

Sandra Alves da Silva

**A Leitura Literária e a Formação de Leitores
nas 3^{as} e 4^{as} séries do Ensino Fundamental da
cidade de Paranavaí**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado) Área de Concentração: Estudos Literários, Linha de Pesquisa: Literatura e a formação do leitor, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

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

Maringá

2005

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Rosa Maria Graciotto Silva
Presidente da Banca – Orientadora

Prof^a. Dr^a. Clarice Zamonaro Cortez
Membro do Corpo Docente (UEM – PLE)

Prof^a. Dr^a. Renata Junqueira de Souza
Membro Convidado (UNESP – Presidente Prudente – SP)

À minha mãe, Nair, e aos meus irmãos, Fátima, Solange, Edson e Míriam, pelo apoio e confiança constantes.

AGRADECIMENTOS

À professora Rosa Graciotto Silva, pelas orientações precisas e pelo apoio em todo o desenvolvimento deste trabalho.

Às professoras, supervisoras e alunos que tão prontamente dispuseram-se a colaborar com a pesquisa.

À minha família e amigos, sempre presentes, especialmente nos momentos mais difíceis.

RESUMO

A leitura, ou a falta dela, tem se constituído em uma preocupação que vai além dos muros escolares, entretanto, é da escola, ainda, que se espera a formação de um leitor que não apenas goste de ler e mantenha freqüência na leitura, mas que estabeleça uma relação de entendimento com o texto lido. Cientes desse papel atribuído e assumido pela escola é que empreendemos a presente pesquisa, que teve por objetivo principal verificar que tipo de leitor do texto literário tem sido formado nas 3^{as} e 4^{as} séries do ensino fundamental das escolas públicas municipais de Paranavaí. A concretização de tal objetivo passou pela identificação das concepções de leitor – leitura – literatura presentes no discurso e na prática das educadoras que trabalham nas escolas e nas séries pesquisadas; pela observação dos recursos e estratégias usados nos momentos de trabalho com a leitura em sala de aula e, por fim, pela verificação das formas como o texto literário tem sido utilizado. Como percurso metodológico, optamos por fazer uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, constituindo-se o *corpus* de nosso trabalho de questionários respondidos por 11 professoras e 6 supervisoras e por entrevistas realizadas com 24 alunos. Com o questionário buscamos levantar informações para que pudéssemos traçar o perfil das educadoras participantes da pesquisa, seus hábitos e conceitos de leitura, sua ação em sala de aula e seu conhecimento a respeito de propostas de leitura desenvolvidas na escola em que trabalham e, com as entrevistas, procuramos perceber na fala dos alunos seus gostos e hábitos de leitura, dentro e fora da escola, bem como a prática da leitura desenvolvida em sala de aula. A partir da análise do material recolhido junto aos sujeitos da pesquisa pudemos perceber que a leitura do texto literário na escola está sendo vista de forma utilitária e que o trabalho de formação do leitor reduz-se a atividades que acabam chegando a um objetivo inverso daquele ao qual foram dirigidas inicialmente, isto é, acabam afastando a criança da leitura.

Palavras-chave: formação do leitor – texto literário – práticas de leitura

ABSTRACT

The reading or lack of reading, has constituted in a concerning that it is has been besides the school walls. However, it is still of the school that a reader's background is expected who that enjoys reading, and to maintain reading frequency, and this reader establishes an understanding relationship with the read text. We are aware that attributed and assumed job of school, and for this reason we undertook to current researches. Its main objective is to verify which type of reader of the literary text has been formed in the third and fourth grades of the fundamental teaching of the municipal public schools of Paranavaí. The materialization of this objective was to identify the conceptions of reader - reading - literature that presented they are in the speech and in practice of the educators who work at the schools and in the researched grades. The other objective was to observe used the resources and strategies in the moments of work with the reading in classroom. And, finally, to verify the ways as the literary text has been used. As methodological course, we opted to do a qualitative research of stamp ethnographic and it constituted the *corpus* of our work of answered questions by 11 teachers and 6 supervisors and some interviews with 24 students. We looked for the asked informations questions to define participanted educators' in the research profile and their habits and reading conceptions, and their action in classroom and their knowledge regarding proposed of developed reading at school where in they work, with the interviews, we tried to notice in the speech of students their tastes and reading habits, inside and out of the school, and the practice of developed reading at classroom. Starting from the analysis of the collected material we could notice that the reading of the literary text at school is being seen in an utilitarian way and that the work of the reader's background is reduced to activities end up arriving to an inverse objective of that to which they were driven initially, that is, they end up moving away the child of the reading.

Word-key: the reader's background - literary text - reading practices

LISTA DAS TABELAS

Tabela 01 – Caracterização das escolas e relação de siglas.....	79
Tabela 02 – Caracterização das professoras.....	80
Tabela 03 – Caracterização das supervisoras.....	82
Tabela 04 – Conceituação de leitura.....	85
Tabela 05 – A leitura para os alunos: reflexo do conceito das professoras...	92
Tabela 06 – Perfil do leitor.....	101
Tabela 07 – Biblioteca escolar: funcionamento.....	106
Tabela 08 – Livros lidos pelos alunos.....	108
Tabela 09 – Gosto e prática de leitura dos alunos.....	111
Tabela 10 – Acesso dos alunos à leitura fora da escola.....	114
Tabela 11 – Leitura literária das professoras.....	116
Tabela 12 – Leitura das educadoras: preferências.....	118
Tabela 13 – Hábito de leitura das educadoras.....	119
Tabela 14 – Leituras escolares das educadoras.....	121
Tabela 15 – A presença dos PCN's no discurso docente.....	136

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
a) Os caminhos da leitura.....	12
b) A construção do caminho.....	18
c) A organização da viagem.....	20
1- REVISITANDO ANTIGAS VEREDAS	22
1.1- <i>NO MEIO DO CAMINHO TINHA... O LEITOR</i>	23
1.2- IMAGENS DO LEITOR.....	27
1.2.1- O leitor atrás das cortinas	28
1.2.2- Em cena: o leitor	30
1.3- A LEITURA LITERÁRIA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.....	39
2- ENTRE A PRENSA E O OLHAR	42
2.1- MEDIADORES DE LEITURA.....	42
2.1.1- Autor – obra – público: o tripé da leitura	47
2.1.2- A escola como mediadora de leitura e formadora de leitores de textos literários	50
2.1.3- Biblioteca como espaço de formação de leitores	54
3- LIVROS E ESCOLA: AMIZADES ENTRE CAPAS	58
3.1- A LEITURA NA ESCOLA.....	59
3.2- POR QUE LER LITERATURA NA ESCOLA?	62
3.3- A PEDAGOGIZAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO: LITERATURA PARA CRIANÇAS.....	65
3.3.1- A família burguesa	67
3.3.2- A infância nascente	68
3.3.3- Escola: espaço de dominação	69
3.4- LITERATURA INFANTIL, LEITURA E ESCOLA: PARCEIRAS DE SEMPRE.....	71
4- A LEITURA NA ESCOLA: PARA ALÉM DO DITO	75
4.1- DE QUEM SÃO AS MÃOS QUE FORMAM O LEITOR?.....	78

4.2- A LEITURA NA VISÃO DE EDUCADORAS E ALUNOS.....	84
4.2.1- As funções da leitura.....	89
4.3- LITERATURA: A <i>PEDRA NO MEIO DO CAMINHO</i> DA FORMAÇÃO DO LEITOR NA ESCOLA?	94
4.4- AS FACES DO LEITOR NA ESCOLA.....	99
4.5- BIBLIOTECA ESCOLAR: ESPAÇO DE LEITURA?.....	103
4.6- LEITURAS DE EDUCADORAS E DE ALUNOS.....	108
4.7- AULAS DE PORTUGUÊS E ATIVIDADES DE LEITURA.....	123
4.8- PROJETOS DE LEITURA NA ESCOLA.....	132
4.9- A PRESENÇA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS NO DISCURSO DA ESCOLA.....	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS.....	145
ANEXOS.....	149
ANEXO A – QUESTIONÁRIO DAS EDUCADORAS.....	150
ANEXO B – QUESTIONÁRIO DAS PROFESSORAS.....	153
ANEXO C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS.....	156

INTRODUÇÃO

*Chega mais perto e contempla as palavras
cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?*

Carlos Drummond de Andrade¹

Há doze anos, quando entrei pela primeira vez em uma sala de aula como docente, iniciei também o curso de Letras na Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba, cidade do noroeste do Paraná. Ansiosa por introduzir os alunos nos caminhos da leitura e da literatura, logo percebi que tal intento não seria tão fácil de realizar. O planejamento extenso a ser cumprido a qualquer preço, a falta de livros e de uma biblioteca equipada e o despreparo diante do exercício da docência foram apenas alguns dos muitos obstáculos que fizeram com que me detivesse e olhasse com maior atenção o trabalho com a leitura literária e questionasse o meu papel, enquanto professora, e o da escola na formação de leitores críticos, que encontrem na leitura uma possibilidade prazerosa de auto-reconstrução. Como consequência dessa preocupação com a formação de leitores e com o ensino da literatura nasceu a pesquisa que agora procuramos desenvolver.

No processo de construção do projeto deste trabalho deparei-me com a obra *Letramento no Brasil*, organizada por Vera Masagão Ribeiro, que discute a questão da leitura a partir de informações coletadas no ano de 2001 junto a 2 mil pessoas, de faixa etária compreendida entre 15 e 64 anos, moradoras nas zonas rural e urbana de todas as regiões brasileiras. De acordo com a pesquisa, denominada Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF)², o velho discurso de que “brasileiro não gosta de ler” e de que “o povo não dá valor à leitura” pode ser deixado de lado.

Em resposta à pergunta “O(a) senhor(a) gosta ou não de ler para se distrair ou passar o tempo?”, 32% disseram “gostar muito” e 35% afirmaram “gostar um

¹ ANDRADE, Carlos Drummond de. *Procura da poesia*. In: Antologia poética. 54. ed. RJ: Record, 2004; p. 247.

² Pesquisa anual realizada desde 2001 pelo instituto Paulo Montenegro, ligado ao IBOPE (Instituto Brasileiro de Opinião, Pesquisa e Estatística).

pouco”, o que soma um total de 67%. O percentual dos que gostam de ler para se distrair, dentre os que possuem até a 4ª série, também foi elevado: 22% responderam “gostar muito” e 34% disseram “gostar um pouco”.

Diante disso, parece-nos que as pessoas em geral gostam e reconhecem a importância do ato de ler e até lêem com certa frequência, mas tal fato não é suficiente para nos aquietar diante de duas questões: esse leitor que afirma ler, lê literatura? e o que a escola tem feito para formar o leitor do texto literário?, pois, os dados do INAF mostraram também que, dentre os entrevistados, apenas 34% costumam ler livros para se distrair e somente 30% lêem livros de ficção.

Em pesquisa feita pela Câmara Brasileira do Livro (CBL) e pelo Sindicato Nacional dos Editores de Livros (Snel) temos a confirmação da situação da leitura mostrada pelo INAF. De acordo com seus resultados, mais da metade dos brasileiros adultos alfabetizados não têm nenhum ou muito pouco contato com livros, somando um percentual de 61%, sendo que cerca de 6,5 milhões de pessoas não têm condições financeiras para adquirir obras, segundo suas próprias declarações. A pesquisa aponta também que, assim como a terra e as riquezas, o livro também é objeto de concentração: 16% da população possuem 73% dos livros.

Assim, alimentadas por essa inquietação e entendendo o papel essencial da escola na formação do leitor, é que fazemos o questionamento principal desta pesquisa: quem é o leitor do texto literário formado nas turmas de 3ª e 4ª séries do ensino fundamental das escolas públicas municipais de Paranavaí?

Porém, antes de respondermos tal questão precisamos perguntar: Quais os conceitos que os professores que formam esse leitor têm de leitor – leitura – literatura e que orientam suas ações em sala de aula? De que recursos os professores dispõem para dinamizar a leitura literária na escola? Como os professores têm aplicado as propostas de leitura do texto literário em sala de aula? Até que ponto essas atividades têm contribuído para a formação de um leitor literário que interaja efetivamente com o texto e que exerça sobre ele o papel de co-autoria?

As respostas a tais questionamentos permitirão que atinjamos o objetivo principal de nossa pesquisa, que é entender que tipo de leitor do texto literário os professores da 3ª e 4ª séries do ensino fundamental das escolas públicas municipais de Paranavaí vêm formando ao desenvolver propostas de leitura em sala de aula, para que possamos, assim, contribuir mais efetivamente para a melhoria do processo de formação de leitores.

Para chegar a tal objetivo, será necessário que passemos por três outros, de forma mais específica. Em primeiro lugar, deveremos identificar nos discursos dos professores as concepções acerca de leitor, leitura e literatura que permeiam sua prática a fim de entender que tipo de leitor se está formando ao desenvolver atividades de leitura em sala de aula. Em segundo lugar, precisaremos arrolar os recursos e estratégias usadas pelos professores nos momentos de dinamização da leitura a fim de perceber o seu grau de eficácia na formação de um leitor competente. Por fim, será necessário verificar as formas como o texto literário tem sido trabalhado na escola para se buscar saber até que ponto isto está ajudando a criança a se aproximar da leitura.

a) Os caminhos da leitura

Quando nos atentamos à história do livro percebemos que ela sempre foi marcada por uma sombra de mistério e magia. Livro, objeto concreto povoado de imaginário e marcado, quase religiosamente, pelo leitor que com ele se relaciona intimamente, apropriando-se material e intelectualmente da vida ali guardada.

Entidade antitética, o livro enquanto objeto sacralizado tanto pode aproximar como distanciar o leitor que, diminuído diante da grandiosidade da materialidade da obra que se lhe apresenta, poderá preferir ausentar-se, omitir-se de sua leitura.

Envolto nessa névoa ritualística é que o livro entra na escola, agora usado como manual de leitura, objeto destinado à escolarização e encarado pelas crianças, algumas vezes, como “instrumento de tortura”, como podemos ver no relato do menino Cazuza³:

Após o exercício de escrita ia-se “estudar a lição”.
O “estudo” era gritado, berrado. Cantava-se a lição o mais alto que se podia, numa toada enfadonha.
Um inferno aquela barulheira. Trinta, quarenta, cinqüenta meninos gritando coisas diferentes, cada qual esforçando-se em berrar mais alto. E quando, já cansados, íamos diminuindo a voz, o professor reclamava energicamen-

³ Personagem-título do romance de Viriato Corrêa cuja primeira edição é de 1938.

te, da sua cadeira:
 ___ Estudem!
 E a algazarra recrudescia.
 Aquela mesma coisa, semanas inteiras, meses inteiros.
 Nada, nada que despertasse o gosto pelo estudo (CORRÊA, 1984, p. 34).

Por seu caráter formador, escola e literatura estabelecem uma relação perfeitamente amigável, já que ambas sintetizam a realidade que circunda o aluno-leitor, a primeira, “transformando a realidade viva nas distintas disciplinas ou áreas de conhecimento apresentadas ao estudante” e a segunda, comunicando-se com destinatários de todos os tempos, falando “de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor” (ZILBERMAN, 2003, p. 25).

Ainda sobre a questão do caráter material do livro, de acordo com Chartier (1999), a invenção de Gutenberg, em meados de 1450, representou uma profunda transformação na relação com a cultura escrita, aumentando a rapidez e o número de tiragens e diminuindo o custo do livro, e, também, facilitando o acesso de diferentes pessoas a ele. Com a difusão da leitura, o sonho das grandes bibliotecas, construído desde Alexandria, pôde ser posto em prática. Assim, bibliotecas públicas, privadas e clubes de livros vão se constituindo no decorrer da história do livro e da leitura como instrumentos de difusão, seleção e encontro de textos e leitores.

Junto com o sonho de que os livros podem acumular todo o conhecimento do mundo, veio a idéia de que esse conhecimento é a base para que a humanidade desenvolva-se social, política e economicamente. Assim, os diversos segmentos sociais assumiram a bandeira da leitura: “livros para todos” é o novo lema.

Se não todas, mas pelo menos a grande maioria das políticas de leitura no Brasil tem na distribuição de livros seu maior objetivo. Os principais programas de leitura, públicos e privados, distribuem livros⁴: *Ciranda do livro*, *Veja na sala de aula*, *Quem lê jornal sabe mais*, *Biblioteca escolar*, *Viagem Nestlé pela literatura*, *Programa nacional do livro didático*, *Tempo de leitura*, *Literatura em minha casa*. E assim se formam leitores. Será?

O negócio do livro vem crescendo substancialmente em nosso país. Segundo a Câmara Brasileira do Livro, nos últimos 10 anos foram vendidos quase 3 bilhões e meio de livros, o que significa 20 livros por pessoa, 70 por domicílio, 14 mil por escola, 595 por cidade. Só em 2002, foram postos no mercado mais de 300 mi-

⁴ Tal distribuição, no entanto, muitas vezes é feita de acordo com o número de matrículas das escolas, não atendendo a todas as instituições e alunos.

lhões de unidades de livros (sem contar os importados, revistas, jornais e outros do gênero), gerando 1 bilhão de dólares para o mercado editorial, que deve crescer ainda mais em 2005, pois, como forma de iniciar o ano Ibero-Americano da Leitura (comemorado em vinte e um países da América Latina e da Europa), o governo federal instituiu a Lei da Desoneração do Livro, possibilitando a imunidade a editores, livreiros e distribuidores de certas taxas referentes a operações com livros (PIS / PASEP / COFINS), facilitando, com isso, o acesso da população ao livro, uma vez que os preços devem cair. Com a desoneração de R\$ 160 milhões, anualmente, o setor livreiro deverá contribuir com 1% de suas vendas para o Fundo Pró-Leitura, que prevê ações de incentivo à leitura em todo o país.

E aí podemos nos perguntar: se é verdade que se formam leitores com livros, por que $\frac{2}{3}$ da mão de obra industrial não compreende um manual de instruções (SESI – SP – 1991)? Por que ainda temos mais de 16 milhões de analfabetos absolutos (Censo – 2000)? Por que somente 30% dos alunos podem ler e compreender um texto (PISA / MEC – 2002)? Por que o desempenho em leitura de nossos alunos está abaixo do patamar de 200 pontos, que é o que se espera de um aluno que tenha consolidado suas habilidades de leitura (INEP / SAEB – 2003)?

Sabemos que a escola dedica uma parte considerável de seu tempo às atividades de estudo da linguagem, especialmente no 1º segmento do ensino fundamental, que, geralmente, conta com um único professor para trabalhar as diversas disciplinas, sendo inserido nessas disciplinas o trabalho com a leitura. Diante do trabalho que a escola tem feito para a formação de leitores, preocupa-nos muito o tipo de leitor que ela tem formado e com que concepções de linguagem, texto e leitor tem fundamentado esse trabalho.

Muitas vezes, o trabalho com a leitura é cercado de tais artifícios que acaba mais afastando que aproximando o aluno do texto escrito. Como bem protesta Possenti:

um outro sintoma de que ler é considerado um mal, uma praga, é que, mesmo quando se trabalha a favor da leitura, em programas destinados a treinamento de professores, argumentando em favor da necessidade e da importância de ler, ocorre de se proporem condições extremamente distintas para a leitura em relação às outras atividades escolares: salas especiais, espaços e decoração especiais. Como se ler fosse uma espécie de esporte, que exigisse roupas e espaços específicos. Tudo para que se pense que ler não é trabalhar, não é estudar. Como se leitura pudesse ser mais ou menos do que trabalho, mas não fosse trabalho (POSSENTI, 1994, p. 29).

São diversas as iniciativas para desenvolver o hábito de leitura no país: campanhas governamentais, pesquisas em cursos de pós-graduação, grupos de estudos, iniciativas das mais variadas formas de mídias e organizações não-governamentais.

Muitos autores, como Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Ezequiel Theodoro da Silva, Ana Maria Machado, Eliana Yunes, Lílian Lopes Martin da Silva, entre outros, têm dedicado suas pesquisas, realizadas ao longo de sua formação e atuação enquanto docentes, ao estudo profundo da formação de leitores e do papel da escola nessa formação, desde aspectos mais relacionados às questões lingüísticas até os relacionados à sociologia⁵.

Exemplo desses esforços é o grupo ALLE – Alfabetização, Leitura e Escrita –, da Faculdade de Educação da UNICAMP. Este grupo de pesquisa surgiu no final de 1998, reunindo quatro professores dos diferentes departamentos da Faculdade de Educação: Ezequiel Theodoro da Silva, Sérgio Antonio da Silva Leite, Lílian Lopes Martin da Silva e Norma Sandra de Almeida Ferreira. Além dos professores, o grupo conta com a participação de seus orientandos dos cursos de graduação e pós-graduação. O ALLE tem por objetivo refletir acerca da cultura escrita e da leitura, sua existência nas diferentes comunidades, tempos e lugares, sua produção e transmissão nas várias instituições e sua ligação com outras formas de linguagens e tecnologias.

Outro programa de incentivo à leitura é o *Leia Brasil*, da Petrobrás. Este programa tem por objetivo o incentivo e a promoção da leitura como forma de combater o analfabetismo funcional. Dentre as várias atividades do grupo há a oferta de cursos, oficinas e formação continuada para professores, bibliotecários e outros mediadores de leitura; a realização de eventos, espetáculos, encontros culturais que têm como tema o livro e a leitura; a edição do *Caderno de Leitura Compartilhada*; democratização do acesso ao livro e à leitura, entre outras.

⁵ Dentre outras, podemos citar algumas obras desses autores que discutem a questão do mundo da leitura e da formação do leitor de uma forma sistemática e bastante comprometida: *Do mundo da leitura para a leitura do mundo* (1993), de Marisa Lajolo; *A leitura e o ensino da literatura* (1988), *A leitura rarefeita* (1991) e *Fim do livro, fim dos leitores?* (2001), de Regina Zilberman; *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura* (1981), *Elementos de pedagogia da leitura* (1988), *A produção da leitura na escola: pesquisas x propostas* (1993) e a trilogia pedagógica, que contém as obras *Unidades de leitura*, *Leitura em curso* e *Conferências sobre leitura* (2003), de Ezequiel Theodoro da Silva; *Contracorrente: conversas sobre leitura e política* (1999) e *Texturas: sobre leitura e escritos* (2001), de Ana Maria Machado; *Pensar a leitura: complexidade* (2002), de Eliana Yunes; *Entre leitores: alunos, professores* (2001), com organização de Lílian Lopes Martin da Silva.

Dentre os diversos programas governamentais há o PROLER – Programa Nacional de Incentivo à Leitura –, fundado em 1994 e vinculado à Fundação Biblioteca Nacional (FBN), órgão do Ministério da Cultura. Este programa faz a articulação de iniciativas de incentivo à leitura, assessorando e apoiando grupos e instituições de incentivo à formação do leitor, tendo como parceiros as prefeituras municipais, secretarias de cultura e educação, fundações culturais, universidades e faculdades e outras empresas públicas e privadas.

Ainda em relação aos programas governamentais, um dos mais recentes é o *Literatura em minha casa*, que no ano de 2002, 2003 2004 distribuiu coleções de livros de literatura infanto-juvenil aos alunos de determinadas séries das escolas públicas de todo o país. Devido a questionamentos quanto à sua eficiência e funcionalidade, tal programa foi suspenso pelo governo federal após sua terceira versão. Mas, para o ano de 2005 há uma previsão de várias estratégias para o desenvolvimento da leitura no país organizadas pelo VIVALEITURA 2005⁶: abertura de 855 mini-bibliotecas (Projeto Arca das Letras); projetos de leitura desenvolvidos pelos Correios, Banco do Brasil e outros órgãos estatais; prêmios para projetos de leitura; feiras de livros; seminários; distribuição gratuita de 10 milhões de livros; leitura de livros em espaços públicos e campanhas publicitárias para incentivar a leitura.

O programa *Literatura em minha casa*, apesar de ter seus resultados questionados pelo governo federal, já serviu como fonte de várias pesquisas, como é o caso da dissertação de mestrado, defendida no ano de 2004, de Márcia Silveira de Oliveira Rossi, orientada pela professora Dr^a Rosa Maria Graciotto Silva, do programa de pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, que questionou: *Campanha pública de promoção da leitura forma leitores?* A pesquisa teve como objetivo principal refletir criticamente sobre o papel do referido programa como mediador de leitura nas escolas pertencentes ao núcleo da região de Maringá.

Seguindo esta vertente de pesquisa, temos a dissertação de mestrado de Leonice dos Santos, *Literatura na escola: a leitura em pauta*, apresentada ao curso de pós-graduação em Lingüística Aplicada, no ano de 2002, pela Universidade Estadual de Maringá, que teve como orientadora a professora Dr^a. Alice Áurea Penteado Martha. A pesquisa, de cunho qualitativo, foi desenvolvida junto aos professores

⁶ O VIVALEITURA 2005 faz parte das ações previstas para o Ano Ibero-Americano da Leitura, projeto resultante do trabalho conjunto da Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI), do Centro Regional de Fomento ao Livro na América Latina e Caribe (Cerlalc), da UNESCO e do governo federal.

municipais de Sarandi, estado do Paraná, e teve como objetivo traçar indícios do perfil desses professores enquanto leitores e formadores de leitores, observando a compatibilidade de seus discursos com sua prática.

Com o título *Práticas de leitura na escola*, apresentada em 2001, a professora da Universidade Estadual de Maringá, Mirian Hisae Yaegashi Zappone, orientada pela professora Dr^a Marisa P. Lajolo, pela Universidade Estadual de Campinas, fez sua tese de doutorado, defendida em 2001, tendo como *corpus* relatórios de atividades de incentivo à leitura produzidos em 1997 por professores da região sudeste do Brasil participantes do concurso anual promovido pela Fundação Vitor Civita intitulado *Leia Brasil*. Zappone concluiu que os conceitos do professor a respeito de leitura são mediados e que tanto professores quanto alunos são sujeitos às formas de entender o ato de ler construídas por toda a sociedade ao longo da história humana.

Também em 2001, Elza Tereza Furlan Garcez defendeu pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo sua dissertação de mestrado intitulada *Leitura, escola, leitor: uma trama plural*. Sob a orientação da professora Dr^a Ana Maria Domingues Zilochi, Garcez fez um estudo das concepções de leitura presentes na formação do leitor pela escola.

Pela Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara, Damáris Naim Marquez apresentou sua tese de doutorado no ano de 1999 partindo de duas preocupações principais: a possibilidade de auxiliar o leitor infantil na leitura e na compreensão de textos e o modo de realizar tal interferência. Orientada pela professora Dr^a Dirce Charara Monteiro, Marquez chegou a resultados bastante significativos, permitindo, assim, a obtenção de subsídios teóricos e práticos para ajudar na compreensão das dificuldades encontradas pelos leitores no momento da leitura, bem como na proposição de alternativas para minorar tais dificuldades.

Na Universidade de São Paulo, em 1998, Ângela Cristina de Oliveira Corte, sob a orientação do professor Dr. Fernando Marson, defendeu sua tese de doutorado, na área da Educação, sob o título *Professor e construção do leitor: importância da formação docente em leitura*. Em seu trabalho, Corte discutiu o quanto é importante a formação do professor enquanto leitor e construtor de leitores críticos.

Sob a orientação da professora Dr^a Vera Teixeira de Aguiar, no ano de 1996, Ângela da Rocha Rolla traçou em sua tese de doutorado *Professor: perfil do leitor*, defendida pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, o perfil

do universo cultural do professor-leitor, estabelecendo oito categorias desse público leitor: não-leitor, leitor escolar, leitor apressado, leitor superficial, leitor compulsivo, leitor técnico, leitor diletante e leitor profissional.

Como foi dito anteriormente, o número de pesquisas e iniciativas a respeito da leitura é bastante amplo, porém, esse campo não se encontra exaurido, uma vez que ainda podemos ouvir nos diversos discursos e verificar na nossa prática como docentes que o sonho da democratização da leitura e total emancipação do leitor ainda está longe de se tornar realidade. Daí entendermos a pertinência de nossa pesquisa como mais uma contribuição, dentre tantas, para a formação do leitor na escola e pela escola.

A seguir, faremos uma breve descrição do *corpus* escolhido para participar de nossa pesquisa, bem como do percurso metodológico assumido por nós, visando a uma maior interação entre a pesquisadora e os sujeitos, que, com suas experiências e opiniões participaram do trabalho.

b) A construção do caminho

No presente trabalho pretendemos desenvolver uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, já que entendemos que é esta forma de pesquisa que mais favorece uma posição crítico-reflexiva do professor diante de sua própria prática, possibilitando-lhe a verbalização de sua ação pedagógica cotidiana, mesmo tendo consciência da possibilidade do pesquisador colocar-se (e ser visto) como alguém que sabe mais que o professor e está ali para trazer a solução milagrosa para os seus problemas.

Essa forma de abordagem de pesquisa foi transportada para a área educacional somente na década de 1970, sendo antes utilizada apenas em estudos antropológicos e sociológicos. Nela, tanto o pesquisador quanto o leitor dos resultados do estudo não interpretam o que ocorre no grupo como se fossem estranhos, observadores externos, mas como membros do próprio grupo. Pensando em educação, o processo de ensino-aprendizagem é tomado pela etnografia como algo que pertence a um amplo contexto cultural, que sofre e provoca profundas influências (ANDRÉ e

LÜDKE, 1980).

Sem desconsiderar o caráter interacional da pesquisa etnográfica, não podemos nos esquecer que, apesar dela se preocupar em descrever “a cultura de um grupo de pessoas, interessada no ponto de vista dos sujeitos pesquisados” (WIELEWICKI, 2001, p. 28), tanto a fala desses sujeitos, quanto a do pesquisador, é construída a partir de um determinado horizonte de interpretabilidade, de uma determinada relação de poder que, inevitavelmente, influenciará e até mesmo determinará os achados e as considerações da pesquisa. É tal relação de poder que não permite que os sujeitos pesquisados assumam completamente o poder da fala, continuando, assim, assujeitados e falando através do outro, no caso, o pesquisador (WIELEWICKI, 2001).

Mas isso não significa que os resultados obtidos sejam falsos, pois o que valida a pesquisa etnográfica, entre outras coisas, é a teoria utilizada pelo pesquisador para construir o espaço da pesquisa, o caráter de plausibilidade de seus achados, a relevância das considerações feitas e a única certeza de que não existe uma visão verdadeira sobre determinado fato, antes sim, uma enorme complexidade de posturas diante de tal fato, que, em momento algum, necessitam ser eliminadas. Nesse sentido é que “a pesquisa etnográfica pós-moderna não tem a preocupação de representar verdadeiramente a cultura de um grupo de pessoas; ela reconhece o indivíduo fragmentado e a impossibilidade de totalização do conhecimento” (WIELEWICKI, 2001, p. 32).

Com essa idéia em mente, optamos por um *corpus* constituído por questionários respondidos por onze professoras e seis supervisoras e entrevistas concedidas por vinte e quatro alunos para podermos entender como está acontecendo a formação do leitor, com destaque para o leitor do texto literário, na cidade de Paranavaí. Para delimitar esse *corpus* dividimos a cidade em seis setores e de cada um selecionamos uma escola que fosse mais representativa em termos de número de alunos e de professores. Como nosso interesse está mais fortemente direcionado a um leitor que já tenha um certo domínio do código, optamos por trabalhar com as turmas de 3^a e 4^a séries.

Assim, em cada escola selecionada, duas professoras (uma da 3^a e outra da 4^a série), escolhidas segundo o critério de mais tempo lecionando na série em que se encontrarem no momento, responderão a um questionário com o objetivo de delinear seu perfil profissional e levantar informações a respeito de seus conceitos

acerca de leitura, literatura e leitor; sua prática docente cotidiana como formadoras de leitores; seu conhecimento sobre os possíveis projetos da escola para a formação do leitor e o acesso que essas professoras e seus alunos têm às obras literárias.

Uma supervisora de cada escola também responderá a um questionário, mas agora, além de traçar seu perfil e levantar suas concepções acerca do tripé leitor – literatura – leitura, nosso intuito será de conhecer as propostas do projeto pedagógico da escola para a formação do leitor e confrontar essas propostas com a prática do professor em sala de aula.

Faremos, ainda, uma entrevista com dois alunos de cada turma, escolhidos por sorteio, para conhecer seus gostos e hábitos de leitura dentro e fora da escola e suas impressões acerca das atividades de leitura do texto literário desenvolvidas em sala de aula.

Recolhidas todas essas informações, serão analisadas a partir das teorias de base que permearão este trabalho a fim de entender quem é o leitor que está sendo formado no 1º segmento do ensino fundamental, podendo-se, dessa forma, avaliar como têm sido as propostas de formação do leitor do texto literário desenvolvidas pela escola.

Delineado o *corpus* e justificada a metodologia adotada na pesquisa, faremos a seguir uma breve descrição da estrutura adotada no presente trabalho.

c) A organização da viagem

Nosso trabalho será dividido em seis momentos distintos, mas interdependentes. Na **Introdução** pretendemos fazer a apresentação do problema e dos questionamentos que nos afligiram e nos motivaram a empreender a pesquisa neste momento apresentada. Além disso, apresentamos um pequeno esboço do que vem sendo pesquisado (pesquisas acadêmicas e projetos sociais) a respeito da formação do leitor (**Os caminhos da leitura**) e, por fim, apresentamos o *corpus* e a metodologia escolhida para desenvolver a pesquisa (**A construção do caminho**) e a organização do trabalho (**A organização da viagem**).

No **Capítulo 1 – Revisitando antigas veredas**, faremos a apresentação

das teorias que nos orientarão durante toda a pesquisa, desde a motivação inicial, até a análise dos resultados. Procuraremos conceituar três pontos fundamentais para a formação do leitor: leitor, leitura e literatura. Esses conceitos serão construídos a partir da teoria literária⁷ e da sociologia da leitura. A teoria literária permitir-nos-á entender a formação do leitor do texto ficcional especificamente, a partir de um olhar mais teórico, não abstrato, mas relativista, questionador; já a sociologia da leitura possibilitar-nos-á uma concretização do fenômeno da leitura, uma vez que estuda o ato de ler em situações reais.

O **capítulo 2 – Entre a prensa e o olhar** tratará da importância da própria obra e seu autor, da escola e da biblioteca como instâncias de mediação no estabelecimento do gosto e do hábito da leitura e na formação do leitor.

No **capítulo 3 – Livros e escola: amizades entre capas**, trataremos especificamente do fenômeno da leitura escolarizada, em especial, de seu caráter literário, como é o caso da constituição da literatura infantil como gênero escolar por natureza.

Trataremos especificamente da análise da situação da leitura na escola no **capítulo 4 – A leitura na escola: para além do dito**. Para isso, primeiramente, apresentaremos mais detalhadamente o *corpus*, mostrando o espaço em que a pesquisa será desenvolvida. A parte central deste capítulo será a análise e a discussão empreendidas a partir das informações obtidas junto às professoras, supervisoras e alunos que contribuirão com nosso trabalho.

Por fim, concluiremos o presente trabalho retomando as análises a partir das teorias nele discutidas para que, assim, possamos responder à pergunta que deu vida e que movimenta nossa pesquisa: quem é o leitor formado pela escola? Estamos certas que essa possível resposta não será, em absoluto, definitiva e muito menos resolverá a questão da leitura literária na escola de ensino fundamental, mas servirá como mais uma contribuição para a compreensão do ato de ler que se concretiza entre os muros escolares e que se projeta para a sociedade que se forma fora deles.

⁷ De acordo com Antoine Compagnon, em *O demônio da teoria: literatura e senso comum* (2003), “a teoria literária [diferentemente da teoria da literatura] é mais opositiva e se apresenta mais como uma crítica da ideologia, compreendendo aí a crítica da teoria da literatura: é ela que afirma que temos sempre uma teoria e que, se pensamos não tê-la, é porque dependemos da teoria dominante num dado lugar e num dado momento” (p. 24).

1 – REVISITANDO ANTIGAS VEREDAS

Sentimos muito bem que nossa sabedoria começa quando a do autor termina, e gostaríamos que ele nos desse respostas, quando tudo o que ele pode fazer é dar-nos desejos.

Marcel Proust⁸

Quando pensamos em empreender uma pesquisa sobre a formação do leitor do texto literário sabíamos que antes de qualquer coisa deveríamos nos perguntar quem é o leitor (ou, talvez, o que é o leitor). Para responder a tal questão precisamos entender também o que é literatura e o que é leitura, além disso, percebemos que seria necessário estudar como o objeto literário chega às mãos do leitor.

Ficou claro logo de início que para responder às várias questões que nos foram apresentadas era necessário pensar o mundo da leitura sob cinco aspectos. Primeiro foi necessário conhecer este sujeito que estreita um livro entre as mãos, absorto numa leitura que nunca saberemos qual é e isso foi feito no item **No meio do caminho tinha o leitor**. Depois foi preciso que entendêssemos esse leitor enquanto elemento abstrato, teórico, e para isso nos utilizamos das teorias literárias. Tratamos desse aspecto no item **Imagens do leitor** e nos subitens **O leitor atrás das cortinas** e **Em cena: o leitor**. Em um terceiro momento foi necessário discutir a visão da leitura do texto literário que chega até as escolas, o que foi tratado no item **A leitura literária nos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Após isso, tivemos a necessidade de pensar como a leitura chega ao leitor, mediada por instâncias diversas e, por fim, precisamos pensar a leitura em um espaço escolarizado e, também, dentro da especificidade do texto literário infantil, porém, trataremos dessas duas questões nos capítulos segundo e terceiro, respectivamente.

⁸ PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001; p. 30.

1.1- NO MEIO DO CAMINHO TINHA... O LEITOR

Um espírito original sabe subordinar a leitura à sua atividade pessoal. Ela não é para ele senão a mais nobre das distrações, sobretudo a mais enobrecedora, pois, somente a leitura e o saber dão as “belas maneiras” do espírito.

Marcel Proust⁹

Ar distraído, ausente, óculos por sobre o nariz, cabelos desgrenhados, roupas em desalinho. Olhar lânguido, corpo estendido sobre a relva verde e macia, acima, céu claro, sem nuvens. Semblante grave, sisudo, óculos milimetricamente ajeitados à frente dos olhos, olhar petulante, sábio. Poderíamos fazer uma lista, senão infinita, mas bastante extensa de todos os estereótipos do leitor construídos por toda sua história que, parece-nos, é tão velha quanto a capacidade de se comunicar de homens e mulheres.

Além dos diversos estereótipos do leitor podemos ainda nos deparar com a intrigante maneira como nos tornamos aquilo que lemos (aos nossos olhos e aos olhos de outrem): não nos julgamos pelo guarda-chuva que carregamos ou por um pacote de compras, mas o livro, como um símbolo sagrado (ou sacralizado) e de poder e autoridade, é tão forte “que sua presença ou ausência pode, aos olhos do observador, dar ou tirar poder intelectual a uma personagem” (MANGUEL, 2002, p. 244), distanciando ou aproximando-a de outra, como é o caso de Tereza, personagem protagonista do romance *a Insustentável leveza do ser*, do escritor tcheco Milan Kundera (1985), que se apaixona à primeira vista por Tomas ao vê-lo com um livro aberto sobre a mesa do bar onde trabalhava, sentindo-se ligada a ele como em uma irmandade secreta.

Acompanhando a idéia do nascimento do leitor, muitos decretam hoje a sua morte, uma vez que as práticas de leitura transformaram-se, provocando uma crise nas publicações e vendas das obras e uma nova civilização de leitores, os leitores-virtuais, emerge e se firma dia após dia. Porém, muito provavelmente, esta angústia que sentimos quando constatamos que o leitor está morrendo está muito próxima da angústia que sentiram os antigos leitores da Grécia e de Roma ao se depararem, por volta do século IV depois de Cristo, com os primeiros *códex* e mais

⁹ PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001; p. 46.

ainda, quando, em meados do século XV, Gutenberg trouxe à luz a prensa e os tipos móveis, substituindo a pena e imprimindo à escrita um caráter mais ágil e impessoal.

Mudam os suportes, muda a forma de ler, mas o texto e o leitor não deixam de existir e, como prevê Chartier (2002, p. 107), “o mais provável para as próximas décadas é a coexistência, que não será forçosamente pacífica, entre as duas formas do livro e os três modos de inscrição e de comunicação dos textos: a escrita manuscrita, a publicação impressa, a textualidade eletrônica”.

Segundo Manguel (2002), a escrita deve seu início às questões comerciais e teve como função primeira a substituição da memória nas atividades de compra – venda – troca de animais e produtos diversos: melhor do que a simples memorização, pois não possuía suas limitações, as tabuletas escritas podiam guardar informações em quantidade infinita e, além disso, não era necessário que o “dono da lembrança”, aquele que tinha feito a transação comercial e/ou aquele que fizera o registro escrito, estivesse presente no momento em que se ia resgatar a mensagem codificada. A escrita superou os limites de tempo e espaço.

Se a invenção do ato de escrever corresponde a um dos maiores avanços tecnológicos da história da humanidade, logo, percebeu-se que essa escrita, essa “codificação” de informações somente poderia ter sentido se houvesse também alguém para restaurar a mensagem gravada na argila: desse modo, nasce o leitor. Assim, sem medo de cometermos o pecado do anacronismo, podemos dizer que autor, obra e leitor nasceram simultaneamente e que é impossível pensar uma história da escrita dissociada de uma história do leitor. “O escritor era um fazedor de mensagens, criador de signos, mas esses signos e mensagens precisavam de um mago que os decifrasse, que reconhecesse seu significado, que lhes desse voz. Escrever exigia um leitor” (MANGUEL, 2002, p. 207), assim, não é exagero dizer que todo texto só fala quando o leitor fala por ele, que depende da disposição do leitor, de sua boa vontade.

O progresso na alfabetização, a circulação mais densa da palavra escrita e a difusão da leitura silenciosa constituem uma das mais importantes evoluções da era moderna, mostrando-se como transformações decisivas no estabelecimento dos limites entre a cultura coletiva e a individual. Para Roger Chartier (1991, p. 113), as “novas modalidades da relação com a escrita constroem entre os séculos XVI e XVIII uma esfera da intimidade, ao mesmo tempo retiro e refúgio para o indivíduo subtraí-

do aos controles da comunidade”, porém, essa evolução não eliminou as práticas anteriores nem é comum a todos os que têm acesso à palavra escrita.

Nas sociedades do Antigo Regime a aprendizagem da escrita vinha depois da aprendizagem da leitura e atingia apenas uma pequena parcela das crianças. Assim, todos os que assinavam o nome sabiam ler, mas nem todos que sabiam ler assinavam o nome, ficando difícil determinar o número de leitores pelo número de assinaturas encontradas em todo tipo de documentos: paroquiais, notariais, fiscais e judiciários. Entretanto, esses registros são suficientemente eficientes para mostrar que na Europa dos séculos XVI a XVIII houve um grande progresso da cultura escrita, possibilitando, inclusive, a percepção de que esse progresso ocorreu também em relação ao número de mulheres alfabetizadas (CHARTIER, 1991)

O desenvolvimento da alfabetização, apesar de ser desigual, contribuiu para a privatização da leitura, tendo em vista que liberou o leitor das antigas mediações, autorizando-o ao recolhimento. Com a individualização da leitura veio a individualização social, a privatização das condutas e dos pensamentos. De acordo com Manguel,

até boa parte da Idade Média, os escritores supunham que seus leitores iriam escutar, em vez de simplesmente ver o texto, tal como eles pronunciavam em voz alta as palavras à medida que as compunham. Uma vez que, em termos comparativos, poucas pessoas sabiam ler, as leituras públicas eram comuns e os textos medievais repetidamente apelavam à audiência para que “prestasse ouvidos” à história (MANGUEL, 2002, p. 63-64).

Para Chartier (1991), apesar das diferenças numéricas e sociais, a difusão da leitura e da escrita contribuiu sobremaneira para a construção da idéia que o homem do Ocidente faz de si e dos outros. Mas, muitas vezes, a habilidade da escrita foi vista como instrumento de opressão do forte ao fraco, do letrado ao iletrado, o que não deixa de ser uma verdade, tendo em vista que o acesso à cultura letrada sempre esteve mais próximo da elite do que da população em geral.

A leitura solitária e silenciosa constitui uma das maiores e mais importantes inovações culturais da humanidade, abrindo, para leitores mais hábeis, mais familiarizados com a leitura e a escrita, horizontes inéditos até então: individualização do trabalho intelectual, possibilidade de uma relação com o sagrado mais íntima e favorecimento da leitura de textos proibidos, o que causou grande receio no meio religioso, uma vez que não se podia mais controlar o que o leitor lia, já que este toma-

va para si o texto e impingia-lhe seu próprio ritmo de leitura, atribuindo-lhe significados não controláveis e desconhecidos do público.

Dessa “liberdade” de leitura surge o leitor tal como o conhecemos hoje: o leitor burguês. Segundo Lajolo e Zilberman (1999), esse formato do leitor deu-se devido a seis fatores principais: a expansão da imprensa, que agora adquire nuances de instrumento lucrativo e símbolo tecnológico; ampliação do mercado do livro, ligado à difusão da escola e à alfabetização das populações urbanas; valorização da família e da privacidade doméstica, uma vez que o lar burguês constitui-se como um espelho da própria sociedade, contribuindo para a construção e consolidação dessa sociedade, organizando-a e difundindo sua ideologia; emergência da idéia de lazer, aprisionando a literatura à necessidade catártica dos leitores e à função mimética.

No dizer das autoras,

foi nestas condições que os leitores, cada vez mais numerosos, se transformaram em público consumidor de uma mercadoria muito específica. Estes leitores de carne e osso, dos quais se ocupam os censos e que sustentam o negócio dos livros, passíveis, portanto, de serem historicizados e estudados estatisticamente, têm sua contrapartida textual: o leitor empírico, destinatário virtual de toda criação literária, é também direta ou indiretamente introjetado na obra que a ele se dirige. Assim, nomeado ou anônimo, converte-se em texto, tomando a feição de um sujeito com o qual se estabelece um diálogo, latente mas necessário (LAJOLO e ZILBERMAN, 1999, p. 16-17).

Assim, a história social do leitor não pode se omitir de tratar também de sua ficcionalização e da forma como vem se apresentando (e/ou vem sendo apresentado por outrem) no percurso de suas leituras e é isso que nos propomos no próximo item: discutir um pouco das diversas imagens do leitor criadas pela teoria da literatura.

1.2- IMAGENS DO LEITOR

Depois a última página era lida, o livro tinha acabado. Era preciso parar a corrida desvai-rada dos olhos e da voz que seguia sem ruído, para apenas tomar fôlego, num suspiro profundo. Então, a fim de dar aos tumultos há muito desencadeados em mim [...] eu me levantava [...] os olhos fixos em algum ponto que [...] não estava situado senão em uma distância de alma.

Marcel Proust¹⁰

Dentre as três instâncias da leitura: autor – obra – público, este último é o que menos foi levado em conta nos estudos da obra literária, especialmente quando se apresenta em sua constituição mais individual: o leitor. Figura central nos estudos sobre leitura a partir dos anos sessenta do século XX, o leitor passa a ocupar seu lugar como elemento significador do texto quando as abordagens estruturalistas comecem a se desgastar.

Para Compagnon (2003, p. 164), “a experiência da leitura [...] é fatalmente uma experiência dual, ambígua, dividida: entre compreender e amar, [...], entre a liberdade e a imposição, entre a atenção ao outro e a preocupação consigo mesmo” e, no meio dessa ambigüidade, equilibrando-se entre as diversas significações do texto, encontra-se o leitor, ora elevado ao estado de senhor absoluto do significado, ora reduzido às vontades do autor e/ou ao sentido da obra¹¹.

De um lado, desvalorizando o leitor enquanto papel de significação, temos o historicismo (que acorrenta a obra ao seu contexto de origem) e o formalismo (que valoriza a imanência textual), e de outro, colocando o leitor em primeiro plano, valorizando-o, temos as teorias da recepção.

¹⁰ PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001; p. 22-23.

¹¹ A respeito de sentido e significado, ver em *Teoria da literatura: uma introdução* (2001), p. 92-99, de Terry Eagleton; *A leitura* (2002), p. 128-129, de Vincent Jouve e *O demônio da teoria: literatura e senso comum* (2003), p. 86-88, de Antoine Compagnon; de acordo com o hermeneuta norte-americano E. D. Hirsch Jr., toda obra literária é detentora de um **sentido** original, estável, imutável, imune às transformações históricas e temporais. O sentido está ligado à intenção do autor, mesmo que o leitor não tenha acesso a ela. O **significado** é mutável, está ligado à recepção da obra pelo público-leitor, à primeira recepção e às posteriores. Enquanto o sentido é constituído pelo autor, os significados são atribuídos pelos leitores. A idéia de um sentido único e original, para Hirsch, não implica na existência de uma única interpretação de uma determinada obra literária, o que não significa que todas as interpretações que se dêem de forma diferente daquela pretendida pelo autor não estejam erradas.

Assim, resumidamente, “poderíamos periodizar a história da moderna teoria literária em três fases: uma preocupação com o autor (romantismo e séc. XIX); uma preocupação exclusiva com o texto (Nova Crítica) e uma acentuada transferência da atenção para o leitor” (EAGLETON, 2001, p. 102), que vem ocorrendo nas últimas décadas do século XX.

É cabível neste momento que façamos uma breve e despretensiosa retrospectiva dessas teorias que secundarizam o leitor para podermos, em seguida, deter-nos com maior atenção naquelas que o elevam à condição de elemento principal do ato da leitura.

1.2.1- O leitor atrás das cortinas

No século XVIII, na Inglaterra, o conceito de literatura estendia-se a todo tipo de obra a que a sociedade atribuía algum valor. Foi somente no século XIX que o sentido de literatura como conjunto de escritos de cunho “criativo” ou “imaginativo” consagrou-se.

Nesse período, chamado de período romântico, a literatura assumiu um caráter de elemento nivelador cultural, uma vez que a crescente burguesia via nela uma ponte para chegar ao estilo da aristocracia, decadente mas “culturalmente” superior.

Em um mundo em revolução, onde o lucro é sacralizado a tal ponto que o utilitarismo assume a forma ideológica da classe média em ascensão, um mundo “que toma como fetiche o fato, reduz as relações humanas a trocas de mercado e rejeita a arte como ornamento pouco lucrativo” (EAGLETON, 2001, p. 26), a teimosia em privilegiar a “ficção” pode ser vista como uma forma de resistência.

O autor romântico assume, então, o lugar de um produtor que põe à venda sua mercadoria, que, diante da vastidão do capitalismo crescente, não tinha muito valor. Esse autor, que aqui é pensado acima do leitor e de sua própria obra, uma vez que é o senhor de sua criação e detentor das intenções,

existia cada vez mais à margem de uma sociedade que não se inclinava a dar maior importância aos profetas. O belo idealismo apaixonado dos românticos, portanto, era também idealista num sentido mais filosófico da palavra. Privado de qualquer lugar adequado dentro dos movimentos sociais que poderiam ter realmente transformado o capitalismo industrial em uma sociedade justa, o escritor foi obrigado, cada vez mais, a recuar para a solidão de sua própria mente criativa (EAGLETON, 2001, p. 27).

Desolado, e ao mesmo tempo revoltado com a situação que lhe era imposta, o autor romântico aplica à sua escrita um caráter de inutilidade. Ao leitor cabe apenas sofrer a influência devastadora da obra escrita pelo autor, deleitar-se com o estilo, com a compleição estética nascente, com a obra-prima que tinha nas mãos e que, certamente, seria incapaz de produzir.

Findada a segunda década do século XX, renasce na Inglaterra o espírito nacionalista, em uma forte onda patriótica do pós-guerra, expressa através da valorização do inglês nos estudos universitários.

Em 1932, F. R. Leavis e sua esposa Q. D. Leavis lançaram a revista *Scrutiny*. Nela, segundo Eagleton (2001), ressaltaram a extremada importância de se prestar atenção às palavras, por motivos vários: técnicos, estruturais e espirituais (uma vez que, naquele momento, a civilização moderna passava por profundas crises).

O que os Leavis e seus sucessores fizeram foi uma reificação da obra literária. Tal propósito encontrou um forte eco na Nova Crítica Americana. De acordo com Compagnon (2003), os *new critics* viam a obra como uma unidade orgânica que se mantinha por si só, estável e fechada, exigindo por parte do leitor e do crítico uma *close reading*, isto é, uma leitura também fechada, objetiva, distante de qualquer contexto de produção ou recepção. Para tal leitura, o leitor precisava ser educado, ensinado a superar suas limitações, pois, o “erro de interpretação” é de sua responsabilidade, não da obra.

Com a expansão comercial e tecnológica ocorrida no final da primeira metade do século XX foi necessário que se pensasse em uma forma mais sistemática e “científica” de se tratar o objeto literário, que, não sendo uma prática social, continuava a ser estético. Nos Estados Unidos, encontramos nesse momento as teorias do canadense Northrop Frye e na Europa, o crescimento do estruturalismo, que se ocupou das estruturas dos textos literários e das leis gerais do funcionamento dessas estruturas.

De acordo com Eagleton (2001), eliminando por completo o sujeito individual e reduzindo-o a uma estrutura impessoal, o estruturalismo previu um “leitor ideal”. Tal leitor (o superleitor) era, na verdade, “um sujeito transcendental, absolvido de todos os determinantes sociais limitadores” (EAGLETON, 2001, p. 166), como nacionalidade, classe, gênero, raça, história. Era uma função do próprio texto, alguém que compreendia a obra em todas suas formações estruturais.

1.2.2- Em cena: o leitor

Esgotadas as possibilidades de explicação dos fatos lingüísticos e literários por meio de técnicas estruturais, começa a expansão de um novo enfoque: a pragmática. Assim, enquanto os estruturalistas se preocuparam com a estrutura abstrata da língua e com seu sistema subjacente, a pragmática se preocupou com os fenômenos ligados ao uso dessa língua pelos falantes.

Mesmo ligada mais especificamente às questões lingüísticas, a pragmática influenciou sobremaneira os estudos literários, especialmente no que diz respeito ao leitor, pois foi a partir da divisão da apreensão da linguagem pelo filósofo e semiótico norte-americano C. Morris em três campos (*sintaxe* – relação dos signos com outros signos; *semântica* – relação dos signos com o que designam e *pragmática* – relação dos signos com seus utilizadores) e da teoria dos atos de linguagem de J. L. Austin que se começou a pensar não apenas na mensagem emitida ou em seu emissor, mas também naquele que receberá essa mensagem e no formato significativo que ele dará a ela: o leitor assume o lugar de significador do texto, não sendo, portanto, dominado nem por ele, nem por sua estrutura e nem por seu autor (MAINGUENEAU, 1996).

Nesse sentido é que Jouve argumenta que

é evidente a influência da pragmática sobre o estudo dos textos. Se no falar cotidiano a linguagem procura sempre produzir um efeito, esse fenômeno só pode ser exacerbado numa obra literária na qual a organização dos termos deve muito pouco ao acaso. Assim, entender uma obra não se limita a destacar a estrutura ou relacioná-la com seu autor. É a relação mútua entre escritor e leitor que é necessário analisar (JOUVE, 2002, p. 13).

Dessa forma, as teorias da recepção, priorizadas a partir da segunda metade do século XX, irão estudar tanto o modo de se ler um texto quanto o que se lê e/ou se pode ler nele, deslocando seu olhar para a relação texto-leitor. O leitor assume aqui, portanto, o lugar de ator principal, mesmo que dentro de uma “liberdade vigiada”, limitada pelo próprio texto. Dentre essas diversas abordagens teóricas de revalorização da leitura e priorização do leitor estudaremos, em uma seqüência cronológica, em primeiro lugar, a análise histórica de Jean-Paul Sartre (1948); em um segundo momento, os trabalhos da Escola de Constance, que se dividem na estética da recepção, de Hans Robert Jauss (1967), que se interessa pela hermenêutica da resposta pública ao texto, e na teoria do efeito estético, de Wolfgang Iser (1976), que se ocupa da fenomenologia do ato individual de leitura e, por fim, a abordagem semiótica da teoria do efeito de leitura, de Umberto Eco (1979).

Em seu estudo a respeito da recepção do objeto literário, Jean-Paul Sartre (1999)¹² busca responder a três perguntas básicas no processo de produção literária: que é escrever?; por que escrever? e, por fim, para que se escreve? No cerne das respostas a cada um desses questionamentos encontraremos o leitor, pois é ele, segundo o autor, o elemento chave de toda obra.

Segundo ele, o que move o escritor em direção à escrita é a crença de que pode ser essencial, importante em relação ao mundo, que pode mudar a si e ao outro. Mas ao autor não pertence o objeto literário criado, ele o cria para outrem desvendar. Por isso é que o ato de criar acontece em dois momentos: o da criação propriamente dita e o da leitura. Um completa o outro em um processo dialético, “pois o objeto literário é um estranho pião, que só existe em movimento. Para fazê-lo surgir é necessário um ato concreto que se chama leitura, e ele só dura enquanto essa leitura durar” (SARTRE, 1999, p. 35).

O autor, ao criar uma obra, precisa do leitor e a este faz um apelo: que ele complete o desvendamento iniciado, que ele dê forma à massa que lhe é posta nas mãos. Ocorre aí então, de acordo com Sartre (1999, p. 46), “um pacto de generosidade entre o autor e o leitor; cada um confia no outro, conta com o outro, exige do outro tanto quanto exige de si mesmo”.

Tal pacto foi retomado por Umberto Eco na obra *Seis passeios pelos bosques da ficção*, de 1994. Para Eco (2002b), o leitor, ao se propor a ler uma obra fic-

¹² 1ª edição de 1948.

cional, precisa fazer um acordo com ela, isto é, suspender sua descrença e passar a acreditar que o que está sendo narrado, se não é uma verdade, também não é mentira. A diferença entre o pacto de Eco e o de Sartre é que, para o primeiro, ele é feito com o texto e para o segundo, com o autor. Mas, de qualquer forma, o leitor precisa acreditar (não no sentido de crença pia, sem questionamentos) no que lê, para assim, atualizar o texto, atribuindo-lhe sentidos e fazendo previsões.

Para Sartre (1999), ao escrever, o autor desvenda o mundo ao leitor-crente, que é livre para colaborar com esse desvendamento e, ao mesmo tempo, responsável por ele, uma vez que se apropriou do livro que detém nas mãos. Mas o leitor sabe que todos os caminhos que percorrer, os obstáculos que superar, as induções que fizer, as extrapolações que ousar já foram percorridos, superados, feitas e ousadas pelo autor e mais, foram conscientemente desejados por ele.

O autor sabe previamente o que o leitor fará com a sua obra, levando-o pela mão rumo à objetivação desta. Há, portanto, uma leitura do autor e outra do leitor. O autor poderá avaliar o efeito que sua obra, uma frase, uma palavra provocará no leitor, mas não pode senti-lo, e é por isso que ele precisa do leitor, que, ao mesmo tempo, desvela e cria o objeto literário.

Apesar de Sartre (1999) não negar que há grandes dificuldades de decifração das intenções do autor e sugerir que a experiência do leitor o ajudará a desvendar o que o autor deseja dele, suas idéias se contrapõem às teorias da recepção, uma vez que estas, mesmo não negando completamente a intencionalidade autoral, depositam no leitor a possibilidade de trilhar caminhos nunca pensados pelo autor, caminhos que provocam efeitos diversos e, muitas vezes, únicos.

Sartre (1999) não admite que a intencionalidade fuja das mãos do autor e diz que, caso ela não aconteça, isto é, caso o autor tenha sido levado simplesmente pela paixão e pelo deleite estético, o leitor perde sua confiança original e o pacto de credibilidade é quebrado: como confiar em alguém que não tem domínio sobre o que diz e nem como diz?

Segundo Sartre (1999), a linguagem é elíptica e por isso o autor nunca conta no texto tudo o que sabe, usando palavras-chave para se comunicar com leitores contemporâneos e de épocas posteriores. Ele assim o faz porque o leitor não é uma folha de papel em branco onde é necessário imprimir todos os detalhes, todas as minúcias do que se quer falar e do que se quer que ele entenda. O leitor, “suspenso

entre a ignorância total e o conhecimento total, possui uma bagagem definida que varia de um momento a outro e basta para revelar a sua historicidade” (p. 57).

Assim, ao fazer uma escolha de um determinado aspecto do mundo de que irá tratar em sua obra, automaticamente, o autor escolhe também o seu leitor, agregando à obra não apenas a sua própria imagem, mas a imagem de seus leitores. Ao mesmo tempo em que a obra define seu público, o público define a obra ao fazer apelos e questionamentos ao autor a respeito de sua liberdade, de seu estar-no-mundo.

Já em 1930, o pensador polonês Roman Ingarden, em seu livro *A obra de arte literária*, tratava da necessidade de atualização para a existência da obra de ficção. Para Ingarden (1979), uma obra literária possui pontos de indeterminação que devem ser completados no momento da leitura. A essa ação de preenchimento de lacunas é que ele dá o nome de concretização¹³.

No momento da leitura, o leitor passa por três “estágios” que influenciam sua apreensão. Em um primeiro momento o leitor vivencia os esquemas disponibilizados pela obra; depois, é despertado no leitor o prazer estético, de forma nova ou já vivenciada anteriormente, favorecendo, assim, uma avaliação estética e, por fim, o leitor sente em sua alma, a partir da leitura, sentimentos e afetos diversos. Como se pode observar, as situações de leitura são atos bastante complexos, impossibilitando que o sujeito-leitor apreenda a obra em sua totalidade, até porque ela própria não se apresenta de forma total (INGARDEN, 1979).

Como conseqüência dessa parcialidade da leitura é que, segundo Ingarden,

a obra literária nunca é apreendida *plenamente em todos* os seus estratos e componentes mas sempre só parcialmente, sempre, por assim dizer, apenas numa abreviação perspectivista. Estas abreviações podem mudar constantemente não só de caso para caso mas também numa e a mesma leitura pois elas podem até ser condicionadas e exigidas pela estruturação da obra em causa e de todas as suas partes singulares. Em geral não são, porém, tão dependentes da própria obra como das condições particulares em que a leitura se realiza. Eis porque apenas podemos captar uma obra só até certo grau, nunca, porém, plena e inteiramente (INGARDEN, 1979, p. 366).

¹³ Tal terminologia vem acompanhando todos os estudos da recepção, em especial os ligados à fenomenologia do ato individual de leitura, como é o caso de W. Iser. Segundo Compagnon (2003, p. 148), “os estudos da recepção se proclamam filhos de Roman Ingarden, fundador da estética fenomenológica no entreguerras, que via no texto uma estrutura potencial concretizada pelo leitor, na leitura, um processo que põe o texto em relação com normas e valores extraliterários, por intermédio dos quais o leitor dá sentido à sua experiência do texto”.

Diante dessa complexidade, torna-se premente, para Ingarden (1979) que o leitor, no momento da leitura, afaste-se de todas as possíveis perturbações do mundo exterior, real, tornando-se cego e surdo diante dos apelos dos acontecimentos e fatos da sua vida real, pois somente afastando-se da realidade poderá intuir esteticamente a respeito da obra e de suas relações consigo mesma, com o leitor e com o mundo exterior a ela.

Tal afastamento é impossível, uma vez que somos o que somos porque experimentamos situações diversas, lemos de um determinado lugar. Quer queira, quer não, o autor fala para um sujeito concreto, que ocupa um tempo e um espaço determinados, que se relaciona social e politicamente com seus semelhantes. Ele fala para alguém que vive e que traz em si as marcas da vida (SARTRE, 1999).

Para Ingarden (1979), as concretizações variam de acordo com o leitor, com as concretizações anteriores e com as épocas de leitura. Uma concretização agrega em si a obra original e as alterações advindas de atualizações posteriores a sua criação. Essas “maneiras” de ler podem se dar, originalmente, de forma errada, comprometendo as próximas concretizações da obra. Além disso, dependendo da época, mudamos nossa valoração a respeito das questões estéticas, favorecendo, assim, diferentes concretizações de uma mesma obra, devendo o leitor ser “educado” para que concretize a obra literária de um modo “adequado”.

Nas décadas de sessenta e setenta, do século XX, as teorias da recepção¹⁴, mesmo com algumas restrições, retomam as idéias de Ingarden a respeito da necessidade de concretização da obra literária pelo leitor e, enquanto o “pai dos estudos da recepção” pensava no leitor como indivíduo, Jauss (1994) passa a estudá-lo enquanto público, considerando-o dentro de um contexto tanto estético quanto histórico.

Em Jauss (1994), a questão estética tem a ver com a comparação de uma obra com outras já lidas e a histórica tem a ver com a continuidade de recepções a partir de uma primeira, enriquecendo, desse modo, os significados variáveis e atualizando a obra. Na tentativa de aproximar os aspectos estéticos dos históricos nos estudos da história da literatura, concebe a obra literária como algo que se modifica

¹⁴ Com as obras *A história da literatura como provocação à teoria literária*, de Hans Robert Jauss, de 1967, publicada em São Paulo pela editora Ática em 1994 e *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*, de Wolfgang Iser, cuja primeira edição foi feita em 1976 e, no Brasil, foi lançada em dois volumes no ano de 1996 (1º volume) e 1999 (2º volume), pela editora 34, também em São Paulo.

constantemente segundo suas diversas recepções, atualizando-se na leitura. Para ele,

diferentemente do acontecimento político, o literário não possui consequências imperiosas, que seguem existindo por si sós e das quais nenhuma geração posterior poderá mais escapar. Ele só logra seguir produzindo seu efeito na medida em que sua recepção se estenda pelas gerações futuras ou seja por elas retomada – na medida, pois, em que haja leitores que novamente se apropriem da obra passada, ou autores que desejem imitá-la, sobrepujá-la ou refutá-la. A literatura como acontecimento cumpre-se primordialmente no horizonte de expectativa dos leitores, críticos e autores, seus contemporâneos e pósteros, ao experimentar a obra (JAUSS, 1994, p. 26).

Toda obra literária, através de sinais, observáveis ou não, indica caminhos ao leitor, antecipando a sua recepção e despertando lembranças de leituras anteriores, de emoções vividas, em um processo intertextual¹⁵ de construção de um horizonte de expectativas que pode ser rompido ou não, dependendo da qualidade literária da obra e do conhecimento estético do leitor.

De acordo com Jauss,

mesmo o efeito das grandes obras literárias do passado não é um acontecer que se mediava a si próprio, nem pode ser comparado a uma emanção: também a tradição da arte pressupõe uma relação dialógica do presente com o passado, relação esta em decorrência da qual a obra do passado somente nos pode responder e ‘dizer alguma coisa’ se aquele que hoje a contempla houver colocado a pergunta que a traz de volta de seu isolamento (JAUSS, 1994, p. 39-40).

Nesse sentido é que a estética da recepção é indispensável para o entendimento de obras literárias do passado, uma vez que se ocupa tanto do estudo das primeiras recepções como das ulteriores e das mudanças de horizonte de seus leitores, já que o significado de uma obra, mesmo que canonizada, que tornada “clássica”, não se cristaliza no momento em que ela foi produzida, pelo contrário, modifica-se e atualiza-se a cada nova recepção.

Priorizando o efeito individual da leitura, Iser (2001) critica Ingarden argumentando que, apesar de seu grande mérito por ter rompido com a visão tradicional

¹⁵ De acordo com Compagnon (2003, p. 111), “o termo *intertexto* ou *intertextualidade* foi composto por Julia Kristeva, pouco depois de sua chegada a Paris, em 1966, no seminário de Barthes, para relatar os trabalhos do crítico russo Mikhaïl Bakhtine e deslocar a tônica da teoria literária para a produtividade do texto, até então apreendido de maneira estática pelo formalismo francês”. Segundo Kristeva, “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto” (*apud* COMPAGNON, 2003, p. 111).

da obra literária com a formulação da idéia de concretização, sua teoria peca por não considerar válidas as diferentes recepções de uma mesma obra e, ainda, por valorizar apenas as normas da estética clássica como parâmetros para a concretização.

Para Iser (1999, p. 9), o leitor é o responsável pela atualização do texto literário, pois “o repertório e as estratégias textuais se limitam a esboçar e pré-estruturar o potencial do texto”. Assim, podemos distinguir a estrutura do texto e a estrutura do ato como os dois extremos de um processo de comunicação, onde o texto ativa no leitor certas “disposições da consciência” (p.19) esperando ser atualizado por ele. Mas o texto não controla todos os atos que por ele foram ativados, provocando, desse modo, a formação de hiatos que irão provocar efeitos diferentes em cada leitor.

Desse modo, de acordo com Iser,

o autor e o leitor participam portanto de um jogo de fantasia; jogo que sequer se iniciaria se o texto pretendesse ser algo mais do que uma regra de jogo. É que a leitura só se torna um prazer no momento em que nossa produtividade entra em jogo, ou seja, quando os textos nos oferecem a possibilidade de exercer as nossas capacidades. Sem dúvida há limites de tolerância para essa produtividade; eles são ultrapassados quando o autor nos diz tudo claramente ou quando o que está sendo dito ameaça dissolver-se e tornar-se difuso; nesse caso, o tédio e a fadiga representam situações-limite, indicando em princípio o fim de nossa participação (1999, pp. 10-11).

O texto, no momento da leitura, não pode ser apreendido de uma só vez, como já dissera Ingarden (1979), ele é percebido em partes, em fases de leitura. Essas “fases” são constituídas por mudanças inesperadas na estrutura do texto, provocando, muitas vezes, “sustos” no leitor, revelando que há algo mais no texto, algo que está escondido e deve ser mostrado e, para que isso possa acontecer, o leitor deve movimentar sua perspectiva, seu ponto de vista, possibilitando, assim, que o texto passe para sua consciência.

Assim, uma obra só pode se concretizar no leitor e pelo leitor no momento da leitura e é dessa forma que o sentido do texto se faz efeito experimentado. Este leitor implícito no texto não tem uma existência real, como em Sartre (1999), ele é a materialização das orientações ditadas pelo texto ficcional, é fundamentado na estrutura do texto, que faz uma antecipação da presença de um receptor.

Nesse sentido é que todo texto é, ao mesmo tempo, uma representação do olhar do autor sobre o mundo e a figura de perspectiva propriamente dita. Essa

representação é criada pelo próprio escritor e pelo texto e apresentada ao leitor, que ali encontra o papel que deverá desempenhar ao realizar o ato da leitura. A estrutura textual é de tal forma estabelecida que impede o leitor de escolher seu próprio ponto de vista, isto é, sua perspectiva é aquela designada pelo texto (ISER, 1996).

No dizer de Iser (1996), o leitor, ao realizar o ato da leitura, precisa estar familiarizado com as técnicas e convenções literárias de que a obra se utiliza, necessita também compreender os códigos dessa obra para que conheça as formas que ela expressa seus significados, ou seja, o leitor precisa conhecer as estratégias (procedimentos aceitos e conhecidos pelo leitor, técnicas usadas em cada texto para efetivar a comunicação) adotadas pelo texto para poder ler. Para isso ele faz uso de seu repertório, que diz respeito às normas literárias e conhecimentos extratextuais que o leitor possui para compreender o texto.

Dessa forma, Iser (1996) aproxima-se do horizonte de expectativa de Jauss (1994) no sentido de que o leitor, seja enquanto indivíduo, seja enquanto público, possui experiências adquiridas através de vivência, estudos, leituras anteriores e pode, a partir desses saberes, antecipar as possibilidades de acontecimentos no texto, atualizando-o a cada vez que o lê.

Três anos depois de *O ato da leitura*, de Wolfgang Iser, Eco discute, em *Lector in fabula* (2002a)¹⁶, o caráter incompleto de um texto e a construção de um leitor modelar que completará as lacunas textuais. De acordo com ele, essa incompletude deve-se a dois motivos principais. O primeiro motivo diz respeito ao vocabulário empregado pelo autor e que prevê uma determinada competência gramatical do destinatário para que assim compreenda a mensagem emitida. O segundo motivo tem a ver com os “não-ditos” que entremeiam o texto. Por “não-dito” entende-se tudo o que se encontra abaixo da superfície, revelado sub-repticiamente e que precisa ser atualizado através da cooperação do leitor, de forma consciente e ativa.

No dizer de Eco,

o texto está, pois, entremeado de espaços brancos, de interstícios a serem preenchidos, e quem o emitiu previa que esses espaços e interstícios seriam preenchidos e os deixou brancos por duas razões. Antes de tudo, porque um texto é um mecanismo preguiçoso (ou econômico) que vive da valorização de sentido que o destinatário ali introduziu; e somente em casos de extremo formalismo, de extrema preocupação didática ou de extrema

¹⁶ A obra de Umberto Eco, *Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos*, foi lançada em 1979 e, em 2002, teve sua 2ª edição impressa em São Paulo pela editora Perspectiva.

repressividade o texto se complica com redundâncias e especificações ulteriores – até o limite em que se violam as regras normais de conversação. Em segundo lugar, porque, à medida que passa da função didática para a estética, o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa, embora costume ser interpretado com uma margem suficiente de univocidade. Todo texto quer que alguém o ajude a funcionar (ECO, 2002a, p. 37).

Todo texto define seu leitor e sustenta-o em suas estratégias de comunicação e espera que ele o atualize, mesmo que esse leitor não exista concretamente e que seja apenas uma construção (ou conceituação) textual. Porém, a competência daquele a quem a mensagem é destinada nem sempre é (nem precisa ser) a daquele que a emite, gerando, assim, um desvio na cooperação textual.

Segundo Eco (2000, p. 84), “todo ato de leitura é uma transação difícil entre a competência do leitor (o conhecimento do mundo compartilhado pelo leitor) e o tipo de competência que um dado texto postula para ser lido de maneira econômica”. Assim, o leitor-modelo não busca no texto a intenção do autor, mas a do texto, uma vez que o autor deixa de ser empírico no momento que se torna o próprio texto produzido (autor-modelo) e sabe que se seu texto foi destinado a uma comunidade de leitores-modelo sofrerá inúmeras interpretações, tão diversas entre si quanto em relação às suas possíveis intenções.

Ao prever um leitor-modelo, o texto pode projetar tanto o leitor-modelo ingênuo, ou semântico, como o leitor-modelo crítico. O primeiro lê de forma linear, preenchendo as lacunas com significados, muitas vezes sendo enganado pelo texto. O leitor crítico lê sempre questionando os motivos pelos quais o texto trilhou este e não aquele caminho, por que razões fez determinadas opções de estratégia.

O autor, portanto, prevê o seu leitor ao criar um texto, prevê também a sua enciclopédia. Porém, mais do que prever, o autor constrói o leitor-modelo através de movimentos específicos e conscientes do texto. Às vezes, os autores querem evitar tanto os “erros” interpretativos dos leitores que acabam por fechar o texto, delimitando não apenas o público-leitor mas até mesmo os efeitos produzidos pelo texto nesse público. Mas, outras vezes, mesmo nesses textos, a previsão enciclopédica não é suficiente ou o texto caiu em mãos desavisadas quanto à sua destinação e a obra acaba por abarcar interpretações nas entrelinhas, usos diversos e, o que antes era fechado, passa a ser aberto.

Mas, mesmo em um texto aberto, o autor “tentará com sagaz estratégia: que, por maior que seja o número de interpretações possíveis, uma ecoe a outra, de

modo que não se excluam, mas antes, se reforcem mutuamente” (ECO, 2002a, p.42). Sendo assim, podemos dizer que há limites para a interpretação e esses limites são fixados pela relação dialética entre as estratégias utilizadas pelo autor e a resposta dada pelo leitor-modelo, ambas estratégias textuais.

Diante de todos esses aspectos da leitura vistos até este momento, encontramos os Parâmetros Curriculares Nacionais que foram, no momento de sua distribuição em 1997 e são até hoje uma espécie de norte para que escolas e professores construíssem seus projetos de ensino, entre eles, o da leitura. Trataremos desse “guia didático” no item a seguir, percebendo em que medida reflete as teorias discutidas até aqui.

1.3- A LEITURA LITERÁRIA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Ama-se sempre sair um pouco de si, viajar, quando se lê.

Marcel Proust¹⁷

A partir de uma prerrogativa da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional, lei 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) foram elaborados, fruto de processos de discussão que nem sempre foram amplos, de diversas propostas curriculares e experiências educacionais brasileiras e de outros países. No ano de sua publicação (1997), foram impressas e distribuídas a professores e secretarias cerca de 750.000 cópias dos PCN's do ensino fundamental, servindo de base para a construção dos projetos pedagógicos e currículos de diversas escolas espalhadas por todo o país.

O texto introdutório dos PCN's de Língua Portuguesa para o ensino fundamental aponta para a necessidade de reformulação dos caminhos trilhados pelo ensino-aprendizagem em nosso país, podendo, assim, “encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita” (BRASIL, 1997, p. 19), sendo isso possível a partir do entendimento e da articulação das diferentes dimensões assumidas pela linguagem em seu uso artificial e/ou cotidiano.

¹⁷ PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001, p. 47.

Ainda de acordo com os Parâmetros, “leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento” (BRASIL, 1997, p. 52), não se constituindo, entretanto, automaticamente, necessitando, a escola, formar leitores que escrevam bem e escritores que leiam de forma competente.

Tal leitor “só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente” (BRASIL, 1997, p. 54) e é exatamente isso que os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa propõem, isto é, um trabalho com a maior variedade possível de textos.

Se a leitura, de uma forma geral, é bastante privilegiada nos PCN’s, assumindo sua importância no processo de humanização dos sujeitos, o mesmo não acontece com a leitura literária especificamente. Desse modo, apesar de ser tratado distintamente, o texto literário não recebe a atenção merecida e necessária (das 144 páginas, pouco mais de uma fala do texto literário), constituindo-se esse fato o primeiro “nó” que encontramos nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa¹⁸.

Podemos perceber essa secundarização do texto literário na própria bibliografia que serviu de base para a elaboração dos PCN’s de Língua Portuguesa. Ne-la encontramos um total de oitenta títulos de obras diversas (livros, revistas, propostas curriculares) que tratam, em sua grande maioria, de questões ligadas à alfabetização, à lingüística, à produção textual, à filosofia da língua, à sociologia da leitura e à didática do ensino, ficando menos de um quarto das obras relacionado à leitura literária.

No item “*A especificidade do texto literário*” os Parâmetros recorrem a Northrop Frye¹⁹ para argumentar que a literatura não é uma cópia da realidade e que se relaciona com ela de forma indireta e que, portanto, a leitura do texto literário exige um leitor que se atente às particularidades semânticas, lingüísticas e estruturais desse tipo de texto.

¹⁸ Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, quando tratam do “Conhecimento artístico como produção e fruição”, fazem uma abordagem do texto literário como forma artística de expressão humana, no entanto, no momento de propor os conteúdos a serem trabalhados pela escola, não apresentam um tópico específico de literatura. O teatro, como gênero literário, tem sua expressão cênica privilegiada, ficando sua apresentação textual em segundo plano.

¹⁹ A obra de Northrop Frye utilizada pelos PCN’s é *Anatomia da Crítica*, publicada pela editora Cultrix, em São Paulo, no ano de 1973.

Este é, sem dúvida, o perfil de um leitor ideal do texto literário, no entanto, como aponta Faria (1999), ao se esquivarem de discutir encaminhamentos pedagógicos específicos para a formação do leitor de tal tipo de texto (com fazem com os outros), os PCN's acabam por favorecer um processo de dicotomização entre o leitor que se deseja e o leitor que é formado em sala de aula, pois, como poderemos perceber no momento das análises do *corpus* de nosso trabalho (capítulo 4), como não tem muito claro os caminhos que devem ser percorridos para se chegar à formação de um leitor que interaja criticamente com uma obra literária, a escola acaba reduzindo a leitura do texto literário a exercícios de interpretação.

Um terceiro “nó” que podemos perceber no texto dos PCN's de Língua Portuguesa que trata do texto literário tem a ver com a linguagem utilizada pelos autores uma vez que esta apresenta um estilo muito técnico. De acordo com Faria,

é um jargão característico da crítica universitária, compreensível para os especialistas em teoria da literatura, mas inadequado para a grande massa de professores que trabalha com o ensino de língua portuguesa e que não tem formação especializada, entre outros, aqueles formados em nível médio ou cursos de magistério e ainda em cursos de pedagogia (FARIA, 1999, p. 85).

Desse modo, lamentavelmente, o tratamento dispensado à leitura literária nos Parâmetros Curriculares Nacionais acaba por distanciar mais ainda o professor da formação do leitor do texto literário, uma vez que aquele encontra ali uma série de contradições e omissões que, por não serem discutidas, entendidas, ou sequer, percebidas, impedem que a leitura se construa na escola como prática prioritária e prazerosa, como prevêem os próprios PCN's.

Começamos este capítulo discorrendo sobre a história do leitor enquanto entidade concreta, que carrega em si estereótipos formulados ao longo do tempo e passamos, em seguida, ao leitor ficcionalizado, virtual, que, secundarizado até meados do século XX, passou, a partir do desgaste do Estruturalismo e da ascensão das teorias recepcionais, a ocupar o papel de protagonista do ato da leitura. Por fim, encerramos o capítulo analisando a abordagem de leitura do texto literário assumida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o 1º segmento do ensino fundamental.

A seguir, trataremos da importância da mediação exercida pela própria obra e seu autor, pela escola e pela biblioteca na recepção de obras literárias.

2- ENTRE A PRENSA E O OLHAR

O que é preciso, portanto, é uma intervenção que, vinda de um outro, se produza no fundo de nós mesmos, é o estímulo de um outro espírito, mas recebido no seio da solidão.

Marcel Proust²⁰

Mesmo assumindo um espaço privilegiado na constituição do sentido de uma obra literária, isto nada valerá ao leitor se este não tiver acesso ao objeto da leitura, daí a importância da mediação, seja disponibilizando os livros, seja favorecendo o enriquecimento da enciclopédia pessoal do leitor, seja emitindo críticas sobre determinadas obras. Por isso, neste capítulo, tratamos do papel das diversas instâncias mediadoras como forma de acesso e incentivo à leitura, em especial, a literária.

Em **Mediadores de leitura** discutimos o caráter inevitável e indispensável da presença de mediadores entre uma obra e seu público. Para desenvolver este assunto discorreremos a respeito das três instâncias principais da mediação: **Autor – obra – público: o tripé da leitura, A escola como mediadora de leitura e formadora de leitores de textos literários e Biblioteca como espaço de formação de leitores.**

2.1- MEDIADORES DE LEITURA

Para um romance, para versos, coisas que ela conhecia muito bem, ela recorria sempre, com uma humildade de mulher, à opinião dos mais competentes. Ela pensava que este era o domínio flutuante do capricho onde o gosto de uma única pessoa não pode fixar a verdade

Marcel Proust²¹

De acordo com Hauser (1977), o sujeito produtor da arte e o sujeito recep-

²⁰ PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001; p. 34.

²¹ PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001; p. 12.

tor dela não podem ser confundidos e, antes de qualquer coisa, é preciso entender que a obra composta (textos escritos, peças de música, pinturas, etc) não é a mesma que foi lida, ouvida, vista. Segundo ele,

el esteta, el crítico o el historiador no pueden confundirse nunca con el autor, por fina que sea su sensibilidad, por muy profunda que sea su participación en el destino, las inclinaciones e idiosincrasias de éste, por muy dispuestos que estén a vivir, amar y sufrir con él, la novela leída tampoco es ya la escrita, ni la pieza de música tocada tampoco es ya la compuesta o la imaginada por el compositor (HAUSER, 1977, p. 549)²².

A obra criada pelo artista transforma-se ao ser consumida pelo receptor, adquirindo realidade estética a partir do momento em que é lida, em especial quando se trata do texto impresso. Enquanto o criador da obra de arte parte da vida para produzir, o leitor usa a obra para entender a vida (sua e ao seu redor), estabelecendo uma distância temporal, intencional, complexa que dificulta que público e artista falem a mesma língua, daí a necessidade da presença de mediadores entre autor – obra – público, sendo que quanto maior for essa distância entre uma obra e seu público, mais importante se faz a função desses mediadores.

A presença de mediadores é inevitável, uma vez que uma obra passa por inúmeras mãos antes de chegar ao público, mas isso não significa que o mediador seja o detentor do sentido. O público constrói o significado a partir dos olhos do mediador, mas também de seus próprios olhos, de suas experiências, de sua enciclopédia pessoal (social).

À medida que o público vai tendo acesso a uma determinada obra, ela é afastada gradualmente de seu sentido original (se é que se pode falar em um “sentido original”) e “al perder su significado original, referido a la persona de su autor y a sus contemporáneos, adquiere, sin embargo, una naturaleza distinta, póstuma y anónima, cón la que, al compararse con ella, el sentido original y auténtico tiende a convertirse en una mera ilusión” (HAUSER, 1977, p. 552)²³. Essa capacidade de transformação de sentido ao longo do tempo e espaço pode ser considerada uma

²² Tradução livre da autora a partir do texto em espanhol: “O esteta, o crítico ou o historiador não podem confundir-se nunca com o autor, por mais fina que seja sua sensibilidade, por mais profunda que seja sua participação no destino, nas inclinações e idiosincrasias deste, por mais dispostos que estejam a viver, amar e sofrer com ele, a novela lida tampouco é a que foi escrita, nem a peça de música tocada tampouco é a que foi composta ou a imaginada pelo compositor” (HAUSER, 1977, p. 549).

²³ Id.: “Ao perder seu significado original, referente à pessoa do seu autor e a seus contemporâneos, adquire, sem dúvida, uma natureza distinta, póstuma e anônima, com a qual, ao comparar-se com ela, o sentido original e autêntico tende a converter-se em uma mera ilusão” (HAUSER, 1977, p. 552).

das características fundamentais para a qualidade de uma obra de arte, reside aí seu efeito emancipador, de si própria e de seus receptores.

É certo que há uma relação mútua entre um “eu” produtor e um “tu” consumidor, que tanto pode ser empírico como hipotético, determinando, inclusive, o aumento da produção e suas direções. Assim, a arte somente é arte se consumida como tal, independente do desejo inicial do criador. A obra de arte é uma construção dialética onde o jogo mútuo de influências determina não somente o caráter da produção artística, como também seu significado, estabelecendo um diálogo constante entre autor e público receptor.

Nenhuma obra de arte autêntica existe apenas para causar prazer no receptor, a que assim o faz é detentora do caráter trivial, culinário (JAUSS, 1994). O receptor precisa prosseguir em um caminho, muitas vezes incômodo, complexo, espinhoso, que o artista deixou inacabado e isso requer educação e ensino, diferentemente do artista, que traz consigo desde o nascimento as competências para produzir arte.

No decorrer da história de sua criação e recepção, uma obra de arte sofre transformações no valor de seus fatores emocionais, na significação estética de seus elementos formais e em sua função social, confirmando a idéia de que não é o artista detentor do domínio dos caminhos percorridos por sua obra.

Para o artista, a obra é a organização de um caos interior, sendo a produção o resultado da evolução artística feita no nascimento dela. Para o receptor, é um meio de catarse, uma espécie de guia para uma vida melhor, um instrumento de compreensão do mundo, que aclara a problemática de sua existência, sendo a reprodução o desenrolar a partir da criação. Nesse sentido é que Petit (2002) argumenta que determinados textos fazem um caminho inverso no leitor, isto é, “lêem” o leitor, fazendo com que ele perceba em si marcas que até então mantivera escondidas em algum ponto obscuro de sua vida, de seu “saber sobre si mesmo”.

O público apresenta-se nos diversos gêneros artísticos, porém, a distinção entre seus tipos fica mais clara na literatura. Dentre esses tipos de público pode-se encontrar o leitor que lê sem nenhuma seleção, constituindo-se a maioria; o leitor literato, produto do helenismo, que se interessa pela estética da obra e conhece a história; o leitor de ficção, que busca na leitura silenciosa uma forma de individualização e recolhimento, dispensando a leitura em voz alta, realizada diante de um público em situações festivas. Esses modelos de leitor foram constituindo-se social e

historicamente na medida em que a produção artística foi evoluindo no decorrer da história da humanidade, apreciadora de arte ou não (HAUSER, 1977).

Toda obra de arte, enquanto propriedade social, é produto e expressão de uma coletividade, da qual participam igualmente autor, receptor e mediador. Toda pessoa ou instituição que se coloca entre a obra e o receptor está realizando uma mediação, às vezes boa, às vezes ruim, pois, “en la medida en que aumente y se multiplique con el tiempo el papel de la mediación personal, las formas institucionales diferencian y distancian también el contacto entre los elementos productores y receptores del proceso artístico” (HAUSER, 1977, p. 591)²⁴.

São muitas as instâncias mediadoras, tornando as obras de arte acessíveis ao público ao qual se destinam. Dentre essas instâncias, apesar de ter um valor um tanto quanto duvidoso, a crítica de arte presente em jornais e revistas, as teorias literárias populares, entre outros, contribuem para a criação de um espaço diário de expressão artística. Porém, algumas vezes, a mediação pode empobrecer o nível de recepção, conduzindo-a para uma única forma de “leitura”.

Segundo Hauser (1977), há duas atitudes possíveis diante da obra de arte. Uma é a do observador perito, o crítico, que conhece as teorias e a história da arte e a vê como um produto criativo e ficcional e a outra é a do observador ingênuo, que vê a obra de arte como simples retrato da realidade, como um complemento de sua própria vida.

É o crítico de arte quem detém o papel mais importante de mediação e a função da crítica é mais fazer uma interpretação coerente da obra de arte, penetrar em suas manifestações ideológicas do que emitir e/ou formar juízos de valores sobre sua qualidade ou deficiência. O crítico, na verdade, recria a obra de arte facilitando a sua recepção, aumentando sua importância na medida que a linguagem utilizada nela se distancia do público.

São as organizações mediadoras que favorecem os caminhos mais ou menos profundos de entendimento, estabelecendo uma ligação entre a produção e o consumo de arte, determinando a direção das mudanças de gosto, evidenciando que tanto o ato criador como a vivência receptora são processos sociais e explicitando que o conteúdo da obra de arte necessita de instâncias pessoais ou objetivas

²⁴ Tradução livre da autora a partir do texto em espanhol: “Na medida em que aumenta e se multiplica com o tempo o papel da mediação pessoal, as formas institucionais, diferenciam e distanciam também o contato entre os elementos produtores e receptores do processo artístico” (HAUSER, 1977, p. 591).

(mediadores) antes de encontrar resposta no receptor.

Hauser (1977) estabelece algumas relações e diferenças entre o crítico, o esteta, o historiador da arte e o ensaísta. Segundo ele,

el crítico interpreta y juzga siempre la obra individual, especial, el historiador de arte tiene presente la diferencia de los estilos y el fenómeno del cambio de estilo, el esteta pretende llegar a la estructura del arte en el todo de sus distintos géneros y elementos, el ensayista justificar la riqueza de conexiones de una creación artística con el observador, para el que arte y vida son inseparables entre sí (HAUSER, 1977, p. 608)²⁵.

São as organizações mediadoras que favorecem os caminhos mais ou menos profundos de entendimento, estabelecendo uma ligação entre a produção e o consumo de arte. Preservam-se nas cortes, salões, cenáculos, associações e colônias de artistas, oficinas, escolas e academias, empresas teatrais, de concertos e editoras, museus e exposições, agrupamentos não-oficiais de vanguarda, determinando a direção das mudanças de gosto, evidenciando que tanto o ato criador como a vivência receptora são processos sociais e explicitando que o conteúdo da obra de arte necessita de instâncias pessoais ou objetivas (mediadores) antes de encontrar resposta no receptor (HAUSER, 1977).

Há uma influência mútua entre obra e público receptor, concretizando-se na metáfora usada por Hauser (1977) do rio e seu leito. Se o receptor fica na beirada do processo de recepção, isto é, se não se deixa influenciar profundamente, fica no rio, que tem caráter pessoal e espontâneo. Se, ao contrário, deixa-se arrastar pela corrente, muda as margens e aumenta o leito.

Discutindo especialmente o papel dos mediadores de leitura, Petit (1999) argumenta que, exceto em casos onde o indivíduo nasça em um espaço que privilegie a leitura e o contato com os livros, a mediação externa é de fundamental importância. Tal mediação pode ocorrer através de um professor, um bibliotecário, um livreiro, um amigo, um animador cultural, um militante sindical, enfim, pode acontecer a partir de qualquer contato com uma pessoa que exerça em algum momento uma

²⁵ Tradução livre da autora a partir do texto em espanhol: “O crítico interpreta e julga sempre a obra individual, especial, o historiador de arte tem presente a diferença dos estilos e o fenômeno da mudança de estilo, o esteta pretende chegar à estrutura da arte no todo de seus diferentes gêneros e elementos, o ensaísta justifica a riqueza de conexões de uma criação artística como observador, para o qual arte e vida são inseparáveis entre si” (HAUSER, 1977, p. 608).

determinada influência sobre o leitor e, desse modo, aproxime-o de uma obra literária.

No entanto, isso só não basta, é preciso cuidar desse leitor, ajudá-lo a transpor os obstáculos da quantidade e da qualidade, ampliando, assim, seu universo livresco. Desse modo, segundo Petit,

el iniciador a los libros es aquel o aquella que puede legitimar un deseo de leer no bien afianzado. Aquel o aquella que ayuda a traspasar umbrales, en diferentes momentos del recorrido. Ya sea profesional o voluntario, es también aquel o aquella que acompaña al lector en ese momento a menudo tan difícil, la elección del libro. Aquel que brinda una oportunidad de hacer hallazgos, dándole movilidad a los acervos y ofreciendo consejos eventuales, sin deslizarse hacia una mediación de tipo pedagógico (PETIT, 1999, p. 181)²⁶.

Vejamos, agora, algumas das principais instâncias de mediação de leitura: o próprio artista e sua obra, a escola e a biblioteca, seja ela escolar ou pública.

2.1.1- Autor – obra – público: o tripé da leitura

Quando consideramos as condições sociológicas da leitura, devemos pensar na questão da constituição da tríade autor-obra-público e na influência que cada um desses elementos exerce sobre o outro. Tal influência está ligada a dois tipos de fatores: internos e externos.

Os fatores internos dizem respeito à constituição formal, temática e estética da obra literária. Já os fatores externos relacionam-se aos aspectos sociais da obra: posição social do autor, formação do público e ação da obra sobre esse público. Neste momento ocupar-nos-emos dos fatores externos, uma vez que os internos foram tratados em momentos anteriores.

De acordo com Antonio Candido (2000), podemos identificar três fatores

²⁶ Tradução livre da autora a partir do texto em espanhol: “O iniciador aos livros é aquele ou aquela que pode legitimar um desejo de ler não bem resolvido. Aquele ou aquela que ajuda a transpor umbrais, em diferentes momentos. Seja um profissional ou um voluntário, é também aquele ou aquela que acompanha o leitor nesse momento a princípio tão difícil, a escolha do livro. Aquele que brinda uma oportunidade de fazer progressos, dando flexibilidade aos acervos e oferecendo eventuais conselhos, sem deslizar-se para uma mediação do tipo pedagógico” (PETIT, 1999, p. 181).

socioculturais que exercem forte influência sobre a obra literária, podendo, inclusive, ser relacionados aos momentos de sua produção. São eles: estrutura social, que define a posição social do artista e dos grupos de recepção, correspondendo ao primeiro momento de produção, que é aquele em que o artista produz sua obra a partir dos padrões de cada época; valores e ideologias, que dizem respeito à forma e ao conteúdo da obra e podem ser tomados como o segundo (o artista escolhe o tema) e o terceiro (o artista define a forma como vai apresentar o tema) momentos da produção; técnicas de comunicação, que correspondem à fatura e transmissão da obra literária, podendo ser considerado como o último momento da produção, que é o momento em que a obra age sobre o meio causando-lhe efeitos variados.

Com isso, o tripé da leitura (autor-obra-público) demonstra-se inseparável, uma vez que “a atividade do artista estimula a diferenciação de grupos; a criação de obras modifica os recursos de comunicação expressiva; as obras delimitam e organizam o público” (CANDIDO, 2000, p. 24). Vejamos agora como se apresenta cada um desses elementos.

Segundo Candido (2000), durante muito tempo não se pensou no artista como entidade individual produtora de arte, mas sim na arte produzida pela coletividade, por um “gênio coletivo”. Uma visão romântica, uma vez que é notória a necessidade da presença física do artista no processo de estetização da obra literária, mas que tem um ponto verdadeiro, pois o artista, apesar de ser ímpar, parte dos desejos e valores da sociedade de seu tempo para produzir sua arte.

São as necessidades do grupo enquanto formação coletiva que permitem a expressão do artista, estabelecendo, assim uma relação que pode ser estruturada em três momentos:

em primeiro lugar, há necessidade de um agente individual que tome a si a tarefa de criar ou apresentar a obra; em segundo lugar, ele é ou não reconhecido como criador ou intérprete pela sociedade, e o destino da obra está ligado a esta circunstância; em terceiro lugar, ele utiliza a obra, assim marcada pela sociedade, como veículo das suas aspirações individuais mais profundas (CANDIDO, 2000, p. 25).

Estabelecido o estatuto do autor, sendo este o proprietário da assinatura afixada sob o título da obra, vamos encontrar um autor-leitor que, antes do livro, manuscrito ou impresso, manuseia o rolo, objeto que, para ser manipulado, exige as duas mãos do leitor, impedindo-lhe escrever ao mesmo tempo em que lê, surgindo,

então, a figura do “autor oral”, que é aquele que dita a um escriba suas reflexões, suas idéias, suas inspirações no momento da leitura, produzindo uma obra a quatro mãos, prolongando sua existência até os últimos séculos da Idade Média.

A idéia de autor como “dono da escrita” surge como mecanismo de punição encontrado pela Igreja e pelo Estado, pois, se não há um indivíduo responsável por uma obra considerada sacrílega ou rebelde, como puni-lo? Segundo Chartier (1999, p. 34), as primeiras manifestações que utilizaram uma forma estruturada em ordem alfabética “de nomes de autores encontram-se nos Índices dos livros e autores proibidos, estabelecidos no século XVI pelas diferentes faculdades de teologia e pelo papado, e depois nas condenações dos Parlamentos e nas censuras dos Estados”.

Até esse momento, a obra escrita tinha um caráter de ditado divino, isto é, a inspiração e a capacidade de organizá-la esteticamente vinham de Deus, ficando o escritor como um simples escriba, daí não podendo receber nem os louros nem as punições pela obra.

Estabelecida a função do autor, adquirindo o poder da assinatura, surge o problema de sua condição: é somente a partir do século XVIII que o autor será remunerado pelo que escreve e poderá, então, ser um profissional. Até esse momento, o escritor, para sobreviver, tinha somente três opções: pertencer a uma família burguesa ou da aristocracia e ter uma “fortuna hereditária”, ocupar algum cargo público ou viver do mecenato. Nenhuma das três alternativas era agradável, uma vez que cerceava da forma mais direta possível a liberdade de criação.

Constituído o autor, convém pensar na obra e em sua configuração, pois ela “depende estritamente do artista e das condições sociais que determinam a sua posição” (CANDIDO, 2000, p. 30). Assim, a obra é constituída em sua forma material pelas técnicas de comunicação disponíveis na sociedade de onde ela brota e tem seu conteúdo, isto é, seu caráter fluido, substancial, definido pelos valores e ideologias que a cercam.

É nesse sentido que Candido coloca que

a obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo (CANDIDO, 2000, p. 75).

Nesse processo de mediação, vamos encontrar então a obra aproximando autor e público, mas também encontraremos o público concretizando a obra para o autor, na medida em que aquela só assume significação no momento mesmo de sua recepção. O público é o ponto de referência do autor, é o espelho onde sua imagem é refletida, muitas vezes (senão todas) completamente diferente daquela que ele construiu inicialmente. É através do público que o autor toma consciência de si mesmo.

Dentro desse quadro, encontramos a escola, já acessibilizada a grandes camadas populacionais, como uma das formas mais diretas e efetivas de levar ao grande público obras dos mais variados autores, mesmo que passadas, muitas vezes, pelo crivo pedagógico e moral.

2.1.2- A escola como mediadora de leitura e formadora de leitores de textos literários

Nas diversas pesquisas acerca da leitura, seja do texto literário ou do não-literário, é possível constatar que ainda há uma grande confusão na escola a respeito de conceitos como aprender a ler – ler para aprender, sujeito alfabetizado – sujeito leitor, atividades lúdicas com textos literários – formação do leitor do texto literário, hábito de leitura – prazer de ler, interpretação/compreensão de texto literário – leitura de texto literário.

Essa confusão, mais do que uma troca de nomes, traz à tona o despreparo dos educadores em relação à formação de leitores, especialmente quando se servem de uma imensa parafernália de técnicas e instrumentos pedagógicos, cercando a leitura de um manto de sacralidade, contribuindo, assim, mais para o afastamento do que para a aproximação do aluno da leitura de livros de ficção.

Em pleno século XXI ainda vivemos uma crise de leitura. Mas crise de leitura de quem? Quem são os não-leitores? Apropriando-nos das palavras de Foucault (2002) podemos dizer que, por ironia do destino, os não-leitores encontram-se (pelo menos em sua maioria) entre as camadas mais pobres, revelando também

na leitura a divisão sócio-político-econômica que classifica a sociedade em dominadores e executores.

Quando pensamos em leitores vem à nossa mente uma cena idílica de pais sentados em poltronas lendo uma bela edição ilustrada de um clássico qualquer, com crianças atentas sentadas a seus pés, ou então, um jovem ansioso que pede ao pai uma ajuda para a última tarefa de pesquisa da escola. Vemos a nós mesmos, burgueses em ascensão, que não vivemos, porque não sabemos, porque não conhecemos outra forma, sem a leitura e a escrita, sem o prazer de entregarmos à leitura de um bom livro de aventuras, seja lá de que espécies forem essas aventuras.

De acordo com Foucambert (2002, p. 42), “a opinião corrente retrata frequentemente a não-leitura como um vazio em relação ao prazer que se julga poder oferecer aos que lêem, sem se questionar sobre o determinismo social que está na origem de tal prática”, uma vez que as classes de elite, desde a constituição da escola tal como a conhecemos hoje, vêm lutando pela promoção da alfabetização e não do letramento²⁷, buscando, assim, pessoas que decifrem os códigos escritos mas não decifrem os códigos da exclusão dos bens construídos pela humanidade, pessoas resignadas, convencidas que as coisas “têm que ser assim”.

É essencial que a escola entenda isso, que entenda que o grande problema da não-leitura não está na ausência do prazer, mas sim na exclusão de uma classe do instrumento da escrita. É preciso que a escola perceba que, para um imenso número de pessoas, privadas dos bens materiais, ler ou escrever não faz diferença alguma, pois não fazem uso dessas duas tecnologias em seu dia-a-dia.

Ao analisar dados coletados pelo INAF 2001²⁸ a respeito do nível de leitura dos pais dos entrevistados, da existência de materiais de leitura em casa durante a infância e da visão, por parte dos entrevistados, de seus pais lendo e escrevendo em casa, Galvão (2003) buscou respostas para a pergunta: leitura é algo que se transmite entre as gerações? De acordo com ela,

²⁷ De acordo com Magda Soares (2003, p. 90), “pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama *alfabetização*, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama *letramento*”. O sujeito “letrado” utiliza a escrita e a leitura com objetivos claros e bem definidos, interagindo com saberes e pessoas diversos em uma atitude de reconstrução permanente.

²⁸ Cf. nota 2.

os dados estatísticos analisados mostram que, com efeito, existem correlações bastante fortes entre os níveis, os hábitos e as práticas de leitura dos pais, assim como o contato com objetos escritos desde a infância e os usos que da leitura e da escrita são feitos pelos entrevistados. [...] [*E mais,*] embora o acesso ao mundo da cultura escrita tenha se democratizado nas últimas décadas, está vinculado, na maior parte dos casos, ao mundo urbano, às elites econômicas, às regiões mais ricas do país (GALVÃO, 2003, p. 148).

Apesar da família ocupar espaço privilegiado na mediação dos sujeitos com a leitura, dados dessa mesma pesquisa mostraram que a quantidade de anos de escolaridade está intimamente ligada aos níveis de alfabetismo e, conseqüentemente, ao hábito da leitura (GALVÃO, 2003). Desse modo, se o *status* familiar restringe a prática da leitura à elite, a escola pode socializar tal prática às camadas mais subalternizadas da população.

Esse papel mediático da escola só será efetivamente concretizado quando esta refletir criticamente sobre três questões fundamentais: (i) saber ler e saber decifrar são duas coisas diferentes e que exigem ações e posturas pedagógicas distintas; (ii) a escola, de maneira geral, ainda não entendeu que a leitura é um ato de construção/atribuição e não de extração de sentidos e, por fim, (iii) para um número significativo de pessoas (grupos sociais), o domínio da leitura e da escrita ainda não se apresentou como condição essencial de sobrevivência, sendo esses dois instrumentos culturais sub-utilizados ou completamente relegados ao desuso.

Considerando essas três questões ao pensar sua prática pedagógica, a escola deve constituir-se em um meio suficientemente educativo e duradouro onde a leitura e a escrita sejam essenciais, permeando todas as ações desenvolvidas primeiramente em ambiente escolar e refletidas, *a posteriori*, em espaços externos e na vida cotidiana dos alunos.

A escola (e quando pensamos em escola consideramos principalmente o professor), ao fazer a mediação entre o leitor e a leitura, em especial do texto literário, age em duas instâncias: a primeira relaciona-se às questões mais teóricas do ato de ler literatura, ficando no nível abstrato e a segunda diz respeito ao aspecto sociológico da leitura, seu nível concreto. A mediação abstrata exercida pela escola chamaremos aqui de **Mediação Qualitativa** e a concreta trataremos como **Mediação Quantitativa**. A formação do leitor se dá a partir da interlocução desses dois aspectos.

A Mediação Qualitativa acontece propriamente nos momentos de estudo de textos literários, no momento em que o professor orienta seus alunos nos labirintos deixados pelo texto, em seus inúmeros espaços vazios que precisam ser completados. No decorrer de exercícios de leitura de textos com qualidade literária o aluno-leitor vai se percebendo como um elemento ativo no processo de significação, tornando-se, dessa forma, um leitor crítico que, no dizer de Brandão e Micheletti,

não é apenas um decifrador de sinais, um decodificador da palavra. [...] Busca uma compreensão do texto, dialogando com ele, recriando sentidos implícitos nele, fazendo inferências, estabelecendo relações e mobilizando seus conhecimentos para dar coerência às possibilidades significativas do texto; é cooperativo, na medida em que deve ser capaz de construir o universo textual a partir das indicações que lhe são fornecidas; é produtivo, na medida em que, refazendo o percurso do autor, trabalha o texto e se institui em um co-enunciador; é, enfim, sujeito do processo de ler e não objeto, receptáculo de informações (BRANDÃO e MICHELETTI, 2002, p. 21).

A Mediação Quantitativa ocorre quando o aluno-leitor aproxima-se concretamente de obras literárias, selecionando-as de acordo com critérios de literariedade, unindo o hábito cotidiano da leitura ao prazer de ler um bom livro. O professor é, nesse momento, uma espécie de cicerone no universo livresco e precisa, muitas vezes, compensar em seus alunos anos de afastamento da leitura. Assim, ao oferecer/indicar obras para leitura em casa, promover em sala de aula momentos espontâneos de leitura de livros, ao ler obras literárias para os alunos, enfim, ao acessibilizar aos jovens leitores o prazer gerado pelo ato de ler, a escola estará sendo uma ponte fundamental entre um leitor que, muitas vezes, nunca teve a oportunidade e o direito de estreitar em suas mãos um exemplar de um livro, e a maravilha de uma boa leitura.

Nessa grande empreitada como mediadora de leitura, a escola deve encontrar na biblioteca uma forte aliada e é dessa importante instância mediática, que age dentro e fora dos muros escolares que trataremos no próximo item.

2.1.3- Biblioteca como espaço de formação de leitores

De acordo com Hauser (1977), há quatro instituições mediadoras da arte: cortes e salões, teatro, museu e biblioteca. As cortes são postas como as primeiras instituições mediadoras que fomentaram a arte, passando por transformações no processo de ascensão da burguesia no século XVIII. O teatro é onde se torna mais evidente o papel da mediação artística, pois é nesse espaço privilegiado que o público entra em contato mais pessoal e diretamente com a expressão artística. O museu e a biblioteca são as instituições mais parecidas entre si uma vez que ambos são destinados ao abrigo de coleções de obras, “mas en un caso se trata de productos originales de arte, en el otro de meros apuntes, cuyo significado no se manifiesta sino en su recepción” (HAUSER, 1977, p. 639)²⁹.

O desejo do homem de “aprisionar” o conhecimento vem de muito tempo. Antes da invenção do papiro pelos Egípcios, os antigos suportes da escrita eram os mais diversos possíveis, indo de tijolos de argila a placas de marfim. Mais tarde, as encadernações com gravações em ouro e incrustações de jóias marcaram o valor de certas obras. Sendo preciosos ou frágeis em demasia, precisou-se criar lugares onde ficassem protegidos dos danos provocados pelo clima, pelo tempo e pelo contato de mãos calorosas e ávidas de saber (e riquezas). Surge, assim, a biblioteca, que no dizer de Nóbrega (2002) tem sua origem no grego *biblion*: livro e *théke*: caixa, armário. Estigma que a acompanhará por muito tempo: lugar onde os produtos históricos e culturais da humanidade são guardados e acessibilizados a poucos.

Três séculos antes da era cristã, Ptolomeu I, sucessor de Alexandre, o Grande, fundador de Alexandria, no Egito, fundou a biblioteca que trouxe mais fama à cidade. “Os volumes tinham de ser colecionados em grande número, pois o objetivo grandioso da biblioteca era abrigar a totalidade do conhecimento humano” (MANGUEL, 2002, p. 217).

A extensa coleção Alexandrina deveria representar a “memória do mundo”. Ali se encontrava a coleção de livros de Aristóteles, cópias (às vezes os originais) de obras trazidas por qualquer navio que ali aportasse, textos da dramaturgia

²⁹ Tradução livre da autora a partir do texto em espanhol: “Mas em um caso se trata de produtos originais de arte, e no outro de meros apontamentos, cujo significado não se manifesta senão em sua recepção” (HAUSER, 1977, p. 639).

grega, enfim, toda obra clássica a que os Ptolomeus pudessem ter acesso, por qualquer via.

Para Chartier,

desde Alexandria, o sonho da biblioteca universal excita as imaginações ocidentais. Confrontadas com a ambição de uma biblioteca onde estivessem todos os textos e todos os livros, as coleções reunidas por príncipes ou por particulares são apenas uma imagem mutilada e decepcionante da ordem do saber. O contraste foi sentido como uma intensa frustração. Esta levou à constituição de acervos imensos, à vontade das conquistas e confiscos, a paixões bibliófilas e à herança de porções consideráveis do patrimônio escrito (CHARTIER, 1999, p. 117).

Se a história da biblioteca é antiga, a sua laicização é bastante recente. Segundo Hauser (1977), a biblioteca pública, com obras acessíveis a todos, só nasce na Idade Moderna, com o humanismo progressista e com a Reforma Protestante. Até naquele momento, as bibliotecas eram espaços privados, reservados para a nobreza (nos palácios) e para o clero (nos mosteiros).

Com sua entrada na escola, a biblioteca perde um pouco de sua sacralidade e de seu caráter de espaço reservado única e exclusivamente para a guarda de livros e passa a ser tratada como mais um instrumento de formação de leitores e não apenas de mediadora de acervos culturais. De acordo com Magda Soares (2001), é esse novo aspecto da biblioteca que a coloca como mais uma forma de escolarizar (em um sentido positivo de acessibilização da leitura aos alunos) a prática da leitura.

Segundo a autora, esse processo de escolarização ocorre por meio de cinco estratégias de ação. Em primeiro lugar, estabelece-se um local próprio para a guarda e acesso dos livros (seja no espaço da biblioteca, seja em um canto da sala, seja em uma caixa no armário). Depois, organizam-se espaços e tempos para a realização da leitura desses livros. Selecionam-se as obras que ficarão ou não na biblioteca, as prateleiras em que cada uma ficará. Socializam-se, através de indicações, as leituras mais apropriadas e, por fim, determinam-se rituais de leitura e formas de se registrar o que foi lido.

Hoje, mais de dois milênios depois da destruição da biblioteca de Alexandria, talvez estejamos próximos do objetivo onírico daquela época: “capturar, por meio de uma acumulação sem defeito, sem lacuna, todos os textos já escritos, todos os saberes constituídos” (CHARTIER, 2002, p. 118). O livro assume em nossos dias

um novo suporte: a tela plana do computador. Ali, há espaço suficiente para o passado e para o futuro. Novo espaço, novo suporte, novo leitor, nova leitura, um sonho antigo: num piscar de olhos (ou num “click” do mouse) o mundo abre-se aos olhos do leitor, que lhe dará, de acordo com suas possibilidades, as nuances que lhe aprouver.

Michèle Petit (2002), antropóloga francesa e pesquisadora das relações leitor-leitura-biblioteca, metaforiza o conceito de biblioteca relacionando-o a um “jardim interior preservado”, um espaço de encontro do leitor com mundos diversos. Ouvindo depoimentos de bibliotecários e jovens usuários de bibliotecas, encontra referências a esse espaço cultural como meio de humanização, tanto relacionado a questões sociais, quanto pessoais.

De acordo com Petit (2002), os profissionais que atuam nas bibliotecas francesas, demonstrando, muitas vezes, uma visão utilitarista da leitura, vêem a biblioteca como um espaço de construção de regras e de atitudes de respeito ao outro e de comportamento em locais públicos, como um meio igualitário de acesso aos bens culturais e como um ambiente propício ao estudo.

Já os leitores consultados por ela vêem a biblioteca como um espaço de encontro com a leitura, e esta, como possibilidade de auto-conhecimento e de construção/reconstrução de si mesmo, de recolhimento e de encontro, consigo e com o outro representado nos textos lidos.

A partir do relato desses depoimentos, Petit (2002) argumenta que a biblioteca e a leitura não devem e não podem ser consideradas apenas a partir de seus aspectos informativos/instrucionais (acesso ao saber e às informações, melhor manejo da língua), mas também e principalmente a partir de suas possibilidades de favorecimento da organização psíquica dos leitores. Além disso, defende a importância dos mediadores (professores, bibliotecários, pais, amigos e outros) na formação do gosto e do hábito leitores.

Neste capítulo tratamos especificamente da importância da mediação exercida por diversas instâncias (obra, autor, escola, biblioteca) entre uma obra e seu público. Dentre elas, atribuímos um caráter especial à escola e à biblioteca escolar, tendo em vista sua proximidade às camadas mais subalternizadas da população. Apesar de entendermos o papel fundamental das organizações sociais na acessibilização de obras literárias aos leitores, ainda vemos na escola o espaço ideal para a

sua formação, articulando o gosto, o hábito e a participação ativa na construção do sentido.

A seguir, trataremos da entrada da literatura na escola e da importância da leitura em um ambiente escolarizado.

3 – LIVROS E ESCOLA: AMIZADES ENTRE CAPAS

A leitura é uma amizade [...] levada à sua pureza primitiva. Com os livros, não há amabilidade. Esses amigos, se passamos a noite com eles, será porque realmente temos vontade de fazê-lo. Não os deixamos, pelo menos estes, senão com remorso.

Marcel Proust³⁰

Discutir a questão da leitura na escola, seja de textos literários, seja de textos não-ficcionais, passa necessariamente por questões como: por que precisamos ler? e por que precisamos ler na escola?

Já vimos no capítulo anterior, no subitem 2.1.2, que trata da mediação exercida pela escola em relação à leitura que, “coincidentemente”, a maioria dos não-leitores encontra-se nas camadas subalternizadas da população e que isso acontece devido à concentração de poder nas mãos de uma elite que se apropriou ao longo dos tempos de todos os bens construídos pela coletividade humana, inclusive os culturais. Assim, a leitura e a escrita sempre estiveram tão distantes da “massa” que esta não necessita (porque não utiliza) concretamente de seu domínio. Então, por que essas pessoas precisam ler (e escrever)? Por que seus filhos (e é deles que tratamos neste trabalho) precisam ler?

É a respeito dessas questões que desenvolvemos este capítulo, que se constitui de quatro partes. A primeira, **A leitura na escola**, discute especificamente a importância de se desenvolver um trabalho com a leitura no espaço escolar. No item **Por que ler literatura na escola?** recorremos a Antonio Candido, entre outros, para discutir não somente conceitos de literatura, mas, em especial, sua função principal, que é a de humanizar. O terceiro item, **A pedagogização do texto literário: literatura para crianças**, trata da constituição da literatura feita para crianças como gênero intimamente pedagogizado e divide-se em três subitens: **A família burguesa**; **A infância nascente** e **Escola: espaço de dominação**. E, por fim, em **Literatura infantil, leitura e escola: parceiras de sempre** tratamos especificamente da relação estreita entre a literatura infantil e a escola.

³⁰ PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001; p. 42.

3.1- A LEITURA NA ESCOLA

Talvez não haja na nossa infância dias que tenhamos vivido tão plenamente como aqueles que pensamos ter deixado passar sem vivê-los, aqueles que passamos na companhia de um livro preferido.

Marcel Proust³¹

De acordo com Silva (1999, p. 46), as famílias mandam suas crianças para a escola para que aprendam a ler e leiam para aprender, isto é, querem “que a criança torne-se capaz de compreender os diferentes tipos de texto que existem em sociedade e, assim, possa participar da dinâmica que é própria do mundo da escrita”. Assim elas o fazem porque, mesmo que inconscientemente, sabem que a partilha do poder passa pela partilha do saber e que este saber não se restringe ao processo de inserção no mundo das letras, mas na participação ativa nesse mundo, uma participação de questionamento e rebeldia frente ao que está posto, ao irremediável.

Entendendo que ler é um ato de interação comunicativa entre sujeitos, que este ato possibilita a apropriação de um dos maiores avanços tecnológicos da humanidade, que é a escrita, e que a partilha do poder passa por essa apropriação, podemos agora nos perguntar: por que precisamos ler na escola?

É sabido que não temos uma tradição de leitura no Brasil. De acordo com Lajolo (2002; Lajolo e Zilberman, 1999), já em meados do século XIX, em pleno Segundo Reinado, no currículo escolar ainda não constava a disciplina de Língua Portuguesa. Quando da formulação da constituição de 1823 o quadro educacional era, nas palavras da autora, bastante “sombrio”, restringindo-se a preocupação maior das discussões ao problema do livro didático, que não era (será algum dia?) adequado aos anseios dos grupos ligados às questões educacionais.

Fora da escola o problema da leitura se não era maior, era similar. Diversos relatos mostram que a leitura, fora dos muros escolares, era “rarefeita e esgarçada” (LAJOLO, 2002, p. 58), o que leva a refletir que, para os mais pobres ela era mais difícil ainda. Sofremos dessa herança até hoje, pois muitos não-leitores decla-

³¹ PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001; p. 9.

rados alegam que não lêem por não terem acesso a livros³², por questões econômicas (salários baixos, preços altos), temporais (trabalham muitas horas diariamente e não têm tempo de ler) e espaciais (distância de livrarias e/ou bibliotecas).

Daí a importância incontestável da escola como difusora e proporcionadora de espaços e momentos onde a leitura, em especial a literária, uma vez que esta, parece-nos, ser a que maior distância mantém dos leitores, torne-se imprescindível e, conseqüentemente, prazerosa³³, pois “o aprendizado da leitura é um ato social; ele resulta da interferência pedagógica de uma geração sobre a outra” (AMARILHA, 2003, p. 43), e é por isso que as crianças vão à escola.

Para que a escola cumpra seu papel de formadora de leitores é preciso, primeiramente, que os conceitos de ler para aprender e aprender a ler estejam bem definidos na mente dos professores, que muitas vezes confundem aluno alfabetizado com aluno leitor, chegando ao ponto de se culpar os alfabetizadores e seus métodos pela “crise da leitura” em que vivemos.

Discutindo esses dois conceitos, Silva observa que

o objetivo das escolas – através dos professores – é fazer com que os estudantes aprendam a ler por meio de uma espiral crescente de desafios nas diferentes séries escolares; para aprender a ler, os estudantes precisam do domínio de habilidades para a compreensão das diferentes configurações textuais que circulam pela sociedade. Neste caso, cabe aos professores definir essas habilidades e, ao mesmo tempo, fazer a seleção ou indicação dos textos que levem, pela prática, à sua incorporação; além disso, ainda nesta trajetória de aprendizagem, a escola deve apresentar-se como um ambiente rico em textos e suportes de textos para que o aluno experimente, de forma concreta e ativa, as múltiplas possibilidades de interlocução com os textos. Essa aprendizagem constante, na forma de espi-

³² De acordo com dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) de 2001, 93% dos entrevistados das classes A e B têm acesso a oito ou mais tipos de materiais escritos em casa, 69% da classe C e apenas 28% das classes D e E (tabela 15a). Dentre esses materiais escritos, os livros (infantis, romances e técnicos) são os de mais baixa freqüência em todas as classes (tabela 14a). Do total de entrevistados das classes A e B, apenas 8% declararam possuir menos de dez livros em casa e 27% disseram possuir mais de cem. Na classe C, 31% possuem menos de dez livros contra 5% que possuem mais de cem. Dentre os entrevistados das classes D e E, 49% possuem menos de dez livros em suas residências e apenas 2% possuem mais de cem. Nessas classes, cerca de 8% declararam não possuir nenhum livro em casa (tabela 16a) (RIBEIRO, 2003, p. 248-250).

³³ Neste trabalho, quando nos referirmos ao prazer, estaremos nos apropriando da idéia de prazer discutida por Barthes (1977) em *O Prazer do Texto* e não a uma concepção de prazer como alienação do real, como enlevo emocional pura e simplesmente, como ato isolado. Assim, como em Barthes, entendemos que o prazer do texto está na ruptura com o cabível, com o real. Ao se extasiar com um texto literário, o leitor rompe a barreira do impossível, do irreal. Transforma-se. Muda-se em algo inominável, sedento, viciado em novas sensações, que não são completamente libertadoras, pois doem, agridem, ferem. A busca pelo prazer exige que o leitor suporte as contradições do texto, humildemente, e que, no momento da leitura, faça saltos não previstos pelo autor, atribuindo um ritmo à leitura e à manifestação desse prazer, uma vez que ele não está no ato da leitura, mas no próprio texto, que faz o leitor entrar em crise consigo, com o mundo, com a linguagem.

ral crescente de práticas para a incorporação de habilidades, deve ir produzindo a capacitação cada vez maior do leitor de modo que ele seja autônomo na busca e compreensão dos textos importantes para a sua vida acadêmica e para a sua existência na sociedade (SILVA, 2003, p. 66-67).

Nesse sentido é que Silva e Zilberman (1999a; 1999b) argumentam que se faz cada vez mais urgente que a escola, como um todo institucional, e os professores façam do desafio de ensinar a ler e, mais ainda, de gostar de ler, sua meta principal, rompendo com a idéia de que a leitura se reduz à alfabetização, ao desvendamento dos signos lingüísticos pelas crianças.

Este rompimento não é fácil pois, segundo os autores, escola e alfabetização têm uma ligação perigosamente profunda com a consolidação da ideologia burguesa, que as usa para propagar sua “verdade” de acesso indiscriminado de todos aos bens culturais e oportunidades sociais. Inserida neste contexto, a leitura não se apresenta ao leitor como algo natural, como parte de sua experiência (pelo menos não às camadas subalternizadas), dissolvendo-se entre as várias atividades escolares. O leitor não sabe o que lê e muito menos para que lê, esvaziando-se, desse modo, as relações leitura-texto.

O ensino de leitura, tal qual vem sendo feito, acaba por alienar

a leitura de seu objeto, o texto que é fonte do conhecimento do real, conexão entre a sala de aula e a sociedade, possibilidade, seguidamente, de revelação da ótica ideológica que o reifica em matéria escolar ou bem a ser consumido e descartado. Estes escamoteamentos exercem ainda um outro papel: bloqueiam o caminho que conduz o ensino para fora da escola e para dentro dos problemas sociais (SILVA e ZILBERMAN, 1999a, p.15).

É devido a todas essas ações sobre ela que a leitura acaba por se constituir em um ato antagônico: se, de um lado, ela liberta o leitor das amarras ideológicas, levando-o à consciência crítica frente às condições sociais que se lhe apresentam, de outro, ela pode prendê-lo ainda mais às idéias dominantes, iludindo-o.

Diante desse quadro, a escola tem um papel fundamental tanto na libertação do leitor quanto em seu aprisionamento (mesmo que ela nem se dê conta disso), uma vez que é entre seus muros que uma grande parte da população tem acesso pela primeira e última vez ao mundo da leitura e da escrita.

Assim, ao trazer textos para a sala de aula com forte carga ideológica, ao promover a impassividade do leitor frente ao objeto escrito, ao utilizar o texto como pretexto para ensinar conceitos morais e éticos e/ou conteúdos didáticos (gramática,

ortografia, datas e fatos históricos e todos os conteúdos curriculares que a “criatividade tecnicista” do professor permitir), ao sacralizar a escrita atribuindo-lhe caráter de verdade absoluta e inquestionável, o professor está sendo o maior parceiro da absolutização do poder e da manutenção da sociedade estratificada em que vivemos. O professor pode até não saber, mas o que ele pensa sobre a leitura, o leitor e o texto é o que ele pensa sobre o mundo escolar.

Diante de posturas controversas da escola frente à leitura, parece-nos que a leitura de textos literários vem sofrendo um processo de dicotomização entre leitura e texto ainda maior que a de textos considerados não-literários. Tal constatação apreende-nos sobremaneira, haja vista que a formação do leitor literário é a preocupação central de nossa pesquisa.

Assim, faz-se necessário, neste momento, canalizar nossa atenção para a forma como o texto literário, mais especificamente, o texto literário infantil, vem sendo mediado pela escola. Antes disso, porém, trataremos das funções da literatura, em especial, naquela que permite que o ser humano se humanize.

3.2- POR QUE LER LITERATURA NA ESCOLA?

O que as leituras da infância deixam em nós é a imagem dos lugares e dos dias em que as fizemos.

Marcel Proust³⁴

Segundo Antonio Candido (1995), vivemos um momento de profunda barbárie, embora seja uma barbárie ligada ao desenvolvimento máximo do grau de civilidade. O que nos diferencia dos povos primitivos (e dos não tão primitivos assim) é que, apesar de cometermos atos bárbaros, não nos vangloriamos deles, não tecemos apologias, pelo contrário, escondemos, trancamos nossos erros, nossas maldades embaixo de sete chaves.

Percebemos um certo progresso nos discursos e na fraseologia em geral. Mesmo sem a intenção, sem a disposição real de agir em prol dos direitos humanos, solidarizamos-nos com o próximo. Mas, quando pensamos em direitos humanos de-

³⁴ PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001; p. 24.

vemos lembrar de um pressuposto: é preciso “reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (CANDIDO, 1995, p. 239).

O cerne da luta pelos direitos humanos está na distinção que fazemos entre os “bens compressíveis”, que são aqueles que consideramos supérfluos, dispensáveis, e os “bens incompressíveis”, aqueles que são essenciais à sobrevivência, indispensáveis. Nesse sentido é que, definindo literatura como sendo “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (CANDIDO, 1995, p. 242), Candido coloca-a no rol dos bens incompressíveis.

Isso é possível porque, ao confirmar e negar, propor e denunciar, apoiar e combater, a literatura possibilita ao homem viver seus problemas de forma dialética, tornando-se “fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente” (CANDIDO, 1995, p. 243).

De acordo com Candido (1972), a literatura como força humanizadora exerce três funções na expressão e formação do homem. A primeira é a função psicológica e está ligada à necessidade de ficção e fantasia do ser humano e à capacidade de se reelaborar o real através da ficção. A segunda função é a formativa e se dá através de inculcamentos não maniqueístas, como faz a própria vida. E, por fim, a terceira função, que é a de conhecimento do mundo e do ser, pois a literatura é uma forma de representação de uma dada realidade social e humana.

Para Matos (1999), é inegável que a literatura provoca efeitos no público. Segundo esta autora, podemos reconhecer diversas funções que a literatura pode exercer, identificadas ao longo da história. Dentre elas, temos a literatura como representação da realidade (*mimese*); como *catarse*; como expressão de uma época ou de um povo; como evasão para construção de sentidos; como intervenção e transformação da sociedade; como arte pela arte, sem qualquer subserviência a elementos externos, somente à própria estética; e, por fim, literatura como conhecimento, já que o autor tem o privilégio de acessar saberes inacessíveis ao homem comum.

Segundo Compagnon (2003), as concepções de literatura variam de acordo com as épocas e as culturas. Assim, pensar na extensão da literatura, por e-

xemplo, significa ampliar o máximo possível o rol do literário, indo desde os clássicos universais às histórias em quadrinhos, visto que o critério de valor é sempre ideologicamente subjetivo.

Assim,

a tradição literária é o sistema sincrônico dos textos literários, sistema sempre em movimento, recompondo-se à medida que surgem novas obras. Cada obra nova provoca um rearranjo da tradição como totalidade (e modifica, ao mesmo tempo, o sentido e o valor de cada obra pertencente à tradição) (COMPAGNON, 2003, p. 34).

Em uma visão humanista, a literatura proporciona à humanidade um conhecimento que somente ela pode proporcionar. Tal visão é repetidamente questionada pela crítica marxista, segundo a qual, a literatura, assim como a religião, pode ser considerada o ópio do povo, pois, promovendo um consenso social, acaba por atuar como mais um aparelho ideológico do Estado.

De acordo com Jauss (1994, p. 31), “a maneira pela qual uma obra literária, no momento histórico de sua aparição, atende, supera, decepciona ou contraria as expectativas de seu público inicial oferece-nos claramente um critério para a determinação de seu valor estético”. Assim, a melhor maneira de se avaliar o valor da literariedade de uma obra é a distância entre o horizonte de expectativa e a obra em si, e, ainda, as possibilidades do rompimento desse horizonte.

Em uma visão dialética, Eagleton (2001) questiona a própria existência da distinção entre literatura e não-literatura, uma vez que o conceito é variável, pois os diversos mecanismos de diferenciação e mudança o reconstróem constantemente já que uma determinada obra pode ser considerada literária hoje e amanhã não, e vice-versa. Segundo ele,

podemos abandonar, de uma vez por todas, a ilusão de que a categoria “literatura” é “objetiva”, no sentido de ser eterna e imutável. Qualquer coisa pode ser literatura, e qualquer coisa que é considerada literatura, inalterável e inquestionavelmente – Shakespeare, por exemplo –, pode deixar de sê-lo. Qualquer idéia de que o estudo da literatura é o estudo de uma entidade estável e bem definida, tal como a entomologia é o estudo dos insetos, pode ser abandonada como uma quimera. Alguns tipos de ficção são literatura, outros não; parte da literatura é ficcional, e parte não é; a literatura pode se preocupar consigo mesma no que tange ao aspecto verbal, mas muita retórica elaborada não é literatura. A literatura, no sentido de uma coleção de obras de valor real e inalterável, distinguida por certas propriedades comuns, não existe (EAGLETON, 2001, p. 14-15).

No meio de tantas definições (e indefinições) de literatura é preciso lembrar que, por mais objetivas e claras que elas pareçam, são sempre subjetivas, são sempre marcadas pelas condições de possibilidade em que foram pensadas, condições estas nada claras, nada objetivas, já que ligadas ideologicamente a juízos de valor.

Porém, é inegável a importância da presença da literatura na escola, uma vez que a podemos considerar, como Candido (1972; 1995), um bem incompressível, humanizador. Uma forma de despertar sentimentos e efeitos jamais percebidos por inúmeros alunos advindos das mais variadas camadas sociais e que, muitas vezes, só encontram ali, na escola, espaço para externá-los ou, até mesmo, senti-los. Então, respondendo à pergunta do título deste item, devemos ler literatura na escola porque esta é uma das melhores (senão a melhor, e, talvez a única) oportunidade que temos de nos tornar seres, verdadeiramente, humanos.

Cientes disso, passaremos a tratar no próximo ponto da didatização sofrida pela literatura infantil, dentro da escola, o que impede, muitas vezes, que esta modalidade artística distancie-se de seu objetivo inicial, que foi fundamentalmente, pedagógico.

3.3- A PEDAGOGIZAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO: LITERATURA PARA CRIANÇAS

O preço da leitura [...] é dar um papel muito grande ao que não é mais que uma iniciação para uma disciplina. A leitura está no limiar da vida espiritual; ela pode nela nos introduzir, mas não a constitui.

Marcel Proust³⁵

Para Bruno Bettelheim (1995, p. 12), atingimos a maturidade psicológica apenas na idade adulta, o que não significa que seus alicerces não venham sendo construídos desde a mais tenra idade. Segundo ele, conforme vai se desenvolvendo, a criança “deve aprender passo a passo a se entender melhor; com isto, torna-se

³⁵ PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001; p. 32.

mais capaz de entender os outros, e eventualmente pode-se relacionar com eles de forma mutuamente satisfatória e significativa”.

Mas ela não aprende isso sozinha, muito pelo contrário. Tal aprendizado processa-se de forma interativa, isto é, ela aprende a partir de seus contatos com a realidade e, como essa realidade é multifacetada, não é possível tocá-la completamente, sendo necessário pontes que ligam a criança (e todos nós) a cada um de seus desvios. Essas pontes são os pais, irmãos, amigos, escola, comunidade circundante e, além de muitos outros constituintes, a literatura, mais especificamente, a infantil.

Concordando com tal proposição, Aguiar (2001a, p. 47) diz que “uma das maiores riquezas das narrativas infantis é exatamente a de ajudar o pequeno leitor a ordenar seus sentimentos e a compreender o mundo”. Porém, se isto parece muito positivo, deixa de ser quando perguntamos sob a ótica de quem essa criança compreende o mundo e que conceitos constroem este mundo. Daí o caráter inevitavelmente dicotômico da literatura infantil, dicotomia esta profundamente arraigada em sua origem, em sua pedra angular: a nova concepção da criança.

Segundo Zilberman (2003)³⁶, os primeiros livros produzidos para crianças surgiram no final do século XVII, aperfeiçoando-se no decorrer do século XVIII. Se até este momento não existira essa literatura é porque também a idéia da existência de uma faixa etária diferente, que tinha exigências, interesses e necessidades próprios, ainda não havia sido concebida, o que ocorre somente com a constituição de um estado burguês, que viu na formação familiar nuclear um dos meios mais eficientes de perpetuar sua ideologia (sendo seguido bastante de perto pela escola).

A ascensão da burguesia às raias do poder trouxe consigo mudanças profundas de ordem cultural, social, política e, especialmente, econômica. Para viver nesses novos tempos era preciso um novo sujeito, apto a sobreviver de seu trabalho e obter lucro com ele, um sujeito que acreditasse na nova classe, em suas idéias e em suas novas formações sociais: escola e família.

³⁶ Além das obras citadas no corpo do texto, é possível saber mais sobre a história da literatura infantil em: MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984; CUNHA, Maria A. A. *Literatura infantil: teoria e prática*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1985; ZILBERMAN, Regina e MAGALHÃES, Ligia Cademartori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987; LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988; YUNES, Eliana e PONDÉ, Glória. *Leitura e leituras da literatura infantil*. 2. ed. São Paulo: FTD, 1989

É nesse contexto que a literatura infantil surge, em um momento de vulgarização da leitura e de expansão da cultura de massa, já que o negócio do livro vinha crescendo dia a dia, trazendo cada vez mais lucros para os que nele estavam envolvidos. Assim, podemos dizer que o novo gênero literário funda-se sobre três pilares principais: ascensão da família burguesa, construção da idéia de infância e reorganização da escola (ZILBERMAN, 2003, p. 33), sendo cada um deles intimamente ligados pela linha ideológica liberal. Discutiremos cada um desses pilares a seguir.

3.3.1- A família burguesa

A família, tal qual a conhecemos hoje, com seus laços afetivos, suas limitações parentais e seu senso de privacidade, é uma invenção moderna, surgida em pleno século XVIII, deixando para trás as amplas relações de parentesco e a supervalorização da linhagem, idéias próprias da aristocracia, que lutava pela manutenção do poder e pela transmissão da herança e que supunha “a supremacia de uma classe aristocrática, proprietária de terras, que amplia sua dominação pela expansão dos vínculos familiares” (ZILBERMAN, 2003, p. 35).

Ainda em Zilberman (2003), verificamos que o modelo feudal de família não previa qualquer tipo de relação afetiva ou solidária entre seus membros, inclusive quanto às crianças, que morriam prematuramente por motivos diversos. De acordo com Dieter Richter,

na sociedade antiga, não havia a “infância”: nenhum espaço separado do “mundo adulto”. As crianças trabalhavam e viviam junto com os adultos, testemunhavam os processos naturais da existência (nascimento, doença, morte), participavam junto deles da vida pública (política), nas festas, guerras, audiências, execuções, etc., tendo assim seu lugar assegurado nas tradições culturais comuns: na narração de histórias, nos cantos, nos jogos (apud ZILBERMAN, 2003, p. 36).

Enfraquecido o poder feudal e com ele esse modelo familiar, o Estado moderno, delineado pela ideologia liberal, vê “na família nuclear seu sustentáculo maior, cabendo-lhe então reforçar e favorecer sua situação e estrutura, assim como sua universalidade” (ZILBERMAN, 2003, p. 37). Dessa forma, propaga-se a idéia de

uma nova formação familiar, não mais pautada na linhagem, mas sim na privacidade e na valorização do afeto entre seus membros. A família passa a ser a base da sociedade, uma vez que, por meio de inculcações morais, difundia as idéias nascentes.

É nesse contexto que nasce a criança, como um ente familiar separado dos outros pela faixa etária e que exige tratamento diferenciado dos demais, pois se mostra mais frágil e mais facilmente (perigosamente) sujeito a sofrer influências não muito convenientes à nova dominação que crescia. Tal ser precisava ser educado e, para isso, a mulher assume as rédeas, sendo ajudada nessa árdua missão pela escola, e ambas tinham na literatura para crianças uma forte aliada. A seguir discutiremos melhor quem é essa criança recém-nascida.

3.3.2– A infância nascente

A noção de criança nasce ao mesmo tempo que a premência de seu controle intelectual e emocional por parte do adulto, que tem na literatura infantil e na escola dois instrumentos quase que infalíveis, senão por algumas ações rebeldes aqui e ali.

Segundo Zilberman (2003), a valorização da infância passou, no século XVIII, por dois processos distintos, mas entrelaçados um ao outro: particularização da criança como indivíduo e idealização da infância. O primeiro processo caracteriza-se pela centralização da família em torno da missão de proporcionar à criança um amadurecimento saudável, em todos os sentidos, e pela consciência da necessidade de uma consideração especial. O segundo revela a idéia de fragilidade da criança e o papel fundamental da pedagogia em sua estruturação moral.

Desse modo, verificamos que

a infância corporifica, a partir de então, dois sonhos do adulto. Primeiramente, encarna o ideal da permanência do primitivo, pois a criança é o bom selvagem, cuja naturalidade é preciso conservar enquanto o ser humano atravessa o período infantil. [...] Em segundo lugar, possibilita a expansão do desejo de superioridade por parte do adulto, que mantém sobre os pequenos um jugo inquestionável, que cresce à medida que esses são isolados do processo de produção (ZILBERMAN, 2003, p. 18-19).

Porém, a constituição da infância e a inserção da criança no ambiente familiar adquire nuances diferentes nas classes burguesa e proletária. Nas famílias burguesas, a criança integra-se plenamente, uma vez que aquelas estão completamente estruturadas para protegê-la (na figura da mulher) e resguardá-la do mundo exterior. Já nas famílias proletárias, o objetivo maior não era proteger a criança, mas preservá-la como uma futura mão-de-obra para a produção burguesa, o que não foi possível, haja vista a necessidade de se enviar prematuramente a criança para o trabalho para que assim pudesse contribuir com a renda doméstica, exigindo-se, então, uma maior interferência dos poderes públicos e privados no âmbito familiar (ZILBERMAN, 2003).

Para atender a essas crianças, burguesas e proletárias, é que a escola foi reorganizada, funcionando plenamente como mais um aparelho ideológico de manutenção da ordem burguesa e da dominação do adulto. Discutamos isso a seguir.

3.3.3- Escola: espaço de dominação

De acordo com Zilberman (2003, p. 16), “foram as modificações acontecidas na Idade Moderna e solidificadas no século XVIII que propiciaram a ascensão de modalidades culturais como a escola com sua organização atual e o gênero literário dirigido ao jovem”, ambos com uma idéia bastante equivocada da infância, isto é, uma fase da vida em que prevalece a fragilidade física e psicológica, precisando, portanto, o sujeito que nela está, ser conduzido por mãos fortes e bem formadas: o adulto.

Vem dessa idéia, muito provavelmente, a estreita ligação entre literatura infantil e escola, pois ambas têm como missão inicial controlar o desenvolvimento intelectual da criança e manipular suas emoções, em uma atitude moralizante e pedagógica. Missão esta que faz a primeira ser considerada, em muitos momentos, uma modalidade não artística e a segunda, como um potente instrumento de difusão e consolidação da ideologia burguesa.

A escola, no momento em que é reformulada, assume o discurso liberal de igualdade de condições e acesso ao saber constituído. Ilusoriamente, torna-se

popular, escondendo em suas entranhas sua função de controle de mentes e adaptação social. Ela faz isso não somente através de seus conteúdos, mas também a partir de sua própria estrutura.

Nas palavras de Zilberman (2003, p. 21), a escola burguesa “acentua a divisão entre o indivíduo e a sociedade, ao retirar o aluno da família e da coletividade, encerrando-o numa sala de aula em que tudo contraria a experiência que até então tivera”, reforçando a idéia da impotência da criança, dependente inteiramente do adulto, que, no caso da escola, é personificado na figura do professor.

Percebemos, então, uma relação antagônica da escola com a vida (relação esta que chega até nossos dias), uma vez que

ela nega o social, para introduzir, em seu lugar, o normativo. Inverte o processo verdadeiro com que o indivíduo vivencia o mundo, de modo que não são discutidos, nem questionados, os conflitos que persistem no plano coletivo; por sua vez, o espaço que se abre é ocupado pelas normas e pelos valores da classe dominante, transmitidos ao estudante. Em outras palavras, é por omitir o social que a escola pode-se converter num dos veículos mais bem-sucedidos da educação burguesa; pois, quando desta ocorrência, torna-se possível a manifestação dos ideais que regem a conduta da camada no poder, evitando-se o eventual questionamento que revelaria sua face mais autêntica. Nesse momento, a educação perde sua inocência, e a escola, sua neutralidade, comportando-se como uma das instituições encarregadas da conquista de todo jovem para a ideologia que a sustente, por ser a que suporta o funcionamento do Estado e da sociedade (ZILBERMAN, 2003, p. 22).

Assim, é no contexto do nascimento, ascensão e consolidação do Estado burguês que a escola se constrói, reproduzindo seu ideário e normatizando as atitudes da criança que, impedida de se expressar, aprende a se portar de forma impassível frente ao mundo que se lhe apresenta, o mundo do adulto. E é esse mundo que a literatura infantil vem legitimar, tornando-se parceira inseparável da escola. Tal função da literatura infantil, bem como sua entrada na escola de ontem e sua permanência na de hoje é o que discutiremos a seguir.

3.4- LITERATURA INFANTIL, LEITURA E ESCOLA: PARCEIRAS DE SEMPRE

Na medida em que a leitura é para nós a iniciadora cujas chaves mágicas abrem no fundo de nós mesmos a porta das moradas onde não saberíamos penetrar, seu papel na nossa vida é salutar.

Marcel Proust³⁷

Como vimos, escola e literatura infantil, a primeira sofrendo uma reorganização e a segunda, sendo inventada, entram no universo infantil, já no século XVIII, com o objetivo de controle e manipulação, porém, funcionaram, muitas vezes, como mecanismo de construção e entendimento do real, o que lhes atribuiu um caráter dúbio e polêmico e que lhes acompanha até os dias atuais.

Mesmo depois de inúmeras discussões questionando se seu caráter literário é maior ou menor que seus aspectos pedagógicos e do esforço de alguns teóricos e autores em constituí-la como um gênero literário de qualidade³⁸, a literatura infantil, muitas vezes, ainda se manifesta como instrumento escolar, agora, juntando as questões conteudistas às moralizantes, especialmente quando é produzida para um fim específico, como o de ensinar bons modos, conceitos de cidadania, hábitos alimentares ou, simplesmente, introduzir a criança no mundo da decodificação, sem, efetivamente, ter qualquer preocupação com a literariedade³⁹.

A escola tomou posse da literatura, em especial, da infantil, levando-a para um templo em que o guardião é o professor. O maior problema, segundo Lajolo, é que

³⁷ PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001; p. 35.

³⁸ Teresa Colomer, na primeira parte da obra *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*, publicada no Brasil pela Editora Global, em 2003, um ano após seu lançamento na Europa, e traduzida para o português por Laura Sandroni, trata dessa questão. Segundo a autora, os debates acerca da literatura infantil passam por três aspectos principais: (i) se a literatura infantil pode ser considerada literatura; (ii) se a literatura infantil caracteriza-se pela qualidade literária ou pelo sucesso entre os leitores e, por fim, (iii) se a literatura infantil pode ser considerada um campo específico. Apesar desses questionamentos acerca da literatura infantil é certo que ela representou e representa (a despeito de seu caráter, muitas vezes, moralizante e didático) um rompimento com as formas clássicas de produção literária e elevou à categoria de público consumidor de arte aqueles que, durante muito tempo, não puderam assumir seu estatuto de sujeito.

³⁹ No Brasil, a partir da década de 60 do século XX, a literatura infantil assumiu seu *status* de literatura. Promovendo uma revolução temática e estrutural, aproximou-se das propostas literárias dos modernistas e de Lobato e rompeu com o caráter pedagógico que marcou sua origem (LAJOLO e ZILBERMAN, 1988).

os rituais de iniciação propostos aos neófitos não parecem agradar: o texto literário, objeto do zelo e do culto, razão de ser do templo, é objeto de um nem sempre discreto, mas sempre incômodo, desinteresse e enfado dos fiéis – infidelíssimos, aliás – que não pediram para ali estar. Talvez venha desse desencontro de expectativas que a linguagem pela qual se costuma falar do ensino de literatura destile o amargor e o desencanto de *prestação de contas, deveres, tarefas e obrigações* (LAJOLO, 2002, p. 12).

Nesses “rituais literários” há sempre (ou quase sempre) uma espécie de *script* que o professor deve seguir, às vezes montado pelas editoras, às vezes sugerido pelo livro didático ou, ainda presente na prática pedagógica de forma tão natural que o professor nem sabe direito de onde veio: ler o livro ou o fragmento de forma silenciosa e/ou em voz alta, recontar a história por escrito e/ou oralmente, ilustrar a história lida, dramatizar, responder perguntas sobre o que leu, retirar mensagens... Todas ações periféricas “ao ato de leitura, ao contato solitário e profundo que o texto literário pede” (LAJOLO, 2002, p. 15), ações que não levam à formação do leitor, muito pelo contrário, muitas vezes levam à deformação.

Nesse sentido é que Silva (*et al.*, 2002) diz:

o manual didático está muito presente na sala de aula, ou mesmo fora dela, como material dos alunos e dos professores, que o seguem passo a passo ou se utilizam dele como fonte de pesquisa. O livro didático passou dessa maneira, a ser um dos principais instrumentos de ensino e aprendizagem nas nossas escolas (SILVA *et al.*, 2002, p. 35).

A ligação literatura-escola é inegável e inquebrantável, porém não é essa relação o problema, mas sim a forma como a escola didatiza a literatura, em especial a infantil. O primeiro passo para romper com esse caráter pedagogizante é se rever o conceito de literatura infantil: se em sua origem ela servia aos interesses do adulto no controle do infante, hoje ela deve servir à criança em sua entrada no mundo adulto, auxiliando-a a construir sua própria visão da realidade.

Outro passo é a dessacralização do livro, que, no dizer de Aguiar (2001b, p. 235), “não se coloca num templo, acima e além do leitor, como objeto intocável, sagrado e detentor de uma verdade acabada e inquestionável, que se constrói por si mesma”. O livro precisa ser questionado, relido, reescrito pelo leitor, que assume a significação do texto, protagonizando a leitura.

Em um terceiro momento, é preciso inflamar nos ambientes escolares discussões acerca da constituição do livro infantil, direcionando-se a questão no sentido de se entender que o qualificativo **infantil** não minoriza o gênero, mas, antes sim,

especifica-o: “a literatura infantil é aquela que a criança **também** lê” (AGUIAR, 2001b, p. 244).

A presença da literatura infantil na escola atual assume, além de seu papel original de moralização e controle, duas outras vertentes: a curricular e a de desenvolvimento do hábito de leitura. Na vertente curricular, o texto é usado como pretexto para se desenvolver conteúdos previstos no currículo (questões ortográficas e gramaticais). Na segunda vertente, ilusoriamente, ambiciona-se que a literatura infantil resolva o problema da leitura: o próprio texto formará um leitor que, ao mesmo tempo, tenha o hábito de ler e sinta prazer neste ato (LAJOLO, 2002; AMARILHA, 2003).

Essa idéia de uso da literatura infantil, entre outras coisas, advém das inúmeras campanhas e políticas governamentais ou não, que entendem que a quantidade de livros forma o leitor. Contrária a essa idéia de quantidade como garantia de leitura, Ana Maria Machado deixa bem claro sua posição quando afirma:

parece-me, pois, que talvez seja hora de mudar um pouco o foco de nossa preocupação. Os programas de fomento quantitativo da leitura estão chegando a um impasse, parecem estar próximos de seu teto – afinal de contas, meramente estatístico. Cada vez se edita mais, certo. Os números crescem e se multiplicam. Mas o que se edita? O que se lê? O que se dá para as crianças e jovens lerem? Temos discutido já bastante essa questão, e sempre insisto em que o importante não é multiplicar uma leitura de consumo mas, sim, garantir o encontro com a literatura (MACHADO, 2001, p. 122).

Isso não significa que então não adianta oferecer livros às crianças, significa, antes sim, que é preciso oferecer livros de qualidade literária e condições de leitura, é preciso fazer com que a leitura seja imprescindível na vida das crianças, e isso só é possível a partir da paixão que o exemplo revela, paixão e curiosidade pela descoberta do outro e de si mesmo, descoberta que nem sempre é prazerosa, pelo contrário, muitas vezes é dolorida, quase insuportável, pois romper com o sabido, com o comum, não é fácil. E é isso que a literatura faz, seja aos adultos, seja às crianças (MACHADO, 2001).

Segundo Magda Soares (2001), a literatura infantil (e a geral também) passa por três instâncias de escolarização: (i) a biblioteca escolar, (ii) a leitura e o estudo de livros de literatura e (iii) a leitura e o estudo de textos literários nas aulas de Português. A primeira instância escolariza ao especificar um lugar para guardar os livros, um lugar onde a criança deve ter atitudes distintas das que tem cotidianamente.

mente, uma espécie de templo; escolariza também quando estabelece tempos para permanência em seu interior e de leitura dos livros sob sua guarda; quando seleciona os livros que oferecerá à leitura; quando socializa a leitura, definindo quem indica e com que critérios indica determinado livro e, por fim, quando estabelece rituais de leitura.

A segunda instância escolariza a literatura quando, nas aulas de Português, a leitura de livros literários assume a configuração (inevitável) de tarefa escolar e passa a ser avaliada por meio de instrumentos diversos, com objetivos também variados.

Por fim, a terceira instância diz respeito ao uso de fragmentos de textos literários para serem lidos, compreendidos e interpretados. Tais fragmentos encontram-se, em sua maioria, em livros didáticos. Livros que muitas vezes constituem-se no único material de leitura dos alunos (e até mesmo de muitos professores) e suporte (e norte) do trabalho do professor.

Assim, em resumo, vimos neste capítulo que é preciso romper com a idéia de que ensinar a ler reduz-se a ensinar a decifrar códigos escritos, perpetuada por uma ideologia que prevê o distanciamento das camadas empobrecidas de um bem tão importante como a literatura que, segundo Candido (1995), é de caráter essencial ao processo de humanização do ser humano. Vimos, ainda, que a literatura infantil exerceu (e exerce), ao longo de sua história, papéis contraditórios, pois, à medida que se aproxima da escola, tanto pode pedagogizar, moralizar, quanto libertar, romper com a ordem estabelecida.

Passemos agora para o quarto capítulo de nosso trabalho, constituído pelas análises feitas a partir dos questionários respondidos pelas professoras e supervisoras que contribuíram com nossa pesquisa e das entrevistas concedidas pelos alunos das turmas de 3^a e 4^a séries do ensino fundamental.

4 – A LEITURA NA ESCOLA: PARA ALÉM DO DITO

*Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.*

Carlos Drummond de Andrade⁴⁰

Por trás de cada palavra dita, inúmeras outras não ditas, não sabidas, não pensadas. Uma palavra, um deslize, um gesto que revela pensamentos, crenças, saberes construídos pedra a pedra. Palavras que se levantam como muro alto, que esconde a verdade, verdade que é, segundo Carlos Drummond de Andrade (1987, p. 42) “dividida em metades diferentes uma da outra”. É nessa busca incessante dos pedaços da verdade imbricados nas falas de educadoras⁴¹ e alunos, que fazemos as análises que se seguem.

Sabemos que nenhum discurso é neutro, nossas concepções de mundo e das coisas desse mundo são construídas ao longo de nossas vidas a partir de nossas percepções dos variados discursos que nos rodeiam. Assim também são construídos os conceitos das educadoras e alunos aqui analisados, formando um grande mosaico de idéias e influências, ilusoriamente, assumidas como próprias.

Considerando-se isso e o fato de que as respostas dadas pelas educadoras aos questionários⁴² e pelos alunos às entrevistas⁴³ deram-se em um ambiente artificial e que estes, provavelmente, responderam a partir de uma idéia que construíram da pesquisadora, assumiremos, a partir desse momento, que tais respostas foram dadas o mais sinceramente possível e que refletem o pensamento dos sujeitos dessa pesquisa a respeito dos itens que serão analisados em seguida.

⁴⁰ ANDRADE, Carlos Drummond de. *Verdade*. In: Corpo. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 1987; p. 41.

⁴¹ Para evitar repetições e dúvidas no leitor, no decorrer das análises, ao usarmos a expressão “educadoras” estaremos nos referindo tanto às supervisoras quanto às professoras regentes que participaram da pesquisa.

⁴² Os questionários foram entregues às educadoras e estas tiveram cerca de uma semana para respondê-los, o que favoreceu algumas cópias, tanto de obras relacionadas à educação, como é o caso dos PCN's, o que será analisado posteriormente, quanto das respostas umas das outras.

⁴³ As entrevistas com os alunos foram feitas no próprio ambiente da escola e gravadas em fitas microcassete, em um total aproximado de 5 horas de gravação, durando, cada entrevista, uma média de 10 a 20 minutos (algumas entrevistas foram mais longas que as outras devido à maior ou menor receptividade das crianças em relação aos questionamentos feitos).

O questionário para as professoras constou de quarenta questões e foi dividido em cinco partes. Na primeira parte, **Caracterização** (seis questões), buscamos traçar o perfil das professoras que lecionam nas duas séries finais do 1º segmento do ensino fundamental (3ª e 4ª séries). Para isso, verificamos sua escolaridade, tempo de docência e carga horária semanal de trabalho.

A segunda parte chamamos de **Leituras** (quatorze questões) e pretendemos com ela conhecer um pouco da história dessas professoras como leitoras e, além disso, buscamos seus conceitos a respeito da leitura.

Em um terceiro momento fizemos questionamentos a respeito da **Prática docente** (doze questões) das entrevistadas em relação às questões de leitura. Em seguida, buscamos informações sobre um possível **Projeto da escola** (uma questão) para incentivo à leitura. Por fim, no item **Acesso às obras literárias** (sete questões), buscamos saber até que ponto a escola torna acessível a literatura aos alunos e, também, aos professores que nela lecionam.

O questionário das supervisoras (com trinta questões) seguiu a mesma linha do respondido pelas professoras, retirando-se, apenas, as questões que se referiam especificamente à ação docente em sala de aula e as referentes ao acesso às obras literárias, uma vez que nos interessou apenas, nesse momento, as informações dadas pelas professoras. No item **Projeto da escola**, acrescentamos dois questionamentos, um a respeito do conhecimento dos docentes sobre a existência de um possível projeto de formação de leitores na escola e outro relacionado à participação da escola em projetos de incentivo à leitura desenvolvidos por outras organizações.

As entrevistas com os alunos tiveram no mínimo trinta e seis e no máximo noventa e quatro questões e perfizeram um total aproximado de trezentos minutos de gravação. Seguimos originalmente um roteiro com cerca de dez questões, perguntando a respeito do gosto pela leitura, leituras realizadas, aulas de língua portuguesa, momentos de leitura dentro e fora da escola, frequência à biblioteca pública e escolar, acesso a materiais de leitura em casa, hábito de leitura dos familiares, entre outros. Como a entrevista constituiu-se mais como uma espécie de conversa dirigida, essas questões multiplicaram-se, estendendo-se mais ou menos, dependendo da disposição de cada um dos vinte e quatro alunos entrevistados⁴⁴.

⁴⁴ Os modelos dos questionários das professoras e das supervisoras e o roteiro das entrevistas estão nos anexos A, B e C, respectivamente.

Com as análises que seguem pretendemos responder a três perguntas que, basicamente, resumem os questionamentos que nos impulsionaram durante toda a pesquisa: 1) O que o professor pensa sobre leitura – leitor – literatura? 2) Por que o professor apresenta tais conceitos sobre leitura – leitor – literatura? e 3) Qual o reflexo desse pensamento no processo de formação do leitor literário na/pela escola?

Para a primeira pergunta esperamos encontrar resposta nos questionários das onze professoras regentes de sala e das seis supervisoras pedagógicas. As teorias que nos embasaram por todo o percurso deste trabalho permitirão que entendamos a origem dos conceitos formulados pelas educadoras e, por fim, o que esse pensamento representa para o trabalho com a leitura desenvolvido na escola poderá ficar mais claro ao observarmos com atenção e empatia as respostas dos alunos às questões das entrevistas.

Em um entrecruzamento de informações obtidas junto às entrevistas e aos questionários, procuramos analisar nove pontos principais para tentar delinear o perfil da leitura e da formação de leitores nas escolas públicas municipais da cidade de Paranaíba: características profissionais e de formação acadêmica das educadoras (**De quem são as mãos que formam o leitor?**); a forma como educadoras e alunos enxergam a leitura (**A leitura na visão de educadoras e alunos** e **As funções da leitura**); o tratamento dispensado à literatura (**Literatura: a pedra no meio do caminho da formação do leitor na escola?**); o perfil do leitor escolar (**As faces do leitor na escola**); o uso da biblioteca da escola (**Biblioteca escolar: espaço de leitura?**); leituras feitas pelos docentes e pelos alunos (**Leituras de professoras e de alunos**); as atividades desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa objetivando o hábito e o prazer da leitura (**Aulas de Português e atividades de leitura**); os projetos desenvolvidos pela escola para formar leitores (**Projetos de leitura na escola**) e, por fim, a presença dos Parâmetros Curriculares Nacionais na constituição do discurso das educadoras (**A presença dos Parâmetros Curriculares Nacionais no discurso da escola**)

4.1- DE QUEM SÃO AS MÃOS QUE FORMAM O LEITOR?

*Teus ombros suportam o mundo
e ele não pesa mais que a mão de uma criança.*
Carlos Drummond de Andrade⁴⁵

O mundo “não pesa mais que a mão de uma criança” e é essa criança, que levada pela mão da escola e seus docentes adentrará o mundo da leitura, um mundo paradoxal, igual e diferente daquele que a envolve. Mas quem é esse professor que, de mãos dadas com seu aluno, conduz o jovem leitor para o universo da palavra, para o universo livresco? Que escola é essa que forma o leitor?

Optamos por desenvolver nossa pesquisa em seis escolas públicas municipais da cidade de Paranavaí, todas situadas em bairros periféricos com grande e média concentração populacional. Fizemos a identificação delas neste trabalho através de letras de nosso alfabeto, assim, temos então as escolas A, B, C, D, E e F. Em cada uma, selecionamos duas professoras, pelo critério de maior tempo de regência da série em que estava no momento, uma da 3^a e outra da 4^a série e as identificamos através de números e letras, de acordo com a escola em que trabalhavam, ficando assim disposto: escola A – professoras 1A e 2A; escola B – professoras 3B e 4B; escola C – professoras 5C e 6C; escola D – professoras 7D e 8D; escola E – professoras 9E e 10E; escola F – professora 11F (esta professora trabalha com a disciplina de língua portuguesa nas duas séries). Fizemos o mesmo com as supervisoras, identificando-as com a sigla SP (supervisora), um número de ordem e a letra da escola em que atuavam: SP1A (escola A), SP2B (escola B), SP3C (escola C), SP4D (escola D), SP5E (escola E) e SP6F (escola F). Os alunos foram identificados através de um número (de 1 a 24) seguido da letra pertencente à escola. A tabela a seguir permite-nos uma melhor visualização dessas identificações e, também, traz a caracterização das escolas quanto ao número de alunos, professores, turmas e presença ou não de um bibliotecário:

⁴⁵ ANDRADE, Carlos Drummond de. *Os ombros suportam o mundo*. In: Antologia poética. 54. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004; p. 182.

CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS E SIGLAS UTILIZADAS PARA IDENTIFICÁ-LAS							
ESCOLA	PROFES.	SUPERV.	ALUNOS	Nº DE ALUNOS	Nº DE TURMAS	Nº DE PROFES.	TEM BIBLIOTECÁRIO?
A	1A	SP1A	Aluno 1A	590	21	27	Não
			Aluno 2A				
	2A		Aluno 3A				
			Aluno 4A				
B	3B	SP2B	Aluno 5B	260	9	15	Não
			Aluno 6B				
	4B		Aluno 7B				
			Aluno 8B				
C	5C	SP3C	Aluno 9C	410	14	22	Não
			Aluno 10C				
	6C		Aluno 11C				
			Aluno 12C				
D	7D	SP4D	Aluno 13D	540	17	21	Não
			Aluno 14D				
	8D		Aluno 15D				
			Aluno 16D				
E	9E	SP5E	Aluno 17E	400	12	20	Não
			Aluno 18E				
	10E		Aluno 19E				
			Aluno 20E				
F	11F	SP6F	Aluno 21F	300	11	22	Não
			Aluno 22F				
			Aluno 23F				
			Aluno 24F				

TABELA 1 – Caracterização das escolas e relação de siglas.

Dentre as onze professoras regentes de sala que responderam ao questionário, todas fizeram o curso de Magistério quando cursaram o Ensino Médio, uma vez que esta é uma exigência para que um professor atue na educação infantil e nas quatro séries iniciais do ensino fundamental.

Quanto à graduação, apenas a professora 8D não possui curso superior e as professoras 7D, 8D e 11F não cursaram alguma especialização. Os cursos de nível superior feitos pelas professoras são: Letras (professoras 1A, 2A, 4B e 5C), Pedagogia (professoras 1A, 6C e 9E), Normal Superior (professoras 7D e 11F), Geografia (professora 3B) e Ciências do 1º grau (professora 10E). Ao relacionarmos a escolaridade das professoras com a série em que atuam, é possível perceber que há uma preferência para que as professoras que fizeram o curso de Letras atuem nas turmas de 4ª série, sem se desconsiderar o fato de que esse curso foi o de maior opção das professoras. Assim, dentre as docentes das seis turmas desta série em

que realizamos a pesquisa⁴⁶, três fizeram Letras na faculdade, uma fez Pedagogia⁴⁷ e duas Normal Superior.

As professoras atuam de dois a dezessete anos na mesma série em que estavam no momento da pesquisa, sendo que a maioria está há mais de dez anos na profissão, trabalhando de vinte (professoras 2A, 4B, 8D e 11F) a quarenta (professoras 1A, 3B, 5C, 6C, 7D, 9E e 10E) horas semanais, sempre na função de docência (exceto as professoras 1A e 4B).

Essas características podem ser melhor visualizadas na tabela abaixo:

CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS QUANTO À ESCOLARIDADE E TEMPO DE SERVIÇO						
ESC.	PROF.	ESCOLARIDADE	SÉRIE QUE ATUA/TEMPO	TEMPO DE SERVIÇO	CARGA HORÁRIA	FUNÇÕES EXERCIDAS
A	1A	Magistério – 1987 ⁴⁸ Pedagogia - 1992 Letras – 2003 ⁴⁹ Alfabetização - 1994 Psicopedagogia - sem data Supervisão, Orientação e Administração escolar - sem data ⁵⁰	4ª série 5 anos	8 anos	40 horas semanais	Professora do curso de Magistério - 2 anos Orientação pedagógica - 1 ano Supervisão pedagógica - 2 anos
	2A	Magistério - 2000 Letras - 1985 Alfabetização - 1992	3ª série 3 anos	24 anos	20 horas semanais	- 0 -

⁴⁶ É importante lembrar que a professora 11F atua nas duas séries lecionando a disciplina de língua portuguesa, uma vez que a escola F trabalha com o sistema de área aberta.

⁴⁷ A professora 1A fez duas faculdades: Pedagogia e Letras.

⁴⁸ 2º grau.

⁴⁹ Graduação.

⁵⁰ Especialização.

ESC.	PROF.	ESCOLARIDADE	SÉRIE QUE ATUA/TEMPO	TEMPO DE SERVIÇO	CARGA HORÁRIA	FUNÇÕES EXERCIDAS
B	3B	Magistério - 1980 Geografia - 1990 Alfabetização - 1996	3ª série 5 anos	16 anos	40 horas semanais	- 0 -
	4B	Magistério - 1990 Letras - 1994 Lingual Portuguesa - 2000	4ª série 4 anos	10 anos	20 horas semanais	Professora de Língua Portuguesa de 5ª, 6ª e 7ª séries
C	5C	Magistério - 1991 Letras - 1996 Metodologia - 1997	4ª série 4 anos	12 anos	40 horas semanais	- 0 -
	6C	Magistério - 1987 Pedagogia - 1995 Não consta o curso - 1997	3ª série 4 anos	13 anos	40 horas semanais	- 0 -
D	7D	Magistério - 1991 Normal Superior - 2003	4ª série 3 anos	12 anos	40 horas semanais	- 0 -
	8D	Magistério - 1994	3ª série 2 anos	10 anos	20 horas semanais	- 0 -
E	9E	Magistério - 1989 Pedagogia - 1992 Alfabetização - 1994	4ª série 10 anos	10 anos	40 horas	- 0 -
	10E	Magistério - 1986 Ciências do 1º grau - 1989 Alfabetização - 1993	3ª série 17 anos	17 anos	40 horas	- 0 -
F	11F	Magistério - sem data Normal Superior - 2003	3ª e 4ª séries 2 anos (4ª série) 4 anos (3ª série)	11 anos	20 horas semanais	- 0 -

TABELA 2 – Caracterização das professoras.

Em relação às supervisoras, todas também fizeram o curso de Magistério no Ensino Médio, têm graduação e especialização em orientação, supervisão e administração escolar (exceto a supervisora SP5E, que no momento que respondeu ao questionário ainda estava cursando a especialização), o que é uma exigência da Secretaria da Educação Municipal.

Quanto às habilitações da graduação, são as mais variadas possíveis: Estudos Sociais (SP3C e SP6F), Ciências de 1º grau (SP1A), Geografia (SP2B), Pedagogia (SP4D) e Normal Superior (SP5E).

Todas estão há pelo menos dez anos trabalhando como professoras, sendo que, com exceção das supervisoras SP5E e SP6F, a maior parte desse tempo na escola onde atuam no momento. O tempo de exercício na atual função varia bastante, indo de cinco meses a doze anos.

A tabela três mostra mais especificamente esses dados:

CARACTERIZAÇÃO DAS SUPERVISORAS QUANTO À ESCOLARIDADE E TEMPO DE SERVIÇO						
ESC.	SUP.	ESCOLARIDADE ⁵¹	TEMPO NA FUNÇÃO	TEMPO NA ESCOLA	TEMPO DE SERVIÇO	FUNÇÕES EXERCIDAS
A	SP1A	Magistério - sem data ⁵² Ciências de 1º grau - sem data ⁵³ Supervisão, orientação e administração escolar - sem data ⁵⁴	2 anos	10 anos	10 anos	Regência de sala - 8 anos
B	SP2B	Magistério - 1981 Geografia - 2000 Supervisão, orientação e administração escolar – 2001	1 ano e meio	10 anos	12 anos	- 0 -

⁵¹ No município de Paranavaí, o critério para assumir a função de supervisão nas escolas públicas municipais é a graduação em Pedagogia com habilitação em Supervisão escolar ou a especialização nesta área. Deve-se a tal fato a diversidade de cursos de ensino superior no currículo das supervisoras que participaram de nossa pesquisa.

⁵² 2º grau.

⁵³ Graduação.

⁵⁴ Especialização.

ESC.	SUP.	ESCOLARIDADE	TEMPO NA FUNÇÃO	TEMPO NA ESCOLA	TEMPO DE SERVIÇO	FUNÇÕES EXERCIDAS
C	SP3C	Magistério - sem data Estudos Sociais - 1986 Alfabetização - sem data Administração, orientação e supervisão escolar - 2000	6 anos	16 anos	18 anos	Regência de sala
D	SP4D	Magistério - 1980 Pedagogia - 1983 Alfabetização - 1992 Administração, supervisão e orientação escolar - 2000	12 anos	15 anos	22 anos	Regência de sala - 10 anos Orientação - 1 ano
E	SP5E	Magistério - 1984 Normal Superior - 2003 Administração, supervisão e orientação escolar - em curso	5 meses	8 anos	22 anos	- 0 -
F	SP6F	Magistério - 1980 Estudos Sociais - 1987 Orientação, supervisão e administração escolar - 2002	1 ano e 3 meses	1 ano e 3 meses	20 anos	Regência de sala

TABELA 3 – Caracterização das supervisoras.

Caracterizados os sujeitos da nossa pesquisa, passamos agora às análises do material obtido junto a eles, antes disso, porém, é importante que nos reportemos a Wielewicki (2001) que discute a inevitável relação de poder existente entre o sujeito que contribui com a pesquisa com suas posições e conceitos e o pesquisador, que, em nenhum momento, está isento de influências ideológicas e conceituações, muitas vezes, pretensiosas. Além disso, ainda lembrando Wielewicki (2001), entendemos que neste trabalho podemos, apenas, apreender uma das inúmeras faces do grande mosaico em que se constitui a verdade sobre a formação de leitor nas escolas.

4.2- A LEITURA NA VISÃO DE EDUCADORAS E ALUNOS

*Minha vida, nossas vidas
formam um só diamante.
Aprendi novas palavras
e tornei outras mais belas.*
Carlos Drummond de Andrade⁵⁵

Analisando as respostas dadas pelas educadoras à questão **O que é ler?** (questão nº 6 para as supervisoras e nº 7 para as professoras)⁵⁶, pudemos observar que a leitura foi considerada sempre a partir do entendimento de um código escrito, com exceção da professora 9E, que disse que “ler não é apenas decifrar símbolos. A leitura inicia-se bem antes do ingresso da criança na escola. Desde que nasce, a criança ‘lê’ o mundo que a rodeia”, mostrando em sua fala o já consagrado dito de Paulo Freire (1983) de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

A leitura, tal como percebida nas respostas analisadas, somente pode ser realizada por indivíduos que já tenham sido alfabetizados (ou que, minimamente, tenham sido inseridos no mundo da escrita), o que é o caso das turmas que participaram da pesquisa, pois, como previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), dentre outros objetivos, as práticas educativas devem garantir que, ao final do 2º ciclo do ensino fundamental, o aluno seja capaz de “ler autonomamente diferentes textos dos gêneros previstos para o ciclo, sabendo identificar aqueles que respondem às suas necessidades imediatas e selecionar estratégias adequadas para abordá-los” (p. 124).

Entendida essa questão, passamos a analisar os conceitos de leitura que se encontram imbricados nas respostas transcritas na tabela a seguir:

⁵⁵ ANDRADE, Carlos Drummond de. *Canção amiga*. In: Antologia poética. 54. ed. RJ: Record, 2004; p. 188.

⁵⁶ A professora 11F optou por não responder à questão, o que nos leva a crer que , ou ainda não tem um conceito formado sobre o que é ler, ou já o tem mas não concorda plenamente com ele. Apesar disso, observando suas respostas a outras questões, podemos dizer que entende a leitura sob dois aspectos: um, utilitário, e outro, a partir do prazer. Percebemos também que tem a consciência de que o exemplo do professor enquanto leitor é importante para a formação do aluno-leitor e que se preocupa com tal formação, uma vez que revelou estar lendo livros sobre o assunto.

A LEITURA NA VISÃO DAS EDUCADORAS			
ESCOLAS	PROFESSORAS		SUPERVISORAS
	1A	2A	SP1A
A	Ler é descobrir o mundo e desenvolver a criticidade, buscando sempre transformar e adquirir novas idéias tornando-se participativo na sociedade.	Ler é ampliar horizontes, formar e informar, levar o homem a expor suas idéias e experiências de vida. Ler é compreender melhor o mundo, transformando-se e buscar transformar a sociedade.	Ler é desvencilhar o oculto das entrelinhas, é viver o inimaginável que só é possível através de leitura de livros. É descobrir-se como um ser que analisa, reflete e aprende em cada experiência conectada aos textos, sendo eles literários, informativos, instrutivos, etc.
	3B	4B	SP2B
B	Ler é transportar-se; é viajar para outro mundo; abrir horizontes; ler é aprender.	Na realidade precisamos ler para entender o mundo, para nos situarmos nesse universo de conhecimentos.	É entender o que a leitura transmite.
	5C	6C	SP3C
C	É decodificar a linguagem escrita como símbolos, textos, imagens, etc; compreendendo o significado dos mesmos e interagindo sobre eles, refletindo, interpretando e analisando.	Ler é abrir horizontes, desvendar mundos, dar asas à imaginação, refletir para transformar e ampliar a visão de mundo.	Conhecer o mundo, se instruir e se preparar para a vida.
	7D	8D	SP4D
D	Ler é interpretar e correlacionar conceitos, ou seja, a leitura vai além de simplesmente decodificar símbolos gráficos, ela pressupõe que do ato de ler se retirem as idéias trazidas pelo autor.	Ler é além de decifrar, é interpretar a mensagem, atribuir a ela uma vivência pessoal e interiorizá-la.	Ler significa interpretar mensagens e atribuir à mesma uma vivência pessoal, interiorizando-a.
	9E	10E	SP5E
E	Ler não é apenas decifrar símbolos. A leitura inicia-se bem antes do ingresso da criança na escola. Desde que nasce, a criança já "lê" o mundo que a rodeia. A leitura não tem sentido, sem a compreensão.	Decifrar algo que está escrito (palavras, frases ou um texto) inteirando-se do seu significado.	Para mim ler não é só decodificar códigos, é um processo utilizado por meio do qual o leitor constrói um significado ao texto, a partir dos seus objetivos e conhecimento sobre o assunto.
	11F		SP6F
F	--0--		É a habilidade de compreender, interpretar diferentes tipos de gêneros de textos, escritos em diferentes modalidades de língua formal, informal.

TABELA 4 – Conceituação de leitura.

De acordo com as respostas das educadoras⁵⁷, a leitura na escola pode ser vista sob cinco aspectos, aqui denominados de: **social, de viagem, utilitário, imanente e interacional**. Discutiremos cada um deles a seguir:

a) Aspecto social

A partir da década de oitenta do século XX, as pesquisas sobre leitura avolumaram-se, especialmente as que viam no acesso ao suporte livro uma ligação direta com o exercício da cidadania⁵⁸: ler, mais do que uma obrigação escolar, passa a ser um direito e uma possibilidade.

Direito porque, lendo, o sujeito desloca-se de seu mundo limitado para um outro de perspectivas diversas, e uma possibilidade porque, ao entrar em contato com outra realidade, o leitor pode interpretar o seu entorno de forma crítica, sendo levado, conseqüentemente, a também agir criticamente, transformando a si e à sociedade circundante.

De acordo com Silva (2000, p. 45), ler é “não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo”, dessa forma, ele valida a idéia de que no ato de ler o sujeito é inserido na sociedade, compreendendo-se como indivíduo, como cidadão. Nesse sentido é que Yunes (2003) argumenta a favor da prática da leitura como uma forma de resgate da humanidade, da “socialidade”, da tolerância e do diálogo entre os seres humanos, constituindo-se, assim, a verdadeira cidadania, repleta de co-responsabilidade e cooperação.

Podemos perceber essa posição, às vezes ingênua, às vezes altamente engajada politicamente, dependendo do ângulo que enxergamos a função da escola e, extensivamente, da leitura, nas falas das educadoras SP3C, 1A, 2A, 4B, 6C e 9E (tabela 4), destacando-se a idéia de que ler, além de descoberta, é transformação.

Nessa concepção de leitura, o leitor apresenta-se emancipado do texto, que não é possuidor de sentido completo e que, no dizer de Eco (2000), possibilita

⁵⁷ Algumas vezes, uma mesma educadora apresenta em sua resposta mais de um conceito de leitura, por isso a existência de repetições.

⁵⁸ Cf. Paulo Freire, *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1983. Ezequiel T. da Silva, *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 1981. Ezequiel T. da Silva, *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fonte, 1988.

àquele hipotetizar a respeito dos assuntos nele tratados, fazendo inúmeras interpretações. Assim, o leitor precisa, a partir de suas experiências de mundo (enciclopédia), concretizar o sentido do texto e, em uma visão social da leitura, mais próxima do estudo histórico desenvolvido por Sartre (1999) do que das teorias da recepção e do efeito da leitura, ligá-lo à sua situação real.

b) Aspecto de viagem

No lado oposto da leitura como instrumento de transformação social e, portanto, prática solidária, encontramos nas falas das educadoras SP1A, 2A, 3B e 6C (tabela 4) um dos aspectos mais solitários da leitura, que é aquele que a entende como prática que distancia o sujeito da realidade circundante, leitura como “viagem” para mundos desconhecidos.

Nesse sentido, ler é “ampliar horizontes” (2A), é “viver o inimaginável..., é descobrir-se” (SP1A), é “transportar-se, viajar para outro mundo” (3B), é “desvendar mundos, dar asas à imaginação” (6C) e o leitor apresenta-se, então, como um viajante, como um explorador de mundos diversos, distantes, o que nos reporta à metáfora de Michel de Certeau (apud. CHARTIER, 1999), que diz que os leitores são caçadores, viajantes que, de modo furtivo, caminham sobre terras alheias. Faz com que nos voltemos, também, às inúmeras campanhas de promoção de leitura (governamentais, de meios de comunicação de massa ou de editoras), que mostram um leitor que sente prazer em ler e viaja através da leitura.

Petit (2002) também encontra esse mesmo leitor entre os jovens entrevistados por ela durante suas pesquisas a respeito do uso da biblioteca. É o leitor que vê na leitura um refúgio, um espaço de encontro/reencontro consigo mesmo e uma forma de ressignificar uma realidade que, muitas vezes, encontra-se aquém de suas expectativas, de seus desejos. Longe de ser uma fuga alienada do real, tal leitura age como uma possibilidade de transgressão, uma espécie de negação do óbvio, do (im)posto, do já sabido.

c) Aspecto utilitário

Essa concepção vê, de modo pragmático, leitura como (in)formação e aparece nas respostas das educadoras SP1A, SP3C, 1A, 2A e 3B (tabela 4). Nesse

conceito de leitura podemos detectar o discurso construído pela escola, inserida e pensada por uma sociedade capitalista, de que tudo o que se aprende deve ser útil, deve servir para alguma coisa, deve ser produtivo. A leitura, assim, perde seu caráter de gratuidade e passa a ser vista apenas como um instrumento que se utiliza (e se descarta em seguida) para se adquirir conhecimentos e informações, enriquecer-se culturalmente e dominar a norma culta.

Em Eagleton (2001), percebemos que tal visão utilitarista advém da ascensão do capitalismo industrial europeu no século XVIII, que impunha um ritmo de produção exaustivo a comunidades inteiras, que passaram a ser uma espécie de escravos assalariados, valorizando ao extremo o consumo, o lucro e a mercadoria.

Herdeira dessa idéia de sociedade, a escola, muitas vezes, deixa de trabalhar literatura para trabalhar com conteúdos previstos em seu currículo e que acredita serem mais sérios e importantes uma vez que partilha a idéia generalizada de que o prazer está ligado ao texto literário e o conhecimento, ao não-literário.

d) Aspecto imanente

De acordo com Compagnon (2003, p. 47), “o ponto mais controvertido dos estudos literários é o lugar que cabe ao autor” e, porque não dizer, em consequência, ao leitor. O princípio básico das teorias imanentistas, contrárias às teorias da recepção e do efeito estético de Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser e Umberto Eco, discutidas no primeiro capítulo, é de que somente reconstruindo a intenção original do autor é possível que o leitor retire da obra o seu verdadeiro sentido.

Tal aspecto aparece na maioria das respostas (SP1A, SP2B, SP4D, SP6F, 5C, 7D, 8D, 10E) e entende a leitura como extração de significados contidos no texto. Prevalece aqui a idéia de que o texto é um todo pronto e acabado e que ao leitor cabe apenas o papel de descobrir seu significado, decifrando o código utilizado pelo autor e desvendando suas intenções.

Que tipo de leitor é formado, então, a partir dessa idéia de leitura? Certamente não será um leitor-modelo (Eco, 2002a), que entenda o jogo proposto pelo texto e complete seus espaços vazios, até porque, o leitor formado a partir de uma visão de texto como detentor de sentido fechado age mais como um decodificador do que como um leitor.

e) Aspecto interacional

Nas respostas das educadoras SP4D, SP5E, 5C e 8D encontramos uma idéia de leitura como construção de significados. O sentido não está no texto, à disposição do leitor, nem nas possíveis intenções do autor ao escrevê-lo, antes sim, é construído pelo leitor ao longo do ato da leitura, dentro dos limites de sua enciclopédia e do próprio objeto escrito, aproximando-se, assim, das idéias elaboradas por Jauss (1994), Iser (1996; 1999; 2001) e Eco (2000; 2002a; 2002b).

A leitura é mutável: muda de acordo com o tempo, com o objetivo, com o leitor, que assume aqui o controle do sentido, entendendo que é no ato mesmo da leitura que o texto se constitui como tal, de forma ativa e colaborativa, afinal, o leitor também é autor de um texto que trilha, muitas vezes, por caminhos jamais pensados inicialmente pelo escritor.

Assim, por ser “uma atividade guiada pelo texto, a leitura acopla o processamento do texto com o leitor; este, por sua vez, é afetado por tal processo” (ISER, 1999b, p. 97), ocorrendo, então, a “interação”. Tal conceito é emprestado da psicologia social que entende que, para haver interação, ação conjunta, é preciso que haja também incertezas, imprevisibilidade de reações.

4.2.1- As funções da leitura

Essas concepções confirmam-se quando observamos as respostas dadas à pergunta **Qual a importância da leitura: a) na sua profissão; b) na sua vida pessoal; c) na vida dos alunos e das pessoas em geral?** (questão nº 7 para as supervisoras e nº 8 para as professoras). Nelas, a idéia de leitura como meio de adquirir conhecimentos e fonte de informações prevalece, seja em termos profissionais (o que já era esperado), seja em termos pessoais, revelando o distanciamento dos textos literários, uma vez que estes não são considerados como fonte de conhecimentos e sim como alienação de uma realidade circundante.

Em termos profissionais a leitura foi tratada pelas educadoras somente a partir do **Aspecto utilitário** (exceto pela supervisora SP2B, que disse apenas que,

em termos profissionais a leitura “é muito importante”, na vida pessoal é “primordial” e na vida dos alunos e das pessoas em geral é “importante”, não demonstrando em suas respostas exatamente qual é a importância da leitura). Nesse sentido, podemos perceber nas respostas duas abordagens da leitura. A primeira, que aparece na grande maioria, vê a leitura como fonte de conhecimento e possibilidade de atualização na profissão. Isso fica claro quando observamos as respostas a seguir:

Professora 1A: A leitura é fundamental para o professor pois é através de novos conhecimentos podemos transmitir a nossos alunos o saber, sempre com inovações.

Professora 2A: Estar sempre informada, atualizada... para despertar e motivar os alunos.

Professora SP1A: Preciso estar atualizada, pois na minha profissão preciso orientar os professores...

Professora 3B: ...abre meus conhecimentos e horizontes. Me capacita mais.

Professora 5C: ...estar sempre informado e atualizado sobre os acontecimentos do mundo para que possa planejar melhor suas aulas.

Professora 6C: É importante para ampliar conhecimentos, melhorar o desempenho...

Professora SP3C: Tem muita importância... para minha capacitação.

Professora 7D: A constante necessidade de atualização...

Professora 8D: ...com a leitura estabeleço relações entre teoria e prática...

Professora SP4D: ...estabeleço relações entre a teoria e a prática...

Professora 9E: ...é através da leitura que aprimoramos nossos conhecimentos para melhorar a prática pedagógica...

Professora 10E: A leitura é a principal arma para um professor adquirir e ampliar seus conhecimentos.

Professora 11F: Uma necessidade contínua, atualização e aperfeiçoamento.

Professora SP6F: Na orientação e compreensão do processo ensino/aprendizagem.

A segunda abordagem considera a leitura um instrumento para melhorar a expressão oral e escrita e aparece apenas nas respostas de duas educadoras:

Professora 4B: ...constitui matéria-prima para o ato de escrever.

Professora SP5E: Renova (provavelmente, quis dizer remove) barreiras educacionais, na fala, desenvolve a linguagem e do treinamento intelectual.

Na vida pessoal, essas duas abordagens da leitura se repetem (leitura como fonte de conhecimento e crescimento profissional – 1A, 2A, SP1A, 3B, 5C, SP3C, 8D, SP4D, 10E, SP5E, SP6F e como instrumento para melhorar a expressão – 3B, 4B), acrescentado-se a elas a leitura como meio para se melhorar o relacionamento interpessoal (**professora 6C:** “É importante para um bom relacionamento e

entendimento entre os companheiros de trabalho, o grupo social e a sociedade em geral”) e forma de despertar a curiosidade sobre algo (**professora 7D**: “Considerando-se o critério da utilidade ou se me desperta curiosidade, a leitura torna-se indispensável”).

Ao aspecto utilitário da leitura, quando se trata de questões pessoais, as professoras acrescentaram o **Aspecto de viagem**, considerando a leitura como fonte de prazer, como podemos perceber nas falas transcritas abaixo:

Professora 2A: Para distrair, descontrair.

Professora 3B: Amo ler; é um passatempo às vezes...

Professora 5C: Eu leio... por prazer...

Professora 9E: A leitura é uma fonte de prazer. Onde posso viajar e conhecer lugares que dificilmente poderia visitar.

Professora 10E: ...a leitura para mim é um prazer, um hobby.

Professora 11F: Uma conquista, um hábito que aprendi e hoje faz parte do meu dia.

Além desses dois aspectos, a idéia social da leitura, isto é, o ato de ler como meio de aumentar a criticidade frente à realidade, também aparece, mesmo que em uma proporção bem menor em relação às outras manifestações:

Professora SP1A: Para ter uma visão de mundo mais esclarecedora e mais crítica...

Professora SP6F: ...abre horizontes para se fazer uma leitura de mundo.

Em relação à vida dos alunos, as mesmas idéias são abordadas novamente, porém agora com maior ênfase para a leitura como instrumento de aprimoramento da expressão oral e escrita (SP1A, 3B, 4B, 6C, SP3C, SP5E). Como anteriormente, a leitura como fonte de conhecimento e informação (1A, 2A, 3B, 5C, 7D, 8D, SP4D, 9E, 10E, 11F) apresenta-se na maioria das respostas.

A exceção se dá na fala da supervisora SP6F, que aborda a leitura pelo aspecto da fantasia (**de viagem**) e a considera como fonte de desenvolvimento da emoção: “Vai desenvolver a emoção, a sensibilidade, a imaginação e a fantasia da criança”.

Observando-se a fala dos alunos no momento das entrevistas, podemos perceber que essa idéia de leitura utilitária e como fonte de conhecimentos escolares encontra-se já difundida entre os jovens leitores e figura como verdade sedimentada. Assim, ao serem questionadas sobre o motivo de gostarem de ler, a maioria das cri-

anças relacionou o gosto à utilidade da leitura, seja para questões escolares, seja para profissionais.

Na tabela abaixo é possível visualizar melhor essa relação entre o pensamento da escola a respeito do papel da leitura e o do aluno:

ASPECTOS DA LEITURA PARA ALUNOS E EDUCADORAS			
ESC.	SUPERVISORA ASPECTO	PROFESSORA ASPECTO	ALUNO/SÉRIE MOTIVO DO GOSTO PELA LEITURA
A	SP1A ASPECTO UTILITÁRIO	1A ASPECTO UTILITÁRIO	Aluno 1A/4 ^a : Gosto (de ler) porque é muito gostoso. Porque a gente aprende... a saber muita coisa ler.
		2A ASPECTO UTILITÁRIO	Aluno 2A/4 ^a : Gosto (de ler) porque é bom. Porque faz bem... pra todo mundo que lê. Futuro. Aí quando cresce tem bastante emprego.
	ASPECTO SOCIAL	ASPECTO UTILITÁRIO	Aluno 3A/3 ^a : Porque eu acho mais bom assim pra gente aprender, ter um serviço bom quando crescer e pra ser mais esperta.
		ASPECTO DE VIAGEM	Aluno 4A/3 ^a : Gosto (de ler) porque é legal.
B	SP2B (Não opinou)	3B ASPECTO UTILITÁRIO	Aluno 5B/3 ^a : (Gosta de ler) Porque é legal. Por causa que tem história.
		ASPECTO DE VIAGEM	Aluno 6B/3 ^a : Eu adoro (ler) porque leitura você aprende mais... e você consegue ter a noção das coisas que você tem que fazer pra escola, por isso que eu gosto de ler.
		4B ASPECTO UTILITÁRIO	Aluno 7B/4 ^a : Adoro (ler) porque interesse, né? Eu gosto. Aluno 8B/4 ^a : Gosto (de ler) porque é gostoso, nós aprende mais. Aprende ler, saber as coisas, resolver.
C	ASPECTO SOCIAL	5C ASPECTO UTILITÁRIO	Aluno 9C/4 ^a : Porque eu aprendo várias coisas e me ensina a escrever um texto com parágrafos, perguntas... é... exclamações e etc.
		ASPECTO DE VIAGEM	Aluno 10C/4 ^a : Ah, é legal, eu fico bem informado das coisas, é... gostoso que nem eu gosto de ler revistas, fico sabendo das coisas da... da... de... dos artistas, os desenhos, as coisas da tevê... só.
	SP3C ASPECTO UTILITÁRIO	ASPECTO UTILITÁRIO	Aluno 11C/3 ^a : (Não gosta de ler). Aluno 12C/3 ^a : Porque você aprende mais as coisas. É... histórias do país... é... historinha... e mais um monte de coisa. Você aprende a ler mais ainda e fica melhor na leitura.
		6C ASPECTO UTILITÁRIO	

ESC.	SUPERVISORA ASPECTO	PROFESSORA ASPECTO	ALUNO/SÉRIE MOTIVO DO GOSTO PELA LEITURA
D	SP4D ASPECTO UTILITÁRIO	7D ASPECTO UTILITÁRIO	Aluno 13D/4 ^a : (Gosta de ler) Um pouco... porque tem livros que assim, eu não acho legal, daí eu não leio eles, daí tem uns que dá... vontade mais de ler daí eu leio aqueles que eu acho mais legal.
		8D ASPECTO UTILITÁRIO	Aluno 14D/4 ^a : Ler assim... faz bem pra pessoa, né? E... também ajuda mais a gente na escola... Você lê, né? Aí, por exemplo, cai alguma coisa na sala pra você ler aí você já está mais, mais solto pra ler.
			Aluno 15D/3 ^a : Gosto (de ler) porque sim.
			Aluno 16D/3 ^a : Eu acho bom ler, desenvolve uma coisa bem gostosa. Imaginação, criatividade.
E	SP5E ASPECTO UTILITÁRIO	9E ASPECTO UTILITÁRIO ASPECTO FANTÁSTICO	Aluno 17E/4 ^a : Quando eu crescer eu quero ser professora ou senão alguma autora de texto, porque eu gosto muito de ler texto e fazer.
		10E ASPECTO UTILITÁRIO ASPECTO DE VIAGEM	Aluno 18E/4 ^a : Porque eu acho uma coisa assim muito legal. Cada vez que você lê, por exemplo, um livro de Ciências, você está aprendendo coisas que você não sabia antes. Agora, se você pega um livro de História você lembra uma época muito... assim, antiga, desde quando o Brasil começou as indústrias aqui no Brasil, como que o Brasil foi descoberto, essas coisas.
			Aluno 19E/3 ^a : Gosto (de ler) só um pouco. Porque quase o tempo todo eu fico brincando. Eu brinco mais do que leio.
			Aluno 20E/3 ^a : Porque... lendo eu acho que a minha inteligência aumenta.
F	SP6F ASPECTO UTILITÁRIO ASPECTO SOCIAL ASPECTO DE VIAGEM	11F ASPECTO UTILITÁRIO ASPECTO DE VIAGEM	Aluno 21F/3 ^a : Por causa que faz eu mais... é... adiantado...
		ASPECTO UTILITÁRIO	Aluno 22F/3 ^a : Porque eu sou bom em ler.
			Aluno 23F/4 ^a : A gente, quando assim, não tem assim pra fazer nada, assim, daí a gente pega e lê um pouco que se distrai.
			Aluno 24F/4 ^a : Porque quando você for arrumar um serviço, aí.. aí desenvolver, né?

TABELA 5 – A leitura para os alunos: reflexo do conceito das educadoras.

Essa visão muitas vezes tão utilitarista da leitura reflete-se não somente no conceito que os alunos fazem do ato de ler como também no trabalho feito com o texto literário em sala de aula, tornando-se, a literatura, um obstáculo, um peso para a escola. Observemos isso nas respostas das educadoras analisadas no próximo item.

4.3- LITERATURA: A PEDRA NO MEIO DO CAMINHO DA FORMAÇÃO DO LEITOR NA ESCOLA?

*No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.*
Carlos Drummond de Andrade⁵⁹

Há uma pedra no meio do caminho do trabalho com a leitura na escola: a literatura. Por isso é que uma de nossas maiores preocupações quanto à formação do leitor do texto literário tem a ver com a face que essa “pedra” assume em ambiente escolarizado.

Ao pensar leitura a partir de seu aspecto utilitário, isto é, como fonte de conhecimentos (gerais e/ou lingüísticos) e informações, e ao transpor essa visão para a literatura, a escola pode afastar o aluno-leitor do texto literário ou, então, fazer com que esse leitor tenha uma idéia equivocada do que é ler literatura, uma vez que, se é possível informar-se, adquirir conhecimentos, melhorar a expressão oral e escrita, enfim, aprender, através da leitura de textos literários de qualidade, isso não ocorre obrigatoriamente, mas de forma natural e sub-repticial.

A validade dessa nossa preocupação confirma-se quando analisamos as respostas dadas por professoras e supervisoras à pergunta **Para você, para que serve a literatura?** (questão nº 12 no questionário das supervisoras e nº 13 no das professoras). Novamente, percebemos um forte indício de que, para a escola e na escola, a leitura é apenas um instrumento, um subterfúgio para se ensinar e obter informações.

Nesse sentido é que Carvalho (2004) sugere que, apesar da literatura admitir a mesclagem do doce com o útil, do prazer com o conhecimento, não aceita o desequilíbrio estético causado pela priorização da utilidade em detrimento da gratuitidade artística, pois, agindo assim, o útil torna-se, pragmaticamente, utilitário.

Na fala de onze das dezessete educadoras que participaram da pesquisa a literatura é abordada a partir de um caráter utilitarista e pensada sob três aspectos: a) como fonte de informações e conhecimentos; b) como meio de transmissão de va-

⁵⁹ ANDRADE, Carlos Drummond de. *No meio do caminho*. In: Antologia poética. 54. ed. RJ: Record, 2004; p. 267.

lores e c) como modelo do bem falar e escrever. Vejamos isso nas transcrições das respostas:

a) Literatura como fonte de informações e conhecimentos:

Professora 1A: A literatura é rica em conhecimento...

Professora 2A: ...nos trazer novos conhecimentos...

Professora 3B: ...para eu crescer no meu trabalho.

Professora 5C: Através da leitura de contos, histórias, poesias, fábulas, temos acesso a diferentes mundos, idéias e conhecimentos...

Professora SP3C: Conhecimento, aperfeiçoamento, informação, curiosidade e para se ter um melhor desempenho na minha função.

Professora 7D: Sua principal função é a de agregar as diversas formas de conhecimento, seus resultados, seus progressos técnicos, enfim, tudo que pode ser conhecido para além do contexto restrito da nossa realidade diária. Serve como veículo de informações, tal como é a TV, a internet, etc.

Professora 9E: A literatura... é também fonte de informações, pois através dela podemos conhecer o mundo.

Professora 10E: É uma fonte de cultura... e informação.

b) Literatura como meio de transmissão de valores:

Professora SP1A: Os textos literários... nos ensinam valores de maneira prazerosa...

Professora SP6F: Trabalhar conceitos sociais que compreendem ética, cidadania, autonomia, etc.

c) Literatura como modelo do bem falar e escrever:

Professora 6C: Para aprendizagem sobre os usos e as formas da língua oral: atividade de produção e interpretação de uma ampla variedade de textos orais, de observação de diferentes usos de reflexão sobre os recursos que a língua oferece para alcançar diferentes finalidades comunicativas.

Professora SP6F: ...desenvolver conteúdos gerais através do lúdico.

A literatura, em especial a infantil, assume na sala de aula a forma de pretexto para se desenvolver os conteúdos previstos no currículo, desenvolvendo atividades de modo pragmático, e valores morais, muitas vezes, preconceituosos e ideologicamente ligados à classe dominante. Isso vem reafirmar a origem pedagógica e moralizadora da literatura infantil discutida no capítulo anterior, que, ao se aliar ao ensino, instrumentalizando-o, contribui com a dominação da criança (ZILBERMAN, 2003).

É certo que a literatura tem um caráter educativo, uma vez que ela possibilita ao leitor uma reflexão sobre sua realidade, sobre seu tempo, a partir do conta-

do com lugares e personagens diversos, provocando a socialização de sentimentos, saberes, concepções de mundo, mas isso não significa que ela deva ser usada para tal, é através do jogo textual que o efeito se concretiza no leitor, modificando-se de acordo com cada recepção. A escola, ao usar a literatura para ensinar alguma coisa, acaba por imobilizar o sentido e aprisionar o leitor em uma leitura única e, muitas vezes, desagradável.

Contrariando esse modelo utilitário, encontramos na fala da mesma quantidade de educadoras (11) uma idéia de literatura como forma de prazer e distração e possibilidade de mudança pessoal. Observemos isso nas transcrições das respostas a seguir:

Professora 2A: Para satisfazer nossa alma, ...mudar nossa maneira de pensar e agir.

Professora SP1A: Os textos literários são importantes para resgataremos a fantasia que precisa fazer parte de nossas vidas.

Professora 3B: ...melhor convívio com as pessoas...

Professora 4B: Entretenimento, um lazer.

Professora SP2B: Para você transportar para sua vida e saber lidar com diversas situações.

Professora 5C: Através da leitura de contos, histórias, poesias, fábulas... viajamos para um mundo de encantos, fantasias.

Professora SP4D: O texto literário, no meu ponto de vista, possibilita ao leitor viajar no seu contexto, na sua história de forma prazerosa.

Professora 9E: A literatura serve para diversão (lazer)...

Professora 10E: É uma fonte de... lazer...

Professora SP5E: Faz com que nos transportemos para o universo da história.

Professora 11F: Para distrair e ajudar a compreender as coisas da vida.

Uma idéia complementar a essas é a que aparece nas respostas das educadoras SP1A, 8D, SP4D e SP6F e que considera a literatura como meio de formação do leitor. Essa concepção aproxima-se bastante da de Eco (2002a), uma vez que entende que o texto literário usa de subterfúgios próprios e suficientes para conduzir o leitor no preenchimento de lacunas, construindo, assim, um leitor-modelo, que não apenas entende o que o texto esconde, mas interage com ele, reescrevendo-o e dando-lhe novos contornos e sentidos.

As idéias expostas pelas educadoras sobre a importância da literatura para a escola estão bastante concatenadas com o desenvolvimento nas duas últimas décadas do século XX da psicopedagogia, que voltou, então, sua maior atenção ao

processo ensino-aprendizagem, encontrando na leitura literária um excelente instrumento de aculturação. Segundo Colomer (2003), três foram os motivos para essa nova entrada da literatura na escola: (i) a necessidade da adequação da aprendizagem inicial de leitura aos novos apelos sociais, substituindo-se as antigas cartilhas por contos infantis; (ii) o apelo pela melhoria da produção de textos, a partir da escrita criativa e da reprodução/produção de contos infantis e, por fim, (iii) a grande quantidade de obras infantis que permitem leituras diversas e facilitam as discussões a respeito das intenções autorais, características das personagens, estrutura narrativa, etc.

Perguntamo-nos, então, a que tipo de literatura os professores têm acesso? E mais: que tipo de literatura acessibilizam aos seus alunos? Em uma sociedade como a nossa, onde o livro constitui-se cada dia mais em objeto de consumo, torna-se cada vez mais difícil separar o joio do trigo. A leitura literária infanto-juvenil tornou-se um negócio lucrativo e grandioso (LAJOLO, 2002) e, sempre quando isso acontece, a qualidade literária entra em choque com a quantidade de títulos, autores, editoras e compradores. Avaliar o que é literatura de qualidade e o que é trivialidade exige um professor-leitor, que esteja familiarizado com todo tipo de literatura, das obras clássicas às contemporâneas, que conheça a história do ensino e da escola e que não conceba a sociedade de forma ingênua, entendendo que a neutralidade não existe e que o mundo é movido por interesses dos diversos grupos que o constituem.

É importante destacar ainda que as educadoras 2A, SP1A, 3B, 5C, 9E, 10E, e SP4D também consideraram o caráter pragmático da literatura, mostrando que a forma como o texto literário se manifesta na escola é inconstante e fluida, dificultando ainda mais a formação do leitor, que fica perdido entre o prazer e o dever da leitura de textos literários.

Observando a visão das educadoras em relação à leitura e à literatura, consideramos dois aspectos que, parece-nos, podem influenciar sobremaneira seus conceitos e ações: formação escolar e tempo de serviço.

Com exceção da professora 8D, que ainda não é graduada, todas as outras educadoras graduaram-se pela Faculdade Estadual de Educação, Ciências e

Letras de Paranaíba (FAFIPA)⁶⁰ em cursos ligados às várias áreas da Educação (como já vimos no item 4.1), mas somente uma minoria (quatro entre as dezessete) teve contato com as teorias que direcionam o ensino da Literatura Infantil uma vez que, apesar da faculdade ofertar esta disciplina em caráter obrigatório nos cursos de Letras e Pedagogia, neste último ela só foi instituída a partir do ano de 1996, isto é, depois que as educadoras 1A, 6C, SP4D e 9E concluíram a graduação.

O segundo aspecto que consideramos, neste momento, é que nenhuma das educadoras é iniciante na profissão, ficando o mínimo de tempo de serviço com a professora 1A (oito anos) e o máximo com a professora 2A (vinte e quatro anos). Parece-nos, a partir desses números, ser comum nas escolas de Paranaíba que educadoras com maior tempo de serviço lecionem nas duas séries finais do 1º segmento do ensino fundamental e exerçam a função de supervisão escolar.

Observadas essas duas questões, contrariamos o esperado, pois, não foi possível notar diferença entre os conceitos e posições assumidas pelas educadoras que cursaram ou não a disciplina de Literatura Infantil na faculdade e pelas com menor ou maior tempo de serviço. Tal fato mostra-nos que há uma falha tanto na universidade, que não exerce seu papel de formadora de profissionais que questionam e pesquisam, quanto nas instituições empregatícias ligadas à educação, que não assumem a necessidade urgente de formação continuada de seus funcionários⁶¹.

Da forma como professores e supervisores pensam literatura depende o modo como serão formados os leitores de textos literários. O ler além dos muros da escola depende muito da forma como a leitura se constitui em sala de aula: se a literatura é vista sob o jugo do utilitarismo pedagógico, então ela está condenada a ficar eternamente presa entre as quatro paredes da sala de aula, mas, se ao contrário, for tomada em todas as suas possibilidades de libertação, constituir-se-á em presença constante na vida dos leitores, sejam eles jovens ou adultos. Pensando em todos esses aspectos da leitura, perguntamo-nos agora: Quem é o leitor presente na escola? Quais são suas faces?

⁶⁰ As educadoras 7D, 11F e SP5E graduaram-se no curso Normal Superior, de caráter semi-presencial, que é ofertado pela Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba (FAFIPA) sob a responsabilidade da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

⁶¹ Não encontramos registros de cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria Municipal de Educação de Paranaíba que tratassem especificamente da questão da formação do leitor, especialmente, do texto literário.

4.4- AS FACES DO LEITOR NA ESCOLA

*O homem atrás do bigode
É sério simples e forte
Quase não conversa
Tem poucos, raros amigos
O homem atrás dos óculos e do bigode.*
Carlos Drummond de Andrade⁶²

Quem é o leitor que a escola quer formar? E mais: quem é o leitor que forma o leitor na escola? Tentando encontrar as faces desse leitor esperado pela escola, lançamos dois questionamentos para as educadoras: **Você se considera um bom leitor? Por quê?** e **Para você, que características deve apresentar um bom leitor?**

Nove educadoras (1A, 2A, SP1A, 4B, SP2B, 6C, 9E, 10E, 11F) declararam ser boas leitoras, seis (3B, 5C, SP3C, 7D, SP5E, SP6F) disseram não se considerar boas leitoras e duas (8D, SP4D) às vezes. Observando o motivo de se considerarem boas ou más leitoras podemos começar a delinear o perfil do leitor que a escola quer formar.

As educadoras 1A, 2A, SP1A e 11F ligaram sua qualidade como leitoras à exigência da profissão, que cada vez mais necessita de atualização. A professora 11F relacionou a leitura à profissão, mas ligada à questão da formação de leitores através do exemplo. A boa compreensão do texto lido foi considerada como qualificativo de leitura pelas educadoras 4B, SP2B, 6C e 10E. Somente as professoras 9E e 10E consideraram a questão do hábito e do prazer como características para que se considerassem boas leitoras.

As educadoras que não se consideraram boas leitoras atribuíram o fato à pouca quantidade de tempo dedicado à leitura (3B, 5C, SP3C, 7D, SP6F) e à falta de investimento, por parte delas, na compra de livros (3B, 5C). A supervisora SP5E não disse o porquê de não se considerar boa leitora. As duas educadoras que disseram que somente às vezes são boas leitoras também atribuíram essa falha ao fato de não ler muito (8D) e não possuir livros em quantidade (SP4D).

É interessante notar que, se metade das educadoras que se consideraram boas leitoras atribuíram o fato à sua capacidade de entendimento textual, ne-

⁶² ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poema das sete faces*. In: Antologia poética. 54. ed. RJ: Record, 2004; p. 21.

nhuma das que se declararam más leitoras disseram ter dificuldade de interpretação ou que não gostavam de ler. Uma coisa é alguém admitir que não dedica tempo à leitura e nem investe em livros, outra é declarar que não gosta de ler ou que não lê porque não entende o que está lendo.

Se entendemos leitura como um ato que traz satisfação a quem o realiza e, como um processo que permite ao leitor preencher espaços vazios (ECO, 2002a), interagindo com o texto e atualizando seu significado (ISER, 1996; 1999) e que esse processo torna-se mais fácil e mais criativo a cada nova leitura, a cada nova recepção (JAUSS, 1994), então podemos ler nas respostas das professoras que se colocaram como más leitoras a aversão pela leitura ligada ao mau entendimento textual, mesmo que não tenham dito isso de forma explícita.

Essas considerações feitas pelas educadoras sobre sua própria condição como leitoras refletem-se na maneira como elas vêem o aluno-leitor e em suas ansiedades a respeito de sua formação. Desse modo, a partir de suas respostas, podemos traçar o perfil do leitor ideal para a escola. No dizer delas, tal leitor deve apresentar as seguintes características:

a) Ver na leitura uma oportunidade de conhecer e informar-se:

Professora 1A: Vontade de adquirir conhecimentos novos.

Professora 2A: Curiosidade, desejo de saber mais, estar sempre buscando algo novo.

Professora 3B: Ele é curioso, tem interesse, gosta... de pesquisar.

Professora SP3C: Quando a pessoa lê bastante conhece muito mais no global e consegue discutir qualquer assunto que for proposto e adquirir mais cultura.

Professora 7D: ...curiosidade.

Professora SP6F: ...necessidade de buscar mais conhecimentos para entender melhor o mundo que o cerca.

b) Ler vários tipos de textos a partir de suas necessidades:

Professora SP1A: Deve ser eclético.

Professora 8D: Um bom leitor deve saber explorar diferentes modalidades de leitura, como ler para obter informações, como ler para revisar, ler para se divertir, etc.

Professora 9E: Ser eclético, ler de tudo um pouco...

c) Entender o significado do que está lendo:

Professora 4B: O bom leitor deve entender o que está lendo.

Professora SP2B: Aquele que lê e consegue tirar a mensagem que o texto transmite e consegue interpretar o que leu.

Professora 5C: Um bom leitor apresenta compreensão textual, opina, estabelece relações com outros textos analisando diferentes pontos de vista, aprimorando e expandindo seu senso crítico.

Professora 6C: O bom leitor é aquele que formula perguntas enquanto lê e se mantém atento; seleciona pontos importantes para a compreensão; antecipa fatos, critica o conteúdo; transforma e reconstrói o texto lido.

Professora SP4D: O bom leitor precisa necessariamente compreender o que lê, estabelecer relações entre o texto que lê e outros textos já lidos, ser capaz de selecionar os trechos que podem atender suas necessidades individuais.

Professora 10E: ...lê com “significado” e não apenas por necessidade e obrigação, sem muitas vezes “compreender realmente” o que está lendo.

Professora SP5E: ...interpretar o que lê.

Professora 11F: Ter a capacidade de identificar o que não está escrito, que vai além do texto.

d) Ler habitualmente e com prazer:

Professora 3B: Ele... gosta de ler...

Professora 7D: Atenção, persistência...

Professora 9E: ...gostar e sentir prazer em ler.

Professora 10E: Um bom leitor deve ser alguém que gosta de ler, que cultiva o hábito da leitura...

Professora SP5E: Gostar de ler...

Professora SP6F: Aquele que lê por prazer...

Essas características de excelência do leitor também são consideradas ao avaliarem os alunos quanto a serem bons ou maus leitores (**Em que medida você considera que seus alunos são bons/maus leitores?** – questão nº 25 do questionário das professoras).

Nenhuma das onze professoras regentes de sala que responderam a essa questão qualificaram seus alunos quanto à leitura, antes sim, descreveram novamente o perfil de um aluno-leitor ideal. Muitas vezes, o perfil que traçaram para o bom leitor não corresponde ao que esperam de seus alunos. Isso fica mais claro quando observamos a tabela abaixo:

PERFIL DO LEITOR IDEAL SEGUNDO AS PROFESSORAS		
PROF.	PERFIL DO BOM LEITOR	PERFIL DO BOM ALUNO-LEITOR
1A	Ver na leitura uma oportunidade de conhecer e informar-se.	Ler habitualmente e com prazer.
2A	Ver na leitura uma oportunidade de conhecer e informar-se.	Ler habitualmente e com prazer.
3B	Ver na leitura uma oportunidade de conhecer e informar-se. Ler habitualmente e com prazer.	Decodificar o que está escrito. Recontar o que foi lido. Entender o significado do que está lendo.
4B	Entender o significado do que está lendo.	Entender o significado do que está lendo. Demonstrar que entendeu o que leu.

PROF.	PERFIL DO BOM LEITOR	PERFIL DO BOM ALUNO-LEITOR
5C	Entender o significado do que está lendo.	Entender o significado do que está lendo.
6C	Entender o significado do que está lendo.	Entender o significado do que está lendo.
7D	Ver na leitura uma oportunidade de conhecer e informar-se. Ler habitualmente e com prazer.	Recontar o que foi lido.
8D	Ler vários tipos de textos a partir de suas necessidades.	Ver na leitura uma oportunidade de conhecer e informar-se.
9E	Ler vários tipos de textos a partir de suas necessidades. Ler habitualmente e com prazer.	Entender o significado do que está lendo.
10E	Entender o significado do que está lendo. Ler habitualmente e com prazer.	Entender o significado do que está lendo.
11F	Entender o significado do que está lendo.	Entender o significado do que está lendo.

TABELA 6 – Perfil do leitor.

Apenas nas respostas das professoras 4B, 5C, 6C, 10E e 11F houve correspondência entre o que pensam de um bom leitor de um modo geral e o que esperam do aluno-leitor. Apesar dessa correspondência, a professora 4B acrescentou à capacidade de entendimento a de demonstrar essa compreensão e a 10E manteve a capacidade de entender o texto mas retirou a de ler habitualmente e com prazer.

As professoras 1A, 2A, 3B, 7D, 8D e 9E mudaram completamente sua opinião a respeito do que é ser um bom leitor. Se antes o leitor deveria buscar conhecimentos na leitura, o aluno, para as professoras 1A e 2A, deve ver na leitura um hábito e uma satisfação. A professora 3B, em um primeiro momento, considerou a capacidade de buscar conhecimentos e o hábito/prazer na leitura, depois, indicou como bom leitor aquele que decodifica, entende e reconta o que leu. A capacidade de recontar em detrimento do hábito/prazer e da busca de conhecimentos também foi indicada pela professora 7D. A professora 8D substituiu a leitura diversificada pela busca de conhecimentos lingüísticos e a 9E priorizou o entendimento do texto em relação ao ecletismo e ao hábito/prazer na leitura.

Ler constantemente, sem prazer, buscando matéria-prima para o desenvolvimento da escrita e do vocabulário, decodificar a palavra escrita, interpretar textos e demonstrar que leu e entendeu através da recontagem são ações de leitura estritamente escolares e que pouco contribuem para a formação de um leitor crítico, que interaja com o texto estabelecendo-lhe o sentido.

Fica claro nas respostas das professoras que há uma grande diferença entre o que é um leitor dentro e fora da escola. Fora, ele lê porque sente prazer, porque busca algo. Dentro, ele lê porque é um dever, porque precisa realizar uma tarefa. Fora, ele conta o que leu porque gostou tanto que quer que outros sintam o

mesmo prazer, porque é um mediador de leitura em potencial. Dentro, ele conta porque precisa provar que leu e que entendeu o que leu.

Nesse processo de formação de leitores, a presença da mediação é essencial. Citando Hauser (1977), podemos dizer que uma determinada obra deve passar por diversas mãos, por diversos mediadores, até chegar ao público que a consumirá como arte. Dentre os diversos instrumentos mediáticos de leitura, a biblioteca, pública ou privativa à escola, assume caráter de grande importância e é exatamente dela que trataremos no próximo item.

4.5- BIBLIOTECA ESCOLAR: ESPAÇO DE LEITURA?

*Sob a pele das palavras há cifras e códigos.
O sol consola os doentes e não os renova
As coisas.
Que tristes são as coisas, consideradas sem
ênfase.*

Carlos Drummond de Andrade⁶³

Se originalmente a biblioteca foi um espaço para se guardar livros, hoje, ela perde essa função primeira, burocrática e distanciada do leitor. A presença de um espaço apropriado à ação de ler dentro dos muros escolares é essencial no processo de formação do leitor, uma vez que é a biblioteca mais um instrumento de mediação de leitura, de aproximação do estudante, um leitor em potencial, do livro e de diversos outros portadores.

Tratamos aqui, especificamente, da biblioteca escolar, que se distingue da pública não apenas por se encontrar dentro do espaço da escola, mas por ser organizada visando a uma complementaridade curricular, assessorando pedagogicamente na formação do leitor. Na escola, a biblioteca acaba por favorecer a aproximação dos livros com a sala de aula, apresentando-se como um ambiente propício à leitura e à pesquisa. No centro dessa estrutura, deveria se encontrar o bibliotecário escolar, uma espécie de “orientador cultural”, um cicerone da leitura. (FANTINATI, 2004).

Nesse sentido é que Carol Kuhlthau, em sua obra *Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental*, propõe atividades

⁶³ ANDRADE, Carlos Drummond de. *A flor e a náusea*. In: Antologia poética. 54. ed. RJ: Record, 2004; p. 36.

didáticas a serem desenvolvidas por professores e bibliotecários com o intuito de aproximar os alunos das diversas obras presentes em uma biblioteca. Segundo a autora,

as habilidades para usar a biblioteca e os recursos informacionais não são aspectos isolados do projeto pedagógico da escola. Assim como a leitura e a escrita, elas constituem um conjunto de habilidades usadas para alcançar outros objetivos de aprendizagem. Lemos para descobrir significados. Escrevemos para transmitir idéias. Utilizamos as habilidades de usar a biblioteca para localizar e interpretar informações que ampliam nosso conhecimento e nos permitem tomar decisões e fazer escolhas adequadas (KUHLETHAU, 2004, p. 19).

A análise que se segue buscou nas respostas das professoras e dos alunos traçar o perfil das bibliotecas inseridas nas escolas que contribuíram com a pesquisa. O que pudemos observar deixou-nos bastante apreensivas pois em nenhuma das escolas a biblioteca exerce seu papel mediático, não ocupando espaço privilegiado e acessível aos alunos-leitores. Isso ocorre não apenas por encaminhamentos das professoras, mas também pela falta de bibliotecários (nenhuma das escolas possui esse profissional) e, até mesmo, pela ausência de espaço apropriado (como é o caso da escola B, onde a “biblioteca” fica na sala da supervisora).

No questionário perguntamos às onze professoras regentes das turmas de 3ª e 4ª séries se a escola possui biblioteca e, se sim, como ela funciona (questão nº 34); se os alunos freqüentam a biblioteca da escola e/ou a pública e por que (questão nº 35); se a quantidade de obras que a escola possui é suficiente para o número de alunos (questão nº 36), que tipos de livros há na biblioteca escolar (questão nº 37) e como esse acervo é montado (questão nº 38). Perguntamos também se elas costumam freqüentar a biblioteca pública (questão nº 39) e como conseguem obras literárias para ler (questão nº 40). Aos alunos foi perguntado na entrevista sobre o funcionamento da biblioteca de sua escola e sobre sua possibilidade de acesso à biblioteca pública.

Segundo as professoras, as escolas A, C, D e E possuem biblioteca, a escola B não tem um espaço apropriado, ficando os livros na sala da supervisora e na F os livros ficam na própria sala de aula.

Nas escolas onde há biblioteca, “quem faz o horário é o professor sempre que necessita” (professora 1A), levando seus alunos uma vez por semana e lá permanecendo por um determinado período para se realizar algumas leituras ou sim-

plesmente para escolha e empréstimo de livros. De acordo com as professoras, os alunos freqüentam a biblioteca quando esta está disponível e/ou quando o professor os leva, exceto a professora 10E, que declarou que os alunos não vão à biblioteca da escola “pois o espaço é pequeno e sem mesas suficiente para todos se acomodarem”, assim, ela prefere “levar os livros a serem usados na sala, onde há espaço para todos se acomodarem e lerem com mais tranqüilidade”.

De acordo com as respostas das professoras, a biblioteca pública, por ser muito distante da residência dos alunos, não é freqüentada por eles. Nas proximidades da escola B há uma espécie de biblioteca para a comunidade, chamada “Farol do Saber”, e que já foi utilizada pelos alunos para pesquisas e empréstimo de livros, mas agora está fechada por falta de funcionário. Ao serem questionados sobre sua freqüência à biblioteca pública, os alunos confirmaram as respostas dadas pelas professoras, pois somente os alunos 13D, 16D, 18E e 23F costumam frequentá-la de vez em quando e os alunos 7B, 10C, 15D e 24F foram uma única vez.

Coincidentemente, as professoras também não a freqüentam, com exceção da professora 11F, que disse freqüentar somente quando necessita fazer pesquisas. Quanto ao acesso às obras literárias, as professoras 1A, 2A, 4B, 7D, 9E e 10E disseram comprar ou emprestar de colegas e bibliotecas (escolares) e as professoras 3B, 5C, 6C, 8D e 11F disseram que somente emprestam os livros literários que lêem.

O acervo bibliográfico das escolas A e B foi considerado insuficiente para o número de alunos matriculados e, das escolas C, E e F, foi considerado adequado. Em relação à escola D houve uma diferença na avaliação das professoras, pois a professora 7D disse que a quantidade não é suficiente e a 8D disse que sim. Vale ressaltar que a professora 10E disse que, considerando a quantidade, o acervo da escola é bom mas que em termos de qualidade, não.

As obras das bibliotecas escolares são conseguidas a partir de compras feitas pela própria escola e doações do MEC, da Secretaria da Educação Municipal e de alguns alunos. Tal acervo, de acordo com as professoras, é composto por livros didáticos, pedagógicos, literatura infantil, revistas, dicionários, enciclopédias e jornais.

A partir da fala das professoras, confirmadas pelas respostas dos alunos à entrevista, podemos perceber o quanto as bibliotecas escolares estão distantes de seu papel como mediadoras de leitura. Longe de ser um espaço onde os leitores

podem se encontrar com o objeto escrito, a biblioteca apresenta-se como um espaço de armazenamento de livros, um espaço com regras rígidas, com data marcada de saída e entrada, retornando à origem grega do termo: *biblion* (livro) *théke* (armário) (NÓBREGA, 2002), como vimos no capítulo segundo ao tratar dos mediadores de leitura.

Na tabela a seguir poderemos visualizar melhor a situação extremamente burocrática das bibliotecas nas escolas:

FUNCIONAMENTO DA BIBLIOTECA ESCOLAR				
ESCOLA	BIBLIOTECA?	PROF.	SÉRIE	FUNCIONAMENTO
A	Sim	1A	4 ^a	Os alunos vão à biblioteca escolar uma vez por semana (quando a professora falta) para lerem livros de literatura e, às vezes, para assistir a algum vídeo.
		2A	3 ^a	Os alunos vão esporadicamente à biblioteca da escola para realizar alguma pesquisa (em horário contrário ao da aula) e para ler literatura infantil.
B	Não	3B	3 ^a	Os alunos vão toda quarta-feira à sala da supervisora (que é onde ficam os livros), escolhem um livro para lerem em casa e só podem devolver e pegar outro na quarta-feira seguinte.
		4B	4 ^a	Um aluno pega vários livros na biblioteca da escola (sala da supervisora) e leva-os para a sala para todos lerem quando terminam as atividades. Caso façam bagunça, não podem ler.
C	Sim	5C	3 ^a	Os alunos vão toda segunda-feira à biblioteca da escola, escolhem sozinhos o livro que querem levar para casa e devolvem-no na sexta-feira. Caso terminem de ler antes, não podem devolver nem pegar outro livro antes da segunda-feira.
		6C	4 ^a	Os alunos vão toda segunda-feira à biblioteca da escola, escolhem sozinhos o livro que querem levar para casa e devolvem-no na sexta-feira. Caso terminem de ler antes, não podem devolver nem pegar outro livro antes da segunda-feira.
D	Sim	7D	4 ^a	Toda terça-feira os alunos vão à biblioteca escolar, escolhem um livro para levar para casa e devolvem-no na terça seguinte. Não podem entregar nem pegar outro livro antes do prazo, pois todos devem ler a mesma quantidade de livros anualmente.
		8D	3 ^a	Toda terça-feira os alunos vão à biblioteca escolar, escolhem um livro para levar para casa e devolvem-no na terça seguinte. Não podem entregar nem pegar outro livro antes do prazo, pois todos devem ler a mesma quantidade de livros anualmente.
E	Sim	9E	4 ^a	Os alunos não podem levar os livros da biblioteca para casa, somente para ler em sala de aula. Apenas um aluno vai à biblioteca e pega livros para o restante da turma.
		10E	3 ^a	Os alunos não freqüentam a biblioteca, os livros são levados para a sala pela professora e somente lá que eles podem escolher e levar para casa. Os empréstimos podem ocorrer diariamente.

ESCOLA	BIBLIOTECA?	PROF.	SÉRIE	FUNCIONAMENTO
F	Não	11F	3 ^a /4 ^a	Os livros ficam em sala de aula e os alunos só podem levar algum para casa quando têm algum trabalho de literatura para fazer.

TABELA 7 – Biblioteca escolar: funcionamento.

A partir da observação de todos esses dados a respeito do uso da biblioteca nas escolas pesquisadas fica claro que a idéia de que se a formação do leitor passar pelo seu acesso a livros de literatura de forma livre e constante, está longe de se concretizar no ambiente escolar. A leitura nas bibliotecas escolares praticamente inexistente e, quando acontece, é de forma ritualizada, regrada, distanciada do prazer, até porque, como nos disseram as professoras, a própria biblioteca também quase inexistente nas escolas.

Analisando as respostas das professoras e dos alunos ao modo como funcionam as bibliotecas em suas escolas perguntamo-nos: como é possível estimular o hábito de ler se sequer respeita-se o ritmo de leitura de cada criança? Como ter prazer em uma atividade que tem dia e hora marcados para iniciar e terminar? Como o professor pode incentivar o hábito da leitura se sequer ele próprio tem condições (financeiras e temporais) de ser um leitor? De que modo o professor acessibilizará a seus alunos a leitura de obras literárias, estimulará a freqüência à biblioteca, favorecerá a pesquisa se o acervo é, muitas vezes, insuficiente, de qualidade duvidosa e a biblioteca escolar não ocupa um lugar privilegiado nem dispõe de um funcionário (habilitado ou não) para atender ao docente e seus alunos?

No próximo item trataremos das preferências e hábitos de leitura das educadoras e dos alunos. Muitas vezes, como poderemos perceber adiante, a forma como o docente trata a leitura é reflexo de suas leituras escolares que, nem sempre, foram prazerosas.

4.6- LEITURAS DE EDUCADORAS E DE ALUNOS

*Meu irmão pequeno dormia.
Eu sozinho menino entre mangueiras
lia a história de Robinson Crusóe.
Comprida história que não acaba mais.*
Carlos Drummond de Andrade⁶⁴

Ao questionarmos educadoras e alunos a respeito de sua história como leitores procuramos levantar o perfil do leitor que transita pelos corredores das escolas de ensino fundamental, seus gostos, hábitos e contatos com materiais de leitura. Interessa-nos, sobretudo, o contato que as educadoras colaboradoras da pesquisa tiveram e têm com a leitura literária, para, assim, entender suas ações junto aos alunos como formadoras de leitores que percebem no ato de ler, motivos de prazer.

Na fala dos vinte e quatro alunos entrevistados, apareceu um total de trinta e nove títulos de livros dedicados ao universo infantil. Para uma melhor visualização do gosto dos alunos, fizemos uma divisão desses títulos em seis grupos: contos de fadas – nove títulos; Monteiro Lobato – sete títulos; clássicos – oito títulos; fábulas – dois títulos; literatura contemporânea – doze títulos; religiosos – um título.

OCORRÊNCIAS DE TÍTULOS DE LITERATURA INFANTIL LIDOS PELOS ALUNOS	
CONTOS DE FADAS:	
Branca de Neve	7
Chapeuzinho Vermelho	4
Cinderela	3
O gato de botas	3
A Bela Adormecida	2
A Bela e a Fera	2
O patinho feio	2
Os três porquinhos	2
João e o pé de feijão	1
MONTEIRO LOBATO:	
Caçadas de Pedrinho	2
A chave do tamanho	1
A reforma da natureza	1
Histórias de Tia Nastácia	1
O saci	1
O sítio do pica-pau amarelo	1
Reinações de Narizinho	1
CLÁSSICOS:	
Pinóquio	5
Aladim e a lâmpada maravilhosa	2

⁶⁴ ANDRADE, Carlos Drummond de. *Infância*. In: Antologia poética. 54. ed. RJ: Record, 2004; p. 93.

OCORRÊNCIAS DE TÍTULOS DE LITERATURA INFANTIL LIDOS PELOS ALUNOS	
Ali Babá e os quarenta ladrões	2
Alice no país das maravilhas	1
Bambi	1
O mágico de Oz	1
Peter Pan	1
Tarzan	1
FÁBULAS:	
A cigarra e a formiga	2
A lebre e a tartaruga	1
LITERATURA CONTEMPORÂNEA:	
A casa maluca	1
A casinha de chaminé	1
A casinha pequena	1
Baby canguru	1
Chapeuzinho Azul	1
Com mil noz e mel	1
De surpresa em surpresa	1
Histórias do dia-a-dia do inverno	1
O fantasma trapalhão	1
O pequeno príncipe	1
O treinador de burros	1
Uma aventura no céu	1
RELIGIOSOS:	
Amigos da bíblia	1

TABELA 8 – Livros lidos pelos alunos.

Observando a tabela oito podemos perceber uma clara preferência por obras de caráter fantástico. Os contos de fadas, apesar de em números absolutos apresentarem uma menor ocorrência em relação a títulos da literatura contemporânea e terem ficado bem próximos dos títulos de Monteiro Lobato e dos clássicos, foram citados por um maior número de crianças, em um total de vinte e seis ocorrências.

Para Colomer (2003), esta preferência dos jovens leitores não é gratuita, uma vez que uma grande parte da literatura para crianças produzida na contemporaneidade representa uma evolução dos contos de fadas tradicionais. Essa forma literária, nascida e organizada a partir de manifestações do folclore, contribuiu para a estruturação da literatura infantil em sua apresentação atual em três aspectos fundamentais: como uma necessidade premente de resgate e preservação das tradições culturais dos povos; como uma forma de edificação da personalidade da criança, uma vez que a ficção possibilita uma reorganização dos mundos internos e externos e, por fim, como um modelo literário de construção de narrativas que, ao mesmo tempo, aproxima-se do leitor infantil e do adulto, favorecendo recepções diferenciadas de acordo com seus universos específicos.

A presença de Monteiro Lobato na lista de leituras das crianças é um fato que merece atenção. Dos vinte e quatro alunos entrevistados, cinco disseram ter lido alguma obra desse autor brasileiro: três da escola B (aluno 5B, aluno 6B e aluno 8B), um da escola D (aluno 16D) e um da F (aluno 22F). De acordo com o aluno 5B, a professora (3B) faz leitura diária de livros de Monteiro Lobato em sala de aula, incentivando os alunos a pegarem o livro para ler também. No momento em que foi realizada a entrevista ela estava lendo para os alunos a obra *Reforma da natureza* e já havia lido *Caçadas de Pedrinho*.

Na fala do aluno 6B (aluno da professora 3B), este foi apresentado a Lobato pela supervisora da escola, que é quem cuida da biblioteca. O aluno 16D disse ter feito várias leituras de obras de Monteiro Lobato e tal gosto surgiu a partir do programa exibido diariamente pela rede Globo, Sítio do pica-pau amarelo. O aluno 22F, apesar de não se lembrar do nome inteiro do livro (“É... Pedrinho... Pedrinho de... esses Pedrinho aí, como é que é o nome?”), mostrou já ter tido contato com obras do referido autor.

Diante das respostas dos alunos, podemos perceber que a maioria gosta de ler, lê variados tipos de textos e tem preferência por textos ficcionais, sejam eles poéticos, narrativas tradicionais ou histórias em quadrinhos. Outro fato que chama a atenção é que os títulos da literatura contemporânea citados pelos alunos não fazem parte daqueles considerados de caráter emancipatório, mostrando que, muitas vezes, a prática da leitura não vem vinculada à qualidade do texto lido. Cabe, portanto, à escola, na figura do professor, levar o aluno a fazer esta vinculação, isto é, ler em quantidade livros que apresentam qualidades literárias. No entanto, isso somente é possível se o professor enquanto leitor também o fizer, apreciando a leitura literária e assumindo uma postura crítica e interativa diante do texto.

Apesar de gostarem de ler, muitas vezes, os alunos não encontram na escola espaço para realizar essas leituras, preferindo ler em casa, pois, como constante em várias respostas, na escola não há tempo disponível. Percebemos, ainda, algumas contradições entre o que as professoras acreditam a respeito da prática de leitura de seus alunos e o que realmente acontece. A tabela abaixo, sinteticamente, mostra-nos essas contradições:

HÁBITO E GOSTO DOS ALUNOS PELA LEITURA				
GOSTO DOS ALUNOS PELA LEITURA SEGUNDO AS PROFESSORAS ⁶⁵ :	GOSTO DOS ALUNOS PELA LEITURA SEGUNDO ELES PRÓPRIOS:			
	ALUNO	GOSTA DE LER?	O QUE MAIS GOSTA DE LER?	PRÁTICA DE LEITURA NA ESCOLA E EM CASA:
PROF. 1A: Os alunos não têm acesso a obras literárias, lêem na sala textos e portadores variados quando terminam as atividades.	aluno 1A	sim	- literatura infantil (contos de fadas) - livros didáticos (principalmente de Matemática)	Na escola e em casa lê somente livros didáticos, literatura lê apenas quando vai à casa da tia. Apesar de gostar de literatura, diz que prefere ler outro tipo de texto pois, assim, aprende mais (no dizer da mãe).
	aluno 2A	sim	- histórias em quadrinhos (Mickey)	Lê somente em casa, na escola nunca leu nada.
PROF. 2A: Os alunos lêem em sala de aula textos variados, inclusive as atividades propostas (problemas, textos, exercícios). Gostaram das obras literárias trabalhadas pela professora (entre outros, Monteiro Lobato).	aluno 3A	sim	- literatura infantil (contos de fadas)	Não lê literatura na escola, mas, mesmo assim, lê menos em casa do que em sala de aula.
	aluno 4A	sim	- literatura infantil (historinhas) - livros didáticos	Lê literatura infantil somente em casa, quando leva emprestado da escola. Diz ter faltado no dia em que a professora deu aula de leitura. Lê mais livros/textos não ficcionais na escola, apesar de preferir literatura.
PROF. 3B: Os alunos lêem literatura infantil (Monteiro Lobato, Sylvia Orthof), mas a frequência é baixa, pois os pais não incentivam. Lêem e gostam de ler porque a professora os estimula.	aluno 5B	sim	- literatura infantil (livros de Monteiro Lobato)	Lê mais em casa do que na escola porque na escola tem aula (então não dá tempo) e em casa pode ler quando quiser.
	aluno 6B	sim	- literatura infantil (livros de Monteiro Lobato)	Lê mais em casa do que na escola porque tem mais tempo.

⁶⁵ Apresentamos aqui uma síntese das respostas dadas pelas professoras às questões: Seus alunos costumam ler? O que eles lêem? (questão nº 21); Na sua opinião, seus alunos gostam de ler obras literárias? Que tipo? (questão nº 26) e Com que frequência seus alunos lêem? Por que eles lêem? (questão nº 29).

GOSTO DOS ALUNOS PELA LEITURA SEGUNDO AS PROFESSORAS:	GOSTO DOS ALUNOS PELA LEITURA SEGUNDO ELLES PRÓPRIOS:			
	ALUNO	GOSTA DE LER?	O QUE MAIS GOSTA DE LER?	PRÁTICA DE LEITURA NA ESCOLA E EM CASA:
PROF. 4B: Os alunos lêem (mas nem todos) livros de aventura e poesia. A professora procura desenvolver a leitura sempre que pode.	aluno 7B	sim	- literatura infantil (histórias novas, divertidas)	Não gosta de repetir leituras, gosta sempre de novidades. Lê mais na escola do que em casa: livros, atividades. Lê livros diariamente, em casa e na escola.
	aluno 8B	sim	- poesia	Em casa, lê livros didáticos e literatura infantil. A mãe "toma leitura" para verificar como está lendo.
PROF. 5C: Os alunos gostam de ler contos, poesias e fábulas, realizando leitura diária do livro didático, além de livros de literatura infantil.	aluno 9C	sim	- histórias (que ensinam algo) - jornais - revistas (tudo o que informa)	Lê mais na escola do que em casa. Em casa, lê depois que chega da escola e antes de dormir.
	aluno 10C	sim	- revistas - gibis (do Zé Carioca)	Lê mais em casa porque tem tempo e na escola não, pois tem que copiar as "coisas".
PROF. 6C: Os alunos lêem diariamente os conteúdos trabalhados para poder fazer interpretação de texto nas avaliações. Gostam de ler contos, fábulas, poesias, entre outras coisas.	aluno 11C	não	- gibi (Mônica)	Lê mais em casa porque na escola não dá tempo, pois só fica escrevendo. Em casa, lê os livros de literatura que pega emprestados na escola porque a mãe manda ler.
	aluno 12C	sim	- gibi (Dragon Ball)	Lê somente em casa porque tem mais tempo e na sala de aula, no momento que é para ler, quando termina as atividades, fica conversando.
PROF. 7D: Os alunos gostam de ler e lêem frequentemente (uns, por imposição, outros, por curiosidade), sendo amplamente incentivados pela professora.	aluno 13D	um pouco	- poesia	Lê em casa livros de literatura infanto-juvenil que a mãe dá de presente. Na sala, lê literatura quando termina as provas, para não ficar bagunçando.
	aluno 14D	sim	- literatura infantil (histórias de ação)	Lê mais em casa do que na escola porque a cabeça está mais aliviada. Lê os livros emprestados da escola, o caderno para estudar para as provas e o livro didático.
PROF. 8D: Os alunos gostam de ler e lêem, diariamente, textos variados, que lhes proporcionam prazer e reflexão sobre os temas abordados.	aluno 15D	sim	- textos narrativos	Lê os livros que empresta da biblioteca da escola somente em casa. Diz nunca ter lido livros na escola.
	aluno 16D	sim	- literatura infantil (Monteiro Lobato)	Lê em casa e na escola, tanto literatura infantil, quanto jornal e revista (Superinteressante).

GOSTO DOS ALUNOS PELA LEITURA SEGUNDO AS PROFESSORAS:	GOSTO DOS ALUNOS PELA LEITURA SEGUNDO ELES PRÓPRIOS:			
	ALUNO	GOSTA DE LER?	O QUE MAIS GOSTA DE LER?	PRÁTICA DE LEITURA NA ESCOLA E EM CASA:
PROF. 9E: Os alunos gostam de ler, especialmente livros com ilustrações coloridas. Lêem cerca de um livro por semana, uns, porque gostam, outros, porque serão cobrados.	aluno 17E	sim	- poesia	Gosta muito de ler, mas a mãe briga pois, lendo muito, ficará vesga.
	aluno 18E	sim	- livros informativos (questões históricas e científicas)	Lê para se distrair. Literatura infantil lê somente de vez em quando, literatura informativa lê com maior frequência.
PROF. 10E: Os alunos gostam de literatura infantil e gibis. Lêem diariamente porque gostam de ler.	aluno 19E	sim	- literatura infantil - gibi	Lê tanto em casa quanto na escola, diariamente.
	aluno 20E	um pouco	- literatura sobre animais	Brinca mais do que lê, apesar de dizer que ler é mais gostoso do que brincar. Lê mais em casa do que na escola.
PROF. 11F: Os alunos não costumam ler e não apresentam gosto pela leitura. Lêem pouco e apenas textos e atividades que são trabalhados em sala de aula.	aluno 21F	sim	- literatura bíblica	Lê livros de literatura infantil em sala de aula quase todos os dias. Em casa, não lê todo dia porque tem tarefa. Lê mais em casa do que na escola.
	aluno 22F	sim	- livro didático (Matemática)	Lê somente na escola, pois em casa não tem nenhum material de leitura e, se levar algum livro, o irmãozinho rasga.
	aluno 23F	sim	- poesia	Lê poesia somente em casa, pois na escola não dá tempo.
	aluno 24F	sim	- literatura infantil (contos de fadas)	Lê mais na escola do que em casa. Em casa, lê jornal e revista.

TABELA 9 – Gosto e prática de leitura dos alunos.

Se a idéia de que as crianças não gostam de ler ainda aflige a escola e a sociedade em geral, a partir das respostas obtidas nas entrevistas com os alunos podemos perceber que tal preocupação, se não é infundada, deveria, ao menos, mudar de direção no sentido de se pensar como as crianças estão lendo, pois, dos vinte e quatro alunos entrevistados, apenas três demonstraram não gostar de ler (aluno 11C, aluno 13D e aluno 20E), sendo taxativo apenas o aluno 11C, pois os outros dois disseram gostar apenas um pouco da leitura.

Mas, se as crianças gostam de ler e lêem até com certa frequência, parece-nos que isso não está se dando na escola, pois somente cinco alunos disseram ler mais na escola do que em casa e quatro responderam que lêem nos dois lugares com a mesma frequência. Um total de quinze alunos disse que lê mais em casa, especialmente literatura, uma vez que na escola não há tempo para ler, em contrapar-

tida, todas as professoras que contribuíram com a pesquisa disseram que seus alunos lêem na escola.

Essas contradições entre a fala de alunos e professoras, parece-nos, devem-se, entre outros, a três fatos importantes e bastante comuns até: (i) uma grande parte das atividades desenvolvidas em sala de aula diz respeito à leitura, mas, nem sempre, é leitura literária, muito menos, de obras completas; (ii) os alunos confundem um pouco as atividades de leitura em sala de aula e pensam que lêem apenas quando o professor elege um momento e/ou um espaço especiais; (iii) professores e alunos têm conceitos diferentes de leitura.

Considerando essa situação, parece-nos que a chave do problema está no terceiro item citado acima, isto é, no fato de que o conceito que alunos e professores têm de leitura são diferentes. Se, para a escola, como foi possível perceber em análises anteriores, a leitura é vista a partir de seu caráter utilitário, para as crianças, isso não é suficiente. Então, dicotomizando a leitura dentro da escola e fora dela, o jovem leitor entende que o prazer, a emoção, a aventura da ficção, muitas vezes, só acontece em casa, longe do espaço escolar, uma vez que ele acredita que na escola, tudo o que faz, é por obrigação, não entendendo, muitas vezes, as intenções do professor ao desenvolver determinadas atividades.

Outro equívoco cometido pela escola, percebido especialmente nas respostas das professoras 1A e 3B, é a idéia de que os alunos não têm acesso a materiais escritos, sejam eles literários ou não, e que não estabelecem contato, fora da escola, com leitores. A tabela número dez mostra-nos que a maioria dos pais é de leitores, às vezes não de literatura, mas de jornais, revistas, bíblia e, a partir das respostas dos alunos à entrevista, muitos são grandes incentivadores dos filhos, fornecendo-lhes diversos materiais para leitura:

CONTATO DOS ALUNOS COM LEITORES E MATERIAL DE LEITURA FORA DA ESCOLA			
ALUNOS	MATERIAL DE LEITURA QUE TEM EM CASA		PAIS LEITORES?
aluno 1A	- jornais	- revistas - livros didáticos (Matemática)	sim
aluno 2A	- gibis - jornais	- livros de literatura infantil - revistas	sim
aluno 3A	- jornais	- revistas	sim
aluno 4A	- livro didático	- um livro de literatura infantil	não
aluno 5B	- jornais - revistas	- livros de literatura infantil	não
aluno 6B	- bíblia - dicionário	- literatura religiosa (histórias bíblicas)	sim

ALUNOS	MATERIAL DE LEITURA QUE TEM EM CASA	PAIS LEITORES?
aluno 7B	- jornais - revistas - livros de literatura infantil	sim
aluno 8B	- jornais - livros didáticos - revistas	sim (mãe) / não (pai)
aluno 9C	- jornais - revistas - livros de literatura infantil	sim
aluno 10C	- gibis - revistas - livros de literatura infantil	sim
aluno 11C	- bíblia - gibis - livros de literatura infantil	sim (mãe) / não (pai)
aluno 12C	- gibis - revistas - livros de literatura infantil	sim (mãe) / não sabe (pai)
aluno 13D	- enciclopédias - livros de literatura infan- to-juvenil - livros didáticos - revistas - jornais	sim
aluno 14D	- bíblia - jornais - livros didáticos	não (avó)
aluno 15D	- jornais - revistas - livros didáticos - livros de literatura infantil	sim
aluno 16D	- jornais - revistas - livros de literatura infantil	sim
aluno 17E	- revistas - livros de literatura infantil	sim (pai) / não (mãe)
aluno 18E	- dicionário - jornais - livros de literatura infantil - revistas	sim
aluno 19E	- jornais - revistas - livros didáticos - livros de literatura infantil	sim (mãe) / não (pai)
aluno 20E	- livros didáticos - livros de literatura infantil	sim
aluno 21F	- bíblia - gibis - livros de literatura bíblica - livros de literatura infantil	sim
aluno 22F	não tem nenhum material de leitura em casa	- 0 -
aluno 23F	- gibis - jornais - revistas - livros de poesia - livros de literatura infantil	não
aluno 24F	- jornais - livros de poesia - revistas	sim (mãe) / não (pai)

TABELA 10 – Acesso dos alunos à leitura fora da escola.

O conceito que as educadoras fazem do gosto/hábito de leitura de seus alunos, inevitavelmente, acaba por refletir os seus próprios gostos a respeito de leitura literária. A tabela onze traz a sistematização das respostas às perguntas: Você gosta de ler obras literárias? Por quê?; Qual é o seu autor preferido?; Que tipo de literatura você prefere ler? (no questionário das professoras, essas são as questões de número 14, 15 e 16 e, no das supervisoras, são as questões 13, 14 e 15, respectivamente).

PREFERÊNCIAS LITERÁRIAS DAS EDUCADORAS			
PROF.	GOSTO PELA LEITURA LITERÁRIA	AUTOR PREFERIDO	LITERATURA PREFERIDA
1A	às vezes	- Nelson Rodrigues	- poesia - romance
2A	sim	- José de Alencar - Vinícius de Moraes - Carlos Drummond de Andrade - Cecília Meireles	- poesia - romance
SP1A	sim	- Machado de Assis	- conto
3B	não	- Carlos Drummond de Andrade - Cecília Meireles	- poesia - romance - livros técnicos
4B	sim	- Machado de Assis	- poesia
SP2B	não	(disse não ter um específico)	- crônica
5C	sim	- Machado de Assis - Carlos Drummond de Andrade - Monteiro Lobato	- poesia
6C	sim	- Daniel Carvalho Luz - Érico Veríssimo - Olavo Bilac - Rubem Alves - Paulo Freire - Demerval Saviani	- conto
SP3C	não	(disse não ter preferência)	- poesia
7D	às vezes	- 0 -	- crônica
8D	sim	- Monteiro Lobato	- conto
SP4D	sim	- Machado de Assis	- conto
9E	sim	- Graciliano Ramos	- poesia - romance
10E	sim	- Paulo Coelho - Penny Jordan	- romance
SP5E	- 0 -	- 0 -	- 0 -
11F	às vezes	- Adriana Guns	- poesia - conto
SP6F	sim	- Paulo Freire	- conto

TABELA 11 – Leitura literária das educadoras.

Das dezessete educadoras, dez disseram gostar de ler obras literárias e sete demonstraram não gostar (três disseram não taxativamente, três disseram que gostam às vezes e uma não respondeu às perguntas). Percebemos, ainda, uma certa confusão entre o que é literatura e o que não é, pois, como no caso das educadoras 6C e SP6F, que, ao citarem seus autores literários preferidos, incluíram Paulo Freire, Demerval Saviani e Daniel Carvalho Luz⁶⁶.

Há, ainda, uma certa incoerência entre autores e a tipologia literária escolhida, bem como os motivos da escolha. Assim acontece no caso da professora 1A, que diz gostar de Nelson Rodrigues e de poesia (“Gosto de poesia pois faz bem pa-

⁶⁶ Daniel Carvalho Luz é professor e gerente de qualidade, autor dos livros *Insight 1 e 2*, de caráter de auto-ajuda.

ra a alma e nos permite demonstrar nossos sentimentos.”) e de romance (“Às vezes gosto de ler romance só para sair da realidade e viajar na fantasia.”). Certamente, ler Nelson Rodrigues não permite uma viagem na fantasia, antes sim, quase que cruelmente, fixa o leitor na realidade.

Outra manifestação de desconexão autor-tipologia literária acontece na fala da professora 4B, que diz ser Machado de Assis seu autor preferido mas, ao mesmo tempo, diz preferir ler poesia, pois, segundo ela, “a poesia nos remete a um mundo interior, o ‘eu’ poético” e a sensibiliza. A professora 6C apresenta algo semelhante, uma vez que cita Érico Veríssimo e Olavo Bilac como seus autores preferidos e o conto, como forma literária predileta.

De acordo com a preferência das educadoras, trez autores foram citados, dentre estes, quatro poetas. Em sua maioria, os autores preferidos pelas educadoras são já consagrados, literariamente (ou pedagogicamente), como é o caso de José de Alencar, Machado de Assis, Monteiro Lobato, Érico Veríssimo, Graciliano Ramos, Nelson Rodrigues, Vinícius de Moraes, Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles e Olavo Bilac, ou pelo sucesso de vendagens, no caso de Paulo Coelho. Este é o caso, também, de Penny Jordan, citada pela professora 10E, autora inglesa da atualidade que escreve romances femininos, românticos e com uma certa dose de suspense e erotismo. Algumas de suas obras encontram-se na coleção Sabrina, editada pela Nova Cultural.

O caráter da qualidade literária de autores como José de Alencar, Machado de Assis, Monteiro Lobato, Érico Veríssimo, Graciliano Ramos, Nelson Rodrigues, Vinícius de Moraes, Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles e Olavo Bilac é indubitável, porém, é inegável também o processo incisivo de escolarização pelo qual todos eles passaram (com exceção de Nelson Rodrigues, que foi acessibilizado ao grande público pela mídia televisiva). Assim, é difícil dizer se são citados pelas educadoras por serem realmente apreciados por elas, ou porque acreditam que, citando-os, constroem uma imagem positiva de leitoras.

Apesar da maioria das educadoras ter respondido gostar de literatura, quando questionamos sobre sua prática de leitura (O que você tem lido ultimamente? Cite: – questão nº 9, no questionário das professoras e 8, no das supervisoras) e sobre sua preferência (Que tipo de leitura você prefere fazer? – questões nº 11 e 12, no questionário das supervisoras e das professoras, respectivamente), não é isso que se revela:

PREFERÊNCIAS DE LEITURA ENTRE AS EDUCADORAS		
EDUC.	ÚLTIMAS LEITURAS	PREFERÊNCIAS
1A	- livros técnicos (lingüística, mente, sociedade e linguagem)	- livros técnicos (lingüística) - literatura contemporânea - revistas sobre educação
2A	- revistas (Nova Escola, Veja, Superinteressante) - jornal da cidade - literatura (Cerco a Lisboa, O menino do dedo verde) - livros didáticos - apostilas	- revistas - literatura (romances, contos)
SP1A	- revistas (Veja, Nova Escola) - livros didáticos	- revistas - contos
3B	- livros evangélicos (A mente renovada por Deus) - revistas (Veja, Nosso Amiguinho) - livros técnicos (Educando Meninos) - bíblia	- textos técnicos - textos evangélicos/espirituais
4B	- revistas (Nova Escola, Veja) - livros de pesquisa/técnicos	- revistas sobre educação
SP2B	- literatura religiosa/espírita (Laços eternos)	- revistas - livros de auto-conhecimento
5C	- revistas (Nova Escola) - livros técnicos (PCN's, A paixão de conhecer o mundo)	(disse gostar de tudo)
6C	- textos/livros técnicos (As dez novas competências para ensinar, PCN's, Limites sem traumas) - livros de auto-ajuda (Quem mexeu no meu queijo?) - literatura (A árvore que dava dinheiro) - bíblia - jornais - revistas	- textos técnicos - literatura (contos) - revistas - jornais
SP3C	- livros técnicos (A 3ª onda, As dez novas competências para ensinar, Afetividade na escola, Disciplina na medida certa) - revistas (Nova Escola) - literatura (Budapeste)	- textos técnicos - revistas - jornais
7D	- livros didáticos - publicações periódicas (jornais, revistas) com matérias de caráter científico	- revistas científicas - literatura (contos)
8D	- livros técnicos (Temas transversais em educação, Ética e valores: métodos para um ensino transversal, A sexualidade como um tema transversal, PCN's) - revistas (Nova Escola)	- revistas - literatura (contos) - textos técnicos
SP4D	- revistas (Época, educacionais) - livros técnicos	- textos técnicos - revistas - literatura (contos)
9E	- livros técnicos (Pais brilhantes, professores fascinantes; A leitura em questão; O aprendizado da leitura) - literatura (Infância)	(disse ser eclética, gostar de tudo)
10E	- literatura (romances, literatura infantil) - revistas - livros técnicos	- literatura (romances clássicos, históricos) - revistas (Veja, femininas)

EDUC.	ÚLTIMAS LEITURAS	PREFERÊNCIAS
SP5E	- livros técnicos (Pais fascinantes, professores brilhantes) - livros de auto-ajuda (O maior vendedor do mundo)	(disse não ter preferência)
11F	- livros técnicos (Ensinar aprendendo, Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira)	- livros técnicos - livros de auto-ajuda - livros religiosos
SP6F	- livros técnicos (Disciplina, limite na medida certa)	- literatura (contos)

TABELA 12 – Leituras das educadoras: preferências.

Há em suas respostas uma forte incidência de textos técnicos, confirmando o caráter utilitário do conceito de leitura fomentado no meio escolar, como pudemos observar em análise anterior. Na relação de suas últimas leituras há apenas a ocorrência de cinco títulos de obras literárias (não consideramos aqui a professora 10E, que não citou nenhum título literário, mas disse gostar de ler romances e literatura infantil), sendo que apenas dois deles são classificados como literatura infanto-juvenil (*O menino do dedo verde*, de Maurice Druon e *A árvore que dava dinheiro*, de Domingos Pellegrini Jr.), o que mostra, também, que a maioria das professoras não lê literatura infantil, muito menos, autores contemporâneos que têm suas obras no rol daquelas que apresentam elevada qualidade literária, como é o caso de Sylvia Orthof, Ruth Rocha, Ziraldo, Ana Maria Machado, Lygia Bojunga Nunes, entre tantos outros. Questionamos, então: qual o lugar que a literatura infantil ocupa no currículo escolar?

Diante desse quadro, perguntamos quando as educadoras lêem (questões nº 10 e 9, respectivamente, para professoras e supervisoras) e o que tem facilitado ou dificultado sua prática de leitura (questão 11 no questionário das professoras e 10 no das supervisoras):

HÁBITO DE LEITURA DAS EDUCADORAS			
EDUC.	FREQÜÊNCIA DE LEITURA	O QUE DIFICULTA	O QUE FACILITA
1A	diariamente	- 0 -	- busca de novos conhecimentos
2A	diariamente	- tempo	- gosto pela leitura
SP1A	diariamente	- falta de recursos para compra de livros	- proximidade dos livros
3B	diariamente	- tempo	- curiosidade - desejo de conhecer e aprender
4B	a todo instante	- tempo	- acesso às fontes
SP2B	constantemente	- falta de poder aquisitivo - falta de biblioteca equipada	- 0 -
5C	diariamente	- tempo	- 0 -

EDUC.	FREQUÊNCIA DE LEITURA	O QUE DIFICULTA	O QUE FACILITA
6C	sempre que necessário	- tempo	- 0 -
SP3C	nas horas vagas	- tempo - desânimo	- 0 -
7D	nas horas vagas	- tempo	- 0 -
8D	diariamente	- falta de recursos para compra de livros	- acesso a livros diversos
SP4D	semanalmente/ mensalmente/ quando compra (depende do portador)	- falta de recursos para compra de livros	- acesso ao material de leitura
9E	diariamente	- tempo	- gosto
10E	diariamente	- tempo	- 0 -
SP5E	raramente (demora para iniciar uma leitura)	- não ter o hábito de ler	- 0 -
11F	sempre	- tempo	- 0 -
SP6F	raramente (um livro por trimestre)	- tempo	- 0 -

TABELA 13 – Hábito de leitura das educadoras.

A partir de suas respostas, as educadoras revelaram cinco fatos principais que as afastam da leitura: falta de tempo, escassez de recursos financeiros, falta de biblioteca equipada, desânimo e ausência do hábito da leitura. Em contrapartida, o desejo de conhecer, o gosto pela leitura, a curiosidade e a proximidade com diferentes materiais escritos movem-nas em direção à prática da leitura. Entretanto, para a maioria das educadoras que responderam ao questionário (nove entre as dezesseite), não há nada que facilite a leitura, apenas empecilhos.

Diante do quadro que se nos apresenta, apreende-nos sobremaneira o fato de que leitores literários estão sendo formados por não-leitores literários e, nesse momento, vem à nossa mente a máxima popular: como posso dar aquilo que não tenho? Como mediadores não-leitores poderão conduzir os alunos nos duros caminhos da leitura, da construção de sentidos?

Essa certa aversão pela leitura literária não é uma característica apenas das educadoras de Paranaíba. Em recente pesquisa organizada e apoiada pela UNESCO junto a cinco mil educadores de escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio e que teve como objetivo traçar o perfil dos professores brasileiros (*O Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que alme-*

jam...)) foi possível perceber que a leitura literária não ocupa, de forma alguma, o topo das preferências dos professores.

Na pesquisa, perguntou-se aos professores que, se tivessem que escolher um livro para ler em seu tempo livre, por qual gênero optaria: auto-ajuda, biografias, ensaios de ciências sociais, História, literatura de ficção, livros religiosos, novela policial, pedagogia e educação e revistas ou livros científicos. Quase metade dos entrevistados (49,5%) optou por pedagogia e educação, 28,3% escolheram revistas e livros científicos e apenas 27,6% disseram preferir literatura de ficção.

Quando olhamos a tabela número treze e observamos as educadoras que não indicam nenhuma razão positiva que as leve à prática da leitura vemos que entre as nove, quatro são supervisoras (SP2B, SP3C, SP5E e SP6F). Se pensarmos na função primordial da supervisão escolar, que é dar suporte pedagógico aos professores, orientando-os no cumprimento das metas estabelecidas no currículo, perguntamo-nos, então, como é possível fazer da escola um espaço de leitura, leitura de textos literários, especialmente?

Na tabela abaixo temos uma relação de leituras feitas pelas educadoras durante sua infância e adolescência, a procedência da indicação dessas leituras e o efeito produzido por elas (questões 17, 18 e 19 do questionário respondido pelas professoras e 16, 17 e 18 do respondido pelas supervisoras):

LEITURAS FEITAS NA INFÂNCIA PELAS EDUCADORAS			
EDUC.	LEITURAS FEITAS NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA	INDICAÇÃO DAS LEITURAS	EFEITO DAS LEITURAS
1A	- histórias infantis (infância) - romances (adolescência)	- interesse próprio	- curiosidade
2A	- contos de fadas - romances A pata da gazela, O menino do dedo verde, Olhai os lírios do campo - autor preferido: José de Alencar	- professor - interesse próprio	- prazer
SP1A	- clássicos infantis - livros da série Vaga-lume - gibi	- família	- sentir as emoções e ansiedades das personagens
3B	- romances clássicos (O tronco do ipê, A mão e a luva, Éramos seis, Dom Casmurro) - literatura trivial (Sabrina, Júlia)	- professor - amigos	- viagem na leitura - prazer
4B	- revistas para adolescentes - romances	- interesse próprio	- viagem na história - sentir-se a protagonista

EDUC.	LEITURAS FEITAS NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA	INDICAÇÃO DAS LEITURAS	EFEITO DAS LEITURAS
SP2B	- literatura infanto-juvenil	- professor - amigos	- prazer - viver a história como um personagem
5C	- romances (A moreninha, Polyana menina, Éramos seis, A ilha perdida)	- professor - interesse próprio	- desprazer - preocupação com cobranças
6C	- romances (A ilha perdida, Chapuzinho Vermelho, Os três porquinhos, A Bela adormecida, Olhai os lírios do campo, A moreninha, Dibs em busca de si mesmo) - revistas - fotonovelas	- professor - amigos	- emoção - prazer - vontade de ler mais - vontade de indicar o livro para os amigos
SP3C	- clássicos da literatura infantil - autores: Machado de Assis, José de Alencar - obra: O pequeno príncipe	- professor	- transporte para o mundo da fantasia
7D	- revistas em quadrinhos (na infância, fora da escola) - romances (O seminarista, A moreninha, O garimpeiro) – na adolescência, dentro da escola	- professores de língua portuguesa	- desprazer (atividade chata)
8D	- gibis - revistas - romances - poesia	- mãe - professor	- alegria - prazer - viagem na história
SP4D	- fotonovelas - romances (A moreninha, Escrava Isaura)	- interesse próprio - professor	- prazer - viagem para a fantasia
9E	- obras de Monteiro Lobato - livros da série Vaga-lume (Ilha perdida, Sozinha no mundo)	- professor - mãe	- prazer
10E	- gibis (Mônica, Disney) - literatura infantil - romances - revistas femininas - poesia - jornal	- pais - professor	- prazer - desprazer (indicações da escola)
SP5E	- A moreninha	- professor	- raiva
11F	(disse não lembrar)	- 0 -	- 0 -
SP6F	- textos de livros didáticos - romances (Helena, A moreninha, Escrava Isaura) - gibis - revistas	- professor	- obrigada - prazer

TABELA 14 – Leituras escolares das educadoras.

Muitos autores, citados como preferidos pelas educadoras, na verdade, fizeram parte de suas leituras escolares, muitas vezes indicados por seus professores e causando, em alguns casos, até mesmo um certo desprazer, tendo em vista o caráter de obrigatoriedade da leitura.

Essas leituras feitas no decorrer da fase escolar e o efeito produzido por elas, bem como as preferências assumidas na idade adulta refletem-se no modo como as educadoras tratam a leitura em sala de aula. De suas histórias de leitoras depende fundamentalmente a história de leitores dos alunos, uma vez que, apesar de muitos não considerarem a escola como um espaço privilegiado de leitura, ela ainda é (ou deveria ser) uma das maiores mediadoras de leitura e formadora de leitores de textos literários.

Percebemos isso quando observamos a listagem de obras lidas pelas crianças. Com exceção de Monteiro Lobato, não encontramos nenhum título de autores brasileiros que traduzam em seus textos uma literatura de qualidade, denunciando que tal literatura não está sendo trabalhada em sala de aula.

Vejamos agora o reflexo desses conceitos de leitura no desenvolvimento das aulas de língua portuguesa e nas atividades de leitura citadas pelas educadoras.

4.7- AULAS DE PORTUGUÊS E ATIVIDADES DE LEITURA

*Com a chave na mão
quer abrir a porta,
não existe porta;
quer morrer no mar,
mas o mar secou;
quer ir para Minas,
Minas não há mais.
José, e agora?*

Carlos Drummond de Andrade⁶⁷

Analisando atentamente a fala de professoras e supervisoras podemos perceber que a escola sabe que precisa ler literatura, sabe que precisa acessibilizar textos literários para seus alunos, entende que é importante a formação do leitor, mas fica perdida quando começa a praticar isso, não sabe, exatamente, que caminhos seguir, encontra-se em uma encruzilhada.

No questionário, perguntamos às professoras se elas indicavam livros de literatura para os alunos e, se sim, que tipo (questão nº 22); que critérios usavam para escolher esses livros e o porquê do uso deles (questão nº 23) e, por fim, o que um aluno da 3ª e 4ª série deveria ler e o porquê dessa leitura (questão 31). Repetimos

⁶⁷ ANDRADE, Carlos Drummond de. *José*. In: Antologia poética. 54. ed. RJ: Record, 2004; p. 30.

para as supervisoras a primeira e a última questão (questões 21 e 25, respectivamente), procurando observar também a postura da escola frente à indicação de leituras. Observando as respostas dos alunos à entrevista pudemos constatar que, como dissemos anteriormente, muitas vezes, as perspectivas de alunos e professores quanto à leitura caminham por direções inversas.

Observando as respostas das educadoras e dos alunos a essas questões fizemos algumas constatações que julgamos serem bastante elucidativas em relação ao trabalho feito pela escola com o intuito de desenvolver a leitura literária: (i) a idéia de indicação de leitura na escola ainda está muito ligada à imposição de títulos aos alunos; (ii) professoras e supervisoras pensam diferente sobre indicações de livros; (iii) o pensamento sobre a importância do trabalho com variedade textual é bastante forte; (iv) o professor acredita que o leitor literário será formado a partir da leitura de textos não literários e (v) os critérios utilizados para indicar livros não são de caráter literário.

Em relação à primeira constatação, observamos que as professoras 3B, 4B, 5C, 9E e 10E disseram que indicam livros aos alunos, as professoras 7D, 8D e 11F responderam que às vezes indicam e as professoras 1A, 2A e 6C disseram não indicar livros. Justificando a “não indicação”, a professora 1A disse que seus alunos lêem o que está disponível na escola e a 6C disse não indicar “porque devem ter autonomia para escolher os que mais lhe agradam”. A professora 7D, apesar de parecer que às vezes faz indicações, acabou revelando que, em relação aos livros de literatura, os alunos escolhem sozinhos (“mas, normalmente, é dada livre escolha na seleção dos livros de literatura”).

Se a maioria das professoras diz indicar livros de literatura para os alunos, isso não se confirma nas respostas das supervisoras, mostrando que há uma contradição na escola a respeito desse tema, exceto na escola A, que tanto as professoras quanto a supervisora disseram não haver ninguém que indique livros literários aos alunos e, na escola D, que as três educadoras disseram que a indicação de leituras ocorre de acordo com a necessidade.

Nas escolas B e E, enquanto as professoras disseram fazer indicações de leitura, a supervisora SP2B disse não haver ninguém que faça isso e a SP5E disse ser a orientadora quem faz a seleção das obras lidas pelos alunos. Algo parecido ocorre nas escolas C e F. Na primeira, desconsiderando a atitude da professora 5C, a supervisora SP3C disse que os alunos escolhem sozinhos os livros que querem ler

e na segunda, a supervisora SP6F respondeu, ao contrário da resposta da professora 11F, que não há indicação de livros por parte da professora.

Percebemos nas respostas das educadoras, ainda, o forte apelo feito pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) a respeito do trabalho com a diversidade textual. Assim, ao serem questionadas a respeito das leituras que seus alunos deveriam realizar, elas fizeram referência aos vários tipos de textos veiculados na sociedade: textos científicos, informativos, literários (poéticos e narrativos), sempre se considerando seu caráter verbal, uma vez que textos não-verbais não foram citados pelas educadoras (o que chegou mais perto disso foram as histórias em quadrinhos).

No entanto, se o trabalho com a diversidade textual é uma característica positiva da leitura feita na escola, a ligação de textos não-ficcionais à formação do leitor literário é, no mínimo, desconexa. Muitos professores acreditam (e percebemos isso em algumas respostas) que, ao trabalhar com textos científicos, informativos, instrucionais, entre outros, estará formando um leitor que sinta prazer em ler literatura. É certo que esses textos podem contribuir imensamente para a ampliação da enciclopédia do leitor, facilitando e enriquecendo sua postura diante do texto, postura prevista por Eco (2000; 2002a; 2002b) ao definir e descrever seu leitor-modelo e por Iser (1996a) ao formatar o leitor implícito, mas isso não significa que formarão o leitor que tenha o hábito, que sinta prazer e que se inter-relacione efetivamente com o texto literário.

Podemos encontrar exemplos desse pensamento da escola nas respostas transcritas abaixo:

Professora 1A: Textos científicos para despertar o interesse pela ciência, poesia, jornais, tudo o que a escola pode oferecer.

Supervisora SP4D: Textos variados (contos, fábulas, narrações, poemas, jornais, revistas, etc), pois os mesmos lhes proporcionam prazer e também levam-nos à reflexão sobre os temas abordados. Observo que conseguem exprimir suas emoções, seus valores, seus sonhos, suas vivências no desenvolvimento das atividades de leitura propostas pela professora.

Essa idéia se confirma quando perguntamos: **Que tipos de textos e atividades você acredita que deveriam ser trabalhados nas aulas para incentivar o gosto pela leitura de obras literárias?** (questão nº 24 para as supervisoras e nº 30 para as professoras). De acordo com as educadoras, é preciso trabalhar com vários tipos de textos (1A, 5C, 6C, SP4D, 11F), relacionar a leitura com a música e

com o desenvolvimento artístico (SP1A), textos que se encaixem na realidade do aluno (3B, SP3C) e atividades de dramatização, músicas, diálogo, histórias em quadrinhos (8D).

É tão forte a idéia da importância do contato com textos não-literários e do utilitarismo pedagógico da leitura que, muitas vezes, ao indicar livros literários para leitura, as professoras desconsideram, ou por não saberem, ou por achar em dispensável, as qualidades literárias de um texto e fazem suas escolhas a partir de outros critérios.

Com esse pensamento é que a professora 3B, que leciona para uma turma de 3ª série, indica livros considerando o nível dos alunos: "...indico uma leitura ao nível deles. Autores infantis. O nível social de meus alunos exige uma leitura simples e gostosa. **Não permito** [grifo nosso] livros grossos com muito conteúdo, sei que não lerão. Deve-se começar com finos e ilustrativos para atrair e pegar gosto". Chama-nos a atenção nessa resposta o caráter impositivo da proibição da leitura de volumes grandes ("não permito livros grossos"), a visão homeopática da leitura ("deve-se começar com finos e ilustrativos") e a idéia de que o subalternizado não consegue realizar leituras complexas ("o nível social de meus alunos exige uma leitura simples e gostosa").

Contraditoriamente, seus alunos não pensam assim, pois os dois que entrevistamos (aluno 5B e aluno 6B) disseram gostar muito de ler histórias de Monteiro Lobato e sabemos que as obras desse autor não são, de maneira nenhuma, simples, com pouco conteúdo, poucas páginas e ilustrativas, mostrando que, para o leitor, o "tamanho" do livro é secundário diante do prazer da leitura.

A professora 7D disse que o acervo da escola é pequeno, o que reduz as possibilidades de indicações de leitura, assim, ela sugere apenas algumas fontes de pesquisa, usando como critério de escolha a adequação pedagógica: "materiais que mais se adequam ao propósito que pretendo alcançar, seja pela atualidade ou abrangência dos mesmos". Esse critério se repete na resposta da professora 8D, que disse que os livros que indica devem "estar de acordo com os gostos e com os conteúdos programados no planejamento escolar".

Quando listou as leituras que seus alunos deveriam fazer, a professora 7D deixou entrever em sua resposta um outro critério de escolha, como podemos observar na seguinte transcrição: "deve ler textos curtos, objetivos e diversifica-

dos...”. Novamente, a literariedade foi desconsiderada em favor da objetividade, da diversidade e da extensão do texto lido.

Abandonando o aspecto pedagógico, as professoras 9E, 10E e 11F disseram optar pelos seguintes critérios na hora de escolher um livro para indicar aos alunos: a faixa etária das crianças (professoras 9E e 10E), o interesse dos próprios alunos (professoras 9E e 10E), a proximidade com a vida (professora 11F), a possibilidade de reflexão ética e comportamental por parte dos alunos a partir da leitura (professora 11F), a simplicidade do texto (professora 11F) e, por fim, o caráter educativo da obra (professora 11F).

Vimos anteriormente que a escola não tem se constituído espaço de leitura para os alunos e isso pode ser comprovado ao analisarmos as ações desenvolvidas nas escolas com o intuito de formar o leitor do texto literário. Buscando conhecer um pouco dessas ações escolares de leitura, fizemos os seguintes questionamentos às educadoras que contribuíram com a pesquisa: **Que atividades você tem feito/vêm sendo desenvolvidas para incentivar o hábito da leitura em seus alunos?** (questão nº 27 para as professoras e 23 para as supervisoras) e **Descreva essas atividades:** (questão nº 28 no questionário das professoras). Aos alunos questionamos como eram as aulas de Português e se tinham ou não momentos específicos para fazer leitura.

De acordo com a supervisora SP1A, a atividade desenvolvida pela escola para incentivar o hábito da leitura é levar semanalmente os alunos à biblioteca escolar para que o professor ensine “que a biblioteca é um lugar que abriga diversos livros e que precisa ter silêncio para entender o que é lido” (SP1A), além disso, são lidas histórias para as/pelas crianças.

Desconsiderando a visita à biblioteca do rol das atividades de incentivo à leitura, as professoras 1A e 2A descreveram suas atividades da seguinte forma:

Professora 1A: Levo para sala livros infantis e fantoches. Os alunos escolhem o livro de preferência e interpretam com fantoches e às vezes montam seu próprio texto.

Professora 2A: Textos de vários autores, textos poéticos, informativos, livros de literatura que trago de casa ou pego na biblioteca da escola. Leitura em grupo, individual, pelo professor, etc. Dramatização, interpretação oral e escrita. Texto – com leitura (oral, individual, em grupo ou silenciosa, etc). Livros de literatura – ler sem cobrar, livre, se preferirem comentar, comentamos.

Na escola B, a supervisora SP2B disse que uma aula quinzenal de literatura é a atividade feita para incentivar a leitura. A professora 3B disse que lê livros de Monteiro Lobato diariamente para os alunos, sempre no início da aula e depois de um *flash back* do que foi lido no dia anterior. Além disso, os alunos emprestam livros semanalmente na biblioteca da escola e confeccionam seus próprios “livrinhos” em papel sulfite (fazem as ilustrações). E a 4B disse que faz leitura e produção de poemas e leitura de livros literários.

“Deixando a biblioteca à disposição para que (os alunos) possam escolher a seu gosto e o professor incentivando em sala”, essa é a atividade que a supervisora SP3C disse ser desenvolvida pela escola para incentivar a leitura. A professora 5C acessibiliza vários tipos de textos aos alunos, faz um trabalho com estratégias de leitura (sondagem, levantamento de hipóteses, problematização do tema) para que o aluno estabeleça contato com o texto e expresse sua opinião sobre ele. A professora 6C disse que faz leitura silenciosa e coletiva dos textos que leva para a sala de aula e também a turma faz a “leitura dos livros da biblioteca e uma vez por semana um voluntário faz a narrativa do seu livro”.

Conscientização sobre a importância do hábito de ler, empréstimo e leitura semanal de livros, narração oral da história lida, preenchimento de ficha de leitura (ilustração do livro lido, nome do autor, nome da obra, personagens, resumo do livro) e equivalência de importância entre as atividades diárias e as de leitura são as atividades citadas pelas educadoras da escola D como forma de incentivarem o hábito da leitura.

Na escola E, a supervisora SP5E disse que houve uma distribuição de contos para os alunos da 4ª série e, semanalmente, eles escolhem um deles para narrar na sala de aula. Nas outras turmas, o rodízio de livros é a atividade desenvolvida para o incentivo à leitura. A professora 9E leva “uma obra para sala, motiva os alunos para a leitura, lê em voz alta com entonação e quando a história está mais interessante, interrompe a leitura e diz aos alunos se quiserem saber o final, deverão ler o restante. Após a leitura de uma obra, realizam dramatização, dobradura e outras atividades artísticas e plásticas” .

Já a professora 10E realiza a “roda do livro⁶⁸”, que consiste na leitura e troca diária de livros de literatura pelas crianças. Segundo ela, “pego da biblioteca cerca de 40 livros de literatura infantil, os quais leio e escolho com cuidado, de acordo com as preferências da faixa etária dos alunos de minha terceira série. Faço uma “propaganda” de cada livro para os alunos, instigando-lhes a curiosidade de saber qual vai ser o desenrolar de cada história. Todos os dias, no início da aula, faço a “roda do livro”: os alunos em círculo, um deles pega o livro de um colega, este pega de um terceiro colega, até que todos os participantes da roda tenham trocado de livro. Tem alunos que fazem trocas todos os dias, alguns trocam dia sim, dia não”.

De acordo com a professora 11F, as atividades lúdicas são as ideais para incentivar a leitura e, em sala de aula, ela procura fazer “leitura sem cobranças, perguntas ou questionários. Dramatização. Interpretar ou reescrever a história substituindo, incluindo ou excluindo personagens. Usar fantoches em apresentações. Dobradura, etc”. A supervisora da escola F (SP6F) disse que a ação de incentivo à leitura feita pela escola foi a confecção de carteirinha para que os alunos emprestassem livros de literatura da biblioteca escolar.

Relacionamos, a seguir, de forma esquemática, as atividades desenvolvidas nas escolas pesquisadas e que, segundo as professoras e as supervisoras, têm a função de incentivar o hábito da leitura nos alunos:

- escolha pelos alunos de livros que a professora leva para a sala de aula (professora 1A);
- dramatização da história lida (professoras 1A, 9E, 11F);
- produção de texto a partir da leitura (professora 1A);
- oferecimento de textos diversos – literários, informativos (professoras 2A, 5C)
- leitura do texto/livro – silenciosa, em voz alta (professoras 2A, 6C);
- discussão do que foi lido (professora 2A);
- visita semanal à biblioteca da escola para formação de atitudes apropriadas a esse lugar (supervisora SP1A);
- leitura diária de livro pela professora – algumas páginas por dia (professora 3B);

⁶⁸ Com o nome de “roda de leitores” essa atividade é uma das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) para “a formação de atitude favorável à leitura” (p. 63) e consta no rol das “Atividades permanentes de leitura”

- empréstimo de livros da biblioteca escolar (professoras 3B, 6C, 7D, 8D e supervisoras SP3C, SP4D, SP6F);
- confecção de livros a partir da leitura (professoras 3B, 4B);
- leitura de livros de literatura (professora 4B);
- aulas de literatura – quinzenais (supervisora SP2B);
- aplicação de estratégias de leitura – sondagem, levantamento de hipóteses, problematização (professora 5C);
- partilha do que foi lido (professoras 2A, 6C, 7D e supervisora SP5E);
- conscientização sobre a importância da leitura (professora 7D);
- leitura diária em sala de aula (professora 8D);
- preenchimento de ficha de leitura (professoras 7D, 8D e supervisora SP4D)
- leitura oral pela professora de um trecho de uma obra literária para que os alunos se interessem e leiam o livro inteiro (professora 9E);
- produção artística a partir da leitura (professoras 9E, 11F);
- empréstimo e troca diária de livros em sala de aula – “Roda do Livro” (professora 10E);
- interpretação da história lida (professora 11F).

Na tentativa de confirmar ou refutar a prática dessas atividades, fizemos perguntas aos alunos acerca da presença de momentos específicos de leitura em sala de aula, do desenvolvimento das aulas de língua portuguesa e do contato com livros de literatura infantil no espaço escolar. A partir da análise de suas respostas, juntamente com as das educadoras, pudemos perceber que há um fosso entre o que o professor acredita que deveria fazer para incentivar a leitura e o que ele efetivamente faz.

De acordo com os alunos, em nenhuma das escolas há momentos específicos para a leitura de livros literários, essa prática, quando acontece, é feita em ocasiões esporádicas, entre uma atividade e outra, quando, como disseram os alunos 4A e 24F, “não tem nada pra fazer”, refletindo na escola a idéia corrente de que literatura não é aprendizagem, não é ocupação útil do tempo, a idéia da mãe do aluno 1A, por exemplo, que, segundo ele, disse que é melhor ler “outros livros” porque, assim, “a gente aprende mais do que ficar lendo historinhas”.

De acordo com as respostas dos alunos, o único contato que têm com a literatura na escola é quando vão à biblioteca escolar emprestar livros ou com trechos contidos nos livros didáticos. Sabemos que isso não ocorre dessa maneira,

pois é possível perceber nas respostas das educadoras que é feito um trabalho com o texto literário, seja com obras completas ou com extratos inseridos no livro didático ou em outros materiais. O que não ocorre, como ficou claro nas respostas tanto dos alunos quanto das educadoras, é um momento específico, pré-fixado para que os alunos leiam livros literários em sala de aula, esse tipo de leitura é feito esporadicamente e, principalmente, nos momentos de ócio existentes entre as atividades diárias da sala de aula.

Mesmo quando há livros na sala de aula, como é o caso da escola F, os alunos não têm liberdade de lê-los: “é... por causa que se nós pegar, às vezes, ela briga e se nós pegar sem ordem dela ela pega e briga, daí... só... ela dá as coisas pros moleques que é comportado, isso daí, né?” (**aluno 22F**).

Vale a pena ressaltar, entretanto, uma ótima estratégia desenvolvida pela professora 3B e que tem surtido grandes efeitos na formação do hábito e do gosto pela leitura dos alunos. Diariamente, ela lê Monteiro Lobato para as crianças, refletindo-se positivamente em seus hábitos de leitura, pois os dois alunos entrevistados (alunos 5B e 6B) afirmaram gostar e ter o hábito de ler livros desse autor. Segundo o aluno 6B, isso não ocorre somente com os dois, mas também com os outros alunos da sala: “ela [a professora] disse que vai ler cada mês ela vai ler uma história de Monteiro Lobato, daí a gente ia... daí o pessoal lá da sala está interessado, daí tem muita gente que pega. Teve uma menina que pegou um livro dessa grossura, grossura grandona... de Monteiro Lobato”.

Tal atividade também é praticada pela professora 9E, mas não com o mesmo sucesso, pois, depois da leitura, os livros não ficam à disposição dos alunos interessados em fazer a leitura novamente, sozinhos: “ela pega o livro e é dela, os livros que ela traz é tudo dela, aí ela não deixa a gente ler, aí a gente lê só os da escola que pode usar pros alunos” (**aluno 17E**). A professora 4B faz uma atividade similar a esta, mas, como os livros são acessíveis aos alunos, o estímulo a leituras posteriores é garantido.

Como podemos observar nas respostas de alunos e educadoras, as aulas de Português, quase sempre, repetem um mesmo ritual: leitura de um texto do livro didático (ou extraído de alguma outra fonte) de forma silenciosa e individual e em voz alta, coletivamente; questionamentos a respeito do que foi lido; discussão (correção, explicação da professora, exposição do que entendeu); resumo da história; ilustração do que foi lido. Esse ritual foi tratado por Lajolo (2002) em *Do mundo da*

leitura para a leitura do mundo e, segundo ela, é possível encontrar nas descrições das atividades feitas por professores, uma espécie de atitude ingênua e imediatista, superficial até, em relação ao problema (se é que é realmente um problema) da leitura na escola. O professor segue um *script* que ele julga ser o ideal para a formação de leitores, como pudemos perceber na relação que fizemos acima das atividades propostas pelas professoras, mas que nem sempre contribui positivamente para o desenvolvimento do prazer e hábito da leitura.

No próximo item trataremos dos projetos desenvolvidos pelas escolas com o intuito de incentivar o hábito/gosto da leitura nos alunos.

4.8- PROJETOS DE LEITURA NA ESCOLA

*Sento-me no chão da capital do país às cinco horas da tarde
e lentamente passo a mão nessa forma insegura.
Do lado das montanhas, nuvens maciças avolumam-se
Pequenos pontos brancos movem-se no mar, galinhas em pânico.
É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.*

Carlos Drummond de Andrade⁶⁹

Perguntamos às educadoras se a escola possuía algum projeto de incentivo à leitura e, se a resposta fosse positiva, como ele seria (questão nº 33 para as professoras e nº 28 para as supervisoras) e, somente para as supervisoras, questionamos o grau de conhecimento dos professores da escola em relação a esse possível projeto (questão nº 29).

De acordo com as professoras 1A e 2A e a supervisora SP1A, a escola A não possui nenhum projeto de leitura pois isso exigiria um profissional especificamente para trabalhar com os alunos. Além disso, a escola não possui bibliotecária (1A, 2A) e o acervo é limitado (2A), ficando a cargo do professor fazer o trabalho em sala de aula (1A, 2A).

⁶⁹ ANDRADE, Carlos Drummond de. *A flor e a náusea*. In: Antologia poética. 54. ed. RJ: Record, 2004; p. 36.

Na escola B, apesar da supervisora SP2B declarar que há um projeto de trabalho com literatura infantil feito quinzenalmente por ela e que os professores da escola têm conhecimento disso, a professora 4B disse que “cada professor desenvolve o seu, já que são destinados aos alunos 5 livros durante o ano letivo” e, segundo a professora 3B, o projeto se restringe à troca semanal de livros, sendo que a leitura é feita em casa.

Segundo a professora 5C, “cada professor monta o seu projeto de acordo com a realidade e a necessidade de sua turma” e a professora 6C citou um projeto desenvolvido pela Fundação Cultural de Paranavaí em parceria com a Biblioteca Pública: “Contação de Histórias”. De acordo com ela, “as crianças vão até a biblioteca uma vez por mês, onde ouvem histórias, dramatizam, pintam, desenham, etc”. A supervisora SP3C disse haver um projeto na escola mas que não está sendo desenvolvido por falta de recursos humanos.

A escola D citou como projeto de leitura o empréstimo semanal de livros na biblioteca da escola (professoras 7D e 8D e supervisora SP4D) e, de acordo com a supervisora SP4D, as professoras conhecem o projeto e desenvolvem atividades referentes a todas as disciplinas do currículo a partir da leitura dos livros emprestados.

Segundo as educadoras 9E, 10E e SP5E, a escola E não possui qualquer projeto de leitura, o mesmo acontecendo com a escola F, de acordo com a professora 11F, o que não condiz com a resposta da supervisora SP6F, que declarou que a escola possui um projeto de literatura infantil e, de acordo com ela, “o objetivo deste projeto foi responder à seguinte pergunta: como a literatura infantil pode contribuir para a educação moral da criança? Pretendemos responder a esta pergunta desenvolvendo junto com as crianças uma metodologia que possa orientar o trabalho da professora. Vale salientar que esse projeto ainda não está em vigor, pois está em fase de desenvolvimento. Nem todos os professores têm conhecimento pois o projeto está em fase de desenvolvimento, o professor que vai desenvolver o projeto tem todo conhecimento”.

Esse projeto e a fala da supervisora SP6F faz-nos reportar à gênese da literatura infantil em fins do século XVII, que nasceu como forma de controle do desenvolvimento intelectual e moral das crianças e como meio de manipulação de suas emoções, moralizando e pedagogizando-a ao mesmo tempo. Tal visão da literatura infantil, presente até hoje na escola, como pudemos observar na pergunta do projeto

descrito acima, dificulta a aceitação dessa literatura como gênero artístico e, também, como meio de emancipação infantil (ZILBERMAN, 2003).

Com exceção das supervisoras SP2B e SP5E, que não fizeram qualquer indicação, todas as outras supervisoras citaram o projeto já descrito pela professora 6C em sua resposta transcrita anteriormente, “Contaçon de Histórias”, ao responderem à questão de nº 30, que questionou a participação das escolas em projetos de leitura desenvolvidos por outras entidades externas à escola.

A partir das descrições feitas pelas supervisoras SP3C e SP4D e pela professora 6C e de observação *in loco* feita durante nossa docência em escola da rede pública municipal de Paranavaí, no 1º segmento do ensino fundamental, tal projeto limita-se a fazer leituras dramáticas para as crianças, que não têm contato direto com as obras, impossibilitando, assim, que estabeleçam uma relação própria com a leitura, que estabeleçam seus próprios horizontes de expectativa, pois lêem pelos olhos dos outros, restringindo as atividades de leitura a atividades artísticas de desenho, pintura e teatro.

Diante dessas respostas dadas por professoras e supervisoras às questões ora analisadas e às discutidas anteriormente, ousamos afirmar que: a escola está perdida entre a vontade de formar leitores que reúnam o prazer, o hábito e a co-autoria na leitura de textos literários e a ação pedagógica que, efetivamente, contribuirá com a formação desse leitor; está perdida entre o leitor ideal (ou idealizado) e o leitor real (aquele que ela tem em mãos); está perdida entre o prazer e o utilitarismo.

Toda essa visão de leitura, leitor e literatura observada nas respostas das educadoras e refletida nas dos alunos encontra um forte suporte na proposta de leitura dos PCN's de Língua Portuguesa para o ensino fundamental. Como pudemos constatar no item 1.3 do capítulo dois, a leitura literária é secundarizada nos Parâmetros tratada, até, como pretexto para leitura e escrita. É perceptível na fala das educadoras a presença não apenas insinuada, mas também concreta dos conceitos desenvolvidos pelos PCN's e é disso que trataremos no próximo item.

4.9- A PRESENÇA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS NO DISCURSO DA ESCOLA

*Se tento dele afastar-me,
por abstração ignorá-lo,
volta a mim, com todo o peso
de sua carne poluída,
seu tédio, seu desconforto.*

Carlos Drummond de Andrade⁷⁰

Amplamente divulgados desde o momento de sua publicação, em 1997, os PCN's influenciam fortemente as posturas pedagógicas dos professores, sejam eles contrários ou não às suas propostas e seus conceitos a respeito de escola, aluno, professor e processo ensino-aprendizagem. É possível perceber no discurso docente marcas, às vezes profundamente arraigadas, outras apenas superficiais, da visão dos parâmetros curriculares. São essas marcas, que se revelam ao olhar, que procuramos nas respostas das educadoras que contribuíram com esta pesquisa.

A professora 3B, ao responder à questão **Em que medida você considera que seus alunos são bons/maus leitores?** (nº 25), disse: “Se eles souberem ler e narrar o que leram ou interpretarem, para mim é meio caminho andado; há alunos que guardam pra si, não gostam de se expressar”. Essa perspectiva avaliativa de leitura é contemplada pelos PCN's quando listam os Critérios de avaliação de Língua Portuguesa para o segundo ciclo:

- **Narrar histórias conhecidas e relatos de acontecimentos, mantendo o encadeamento dos fatos e sua seqüência cronológica, de maneira autônoma**

Espera-se que o aluno reconte oralmente histórias que já ouviu ou leu, bem como acontecimentos dos quais participou, ou cujo relato ouviu ou leu, procurando manter a ordem temporal dos fatos e o tipo de relação existente entre eles. Ao recontar, deve demonstrar esforços de adequação do registro utilizado à situação de comunicação na qual está inserido o reconto, bem como realizar essa atividade de maneira autônoma.

- **Demonstrar compreensão de textos ouvidos por meio de resumo das idéias**

Espera-se que o aluno realize, oralmente ou por escrito, resumos de textos ouvidos, de forma que sejam preservadas as idéias principais (BRASIL, 1997, p. 134).

A professora 8D também recorreu aos critérios de avaliação propostos nos parâmetros para descrever o leitor ideal (questão nº 24): “um bom leitor deve

⁷⁰ ANDRADE, C. Drummond de. *As contradições do corpo*. In: *Corpo*. 10. ed. RJ: Record, 1987; p. 7.

saber explorar diferentes modalidades de leitura, como ler para obter informações, como ler para revisar, ler para se divertir, etc”. De acordo com os PCN’s, um aluno que termina o primeiro segmento do ensino fundamental, deve “utilizar a leitura para alcançar diferentes objetivos: ler para estudar, ler para revisar, ler para escrever” (BRASIL, 1997, p. 135).

Para responder à questão **Qual a importância da leitura: a) na sua profissão, b) na sua vida pessoal e c) na vida dos alunos e das pessoas em geral?** (nº 8), as professoras 4B, 5C, 6C e 8D apropriaram-se de definições discutidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, como podemos perceber no quadro comparativo abaixo:

A PRESENÇA DO DISCURSO DOS PCN’S NO DAS EDUCADORAS	
FALA DAS PROFESSORAS	FALA DOS PCN’S
<p>PROF. 4B: a) O trabalho com leitura deve ser uma prática constante. Por um lado, tem o objetivo de formar leitores competentes e por outro, constitui matéria-prima para o ato de escrever.</p> <p>PROF. 6C: c) A prática de leitura é muito importante, tem como finalidade a formação de leitores e, conseqüentemente, a formação de escritores pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura.</p>	<p>“O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever” (BRASIL, 1997, p. 53).</p>
<p>PROF. 5C: b) Eu leio para obter informações, por prazer, por curiosidade, para tirar dúvidas, seguir instruções para executar determinada tarefa, para confirmar ou refutar algum conhecimento.</p>	<p>“Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade” (BRASIL, 1997, p. 54).</p> <p>“Emprego dos dados obtidos por intermédio da leitura para confirmação ou retificação das suposições de sentido feitas anteriormente” (BRASIL, 1997, p. 130).</p> <p>“Utilizar a leitura para alcançar diferentes objetivos: ler para estudar, ler para revisar, ler para escrever” (BRASIL, 1997, p. 135).</p>
<p>PROF. 8D: b) A leitura pode ser uma fonte de informação; de conhecimento no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado.</p>	<p>“A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto” (BRASIL, 1997, p. 53).</p>

TABELA 15 – A presença dos PCN’s no discurso docente.

A idéia de leitura como subsídio da escrita apresenta-se também em outros momentos das respostas das professoras. Tal fato ocorre no questionário da professora 6C, que disse que um aluno da 3ª e 4ª série (questão nº 31) “deve ler todo tipo de texto. Porque a leitura nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever e contribui para a constituição de modelos: como escrever”.

A presença do discurso dos parâmetros nas respostas dessa professora ocorre em maior quantidade do que nas das outras. Ao analisar suas respostas às perguntas do questionário pudemos observar seis ocorrências de citações, sem indicação, contidas nos PCN's.

Para responder à questão número 13: **Para você, para que serve a literatura?**, citou (não usou qualquer indicação dessa citação), de forma incoerente, os PCN's quando estes discutem as formas e o uso da língua oral: “aprendizagem sobre os usos e as formas da língua oral: atividades de produção e interpretação de uma ampla variedade de textos orais, de observação de diferentes usos, de reflexão sobre os recursos que a língua oferece para alcançar diferentes finalidades comunicativas” (BRASIL, 1997, p. 49).

A professora 8D e a supervisora SP4D (questão nº 12) também recorreram aos parâmetros para discorrer sobre as funções da literatura. De acordo com a primeira, “a literatura contribui para a formação de leitores capazes de reconhecer os sentidos, as particularidades e a profundidade das construções literárias”, o que condiz com os PCN's, que dizem que “postos de forma descontextualizada, tais procedimentos [expedientes que usam a literatura como pretexto para ensinar boas maneiras, hábitos de higiene, questões éticas, etc] pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (BRASIL, 1997, p. 37-38).

A segunda aborda o uso de estratégias de leitura indicado pelos PCN's (p. 53), afirmando que “o texto literário é elemento imprescindível na formação de verdadeiros leitores, pois o mesmo apresenta fatos que leva-nos à motivação, dando-nos a oportunidade de estar utilizando constantemente as estratégias de antecipação, inferência e checagem; elementos primordiais para efetivação da leitura”.

Retornando às citações da professora 6C, esta, ao estabelecer as características necessárias para se considerar alguém como um bom leitor (questão nº

24) e fazer uma auto-avaliação como leitora (questão nº 20), recorreu aos parâmetros, fazendo uma síntese de alguns objetivos gerais e da prática de leitura.

No dizer da professora, ela é uma boa leitora porque consegue interpretar o que lê, faz antecipação de fatos, atribui intenções ao escritor, estabelece relações com outros aspectos do conhecimento, nesse sentido é que “o bom leitor é aquele que formula perguntas enquanto lê e se mantém atento; seleciona pontos importantes para a compreensão; antecipa fatos, critica o conteúdo; transforma e reconstrói o texto lido”.

A idéia de se utilizar estratégias de leitura permeia toda a abordagem de leitura dos Parâmetros Curriculares, nesse sentido é que citamos aqui apenas algumas passagens que mais favorecem um entrecruzamento com a fala da professora:

Compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz (BRASIL, 1997, p. 41).

Utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc (BRASIL, 1997, p. 42).

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (BRASIL, 1997, p. 54).

Os PCN's propõem um trabalho constante com diversos tipos de textos e, segundo eles, esta é a “primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura... Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes”. Encontramos essa consideração, quase literalmente, na resposta à questão **Que tipos de textos e atividades você acha que deveriam ser trabalhados nas aulas para incentivar o gosto pela leitura de obras literárias?** (nº 30) dada pela professora 6C. Para ela, “deveriam ser trabalhados a diversidade textual, sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes, para isso seria muito importante um profissional capacitado nessa área (literatura)”.

O uso não indicado de citações não é, de forma alguma, algo que nos preocupa nesta análise, uma vez que partimos do princípio de que o sujeito, ao a-

propriad-se de um determinado discurso, acopla-o a seus conceitos próprios e, no caso da ação de docência, à sua prática pedagógica. O que questionamos aqui é até que ponto a postura didática a respeito de formação de leitores de textos literários proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o 1º segmento do ensino fundamental é coerente com as teorias que movem os estudos literários atuais, pois, como discutido no primeiro capítulo da presente pesquisa, se a leitura de um modo geral é tratada de forma completa e efetiva pelos PCN's, o mesmo não ocorre com a literária, provocando um vácuo no trato com tal tipo de texto.

Tratamos neste capítulo de nove questões que dizem respeito ao trabalho da escola enquanto formadora de leitores: características das escolas e das educadoras que contribuíram com a pesquisa; conceitos de leitura, de literatura e de leitor que dimensionam as ações da escola; o funcionamento das bibliotecas escolares; os hábitos de leitura das educadoras e dos alunos; a forma como é feito o trabalho com a leitura em sala de aula; os projetos de leitura desenvolvidos pelas escolas e a presença dos PCN's no discurso escolar.

Entre outras coisas, percebemos que a formação do leitor do texto literário na escola está bastante deficitária, uma vez que ainda predomina uma visão utilitária desse gênero textual e espera-se do aluno-leitor atitudes pedagógicas frente à prática da leitura, como demonstrar por meios diversos o que leu e entendeu. Vimos, também, que as bibliotecas escolares não exercem seu papel de mediação, funcionando de forma precária e ritualizada, com carência de espaço físico, acervo bibliográfico e funcionários.

No discurso das educadoras ficou clara a influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais, especialmente sua opção em colocar em um plano secundário a leitura literária, que assume, em suas páginas, a função modeladora da escrita. Tal influência dificulta um trabalho mais efetivo com o texto literário em sala de aula, chegando ao ponto de não se reservar tempo específico para a leitura de obras literárias, como pudemos confirmar por meio das respostas dos alunos.

Analisados todos esses pontos, faremos agora, como forma de considerações finais deste trabalho, um resgate da situação da leitura na escola, procurando responder ao questionamento principal que nos moveu durante toda a pesquisa: quem é o leitor do texto literário formado nas turmas de 3ª e 4ª série do 1º segmento do ensino fundamental das escolas públicas municipais de Paranavaí?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Mas de tudo, terrível, fica um pouco,
[...]
e sob as bibliotecas, os asilos, as igrejas triunfantes
e sob ti mesmo e sob teus pés já duros
e sob os gonços da família e da classe,
fica sempre um pouco de tudo.
Às vezes um botão. Às vezes um rato.*
Carlos Drummond de Andrade⁷¹

A leitura, ou melhor, a falta dela, constitui-se em algo que aflige diversos setores da sociedade: governo, mídia, editoras, educação, pais, professores, escritores, pesquisadores, entre outros. Aflige e angustia porque não é uma questão que poderá ser resolvida com um simples decreto, uma propaganda televisiva criativa, não pode, com conselhos paternos ou pesquisas que analisem o processo de formação do leitor dentro de ambiente escolar. Talvez o problema da falta da leitura, e entendemos aqui a leitura literária de qualidade, possa começar a ser resolvido com a colaboração organizada de todos aqueles setores acima, pois ler é, antes de uma opção e/ou um gosto pessoal, uma atividade que precisa de mediação.

Apesar de perceber a importância da sociedade em geral no incentivo à leitura, entendemos que é da escola o papel principal na formação de um leitor que possa se colocar de forma ativa (interativa) frente a um texto, em especial, o texto literário, uma vez que é entre seus muros que uma grande parte das pessoas entra em contato pela primeira e, talvez, última vez com tal tipologia. Assim, o papel de mediação na leitura fica nas mãos, principalmente, dos professores, pois nem todas as escolas populares de nosso país (ousamos dizer: a maioria) contam com a presença de um bibliotecário e, sequer, de uma biblioteca.

Quando empreendemos a presente pesquisa apreendia-nos duas dúvidas principais, emergidas da leitura de alguns dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) de 2001, que mostravam que cerca de 67% das pessoas entrevistadas na ocasião afirmavam gostar de ler para se distrair, muito ou um pouco:

⁷¹ ANDRADE, Carlos Drummond de. *Resíduo*. In: Antologia poética. 54. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004; p. 320.

se esse leitor que diz gostar de ler lê literatura e o que a escola tem feito para formar o leitor que sentirá prazer ao ler textos ficcionais.

Ao delimitar o espaço da pesquisa, optamos pelas duas séries finais da primeira fase do ensino fundamental (3^{as} e 4^{as} séries), constituindo-se nosso *corpus* de questionários respondidos por 17 educadoras (11 professoras e 6 supervisoras) atuantes em 6 escolas públicas municipais da cidade de Paranavaí, noroeste do Paraná e entrevistas concedidas por um total de 24 alunos das professoras acima citadas. Tal *corpus* permitiu-nos alcançar o objetivo que nos moveu por todo o trabalho: entender que tipo de leitor do texto literário os professores das 3^{as} e 4^{as} séries do ensino fundamental das escolas públicas municipais de Paranavaí vêm formando ao desenvolver propostas de leitura em sala de aula.

A concretização desse objetivo passou por três outros, mais específicos: identificar nos discursos dos professores as concepções acerca de leitor – leitura – literatura que permeiam sua prática, arrolar os recursos e estratégias usadas pelos professores nos momentos de dinamização da leitura em sala de aula e verificar as formas como o texto literário tem sido trabalhado na escola.

Após essa breve retomada dos motivos que nos levaram a empreender esta pesquisa e dos objetivos pretendidos com ela, resgatamos agora algumas questões que já se mostraram importantes ao longo das análises e que dizem respeito à constituição da leitura literária na escola.

A partir da análise de todo o material que nos foi disponibilizado pelas educadoras e pelos alunos, pudemos perceber, em relação aos conceitos de leitura, literatura e leitor que movem o trabalho escolar, que (i) a leitura sempre (ou quase sempre) é considerada a partir de seu aspecto verbal; (ii) o aspecto utilitário da leitura e da literatura prevalece a todos os outros; (iii) muitas educadoras não se consideram boas leitoras; (iv) ao listar as características de um bom leitor, as educadoras dicotomizam o leitor que lê fora da escola e o que lê dentro dela.

Essa visão pragmática da leitura e da literatura reflete-se negativamente na formação do leitor, que se sente obrigado a sempre ter um objetivo concreto ao ler uma dada obra, afastando-o, conseqüentemente, da leitura literária feita de forma gratuita. O fato das educadoras não se considerarem boas leitoras revela uma questão mais profunda: na realidade, elas não são boas leitoras porque não gostam de ler, talvez porque também foram levadas a acreditar que leitura é um ato estritamente

te escolar e desprovido de prazer, como estão fazendo, até mesmo inconscientemente, com seus alunos.

Dentre os recursos para dinamizar a leitura na escola, a biblioteca deveria ocupar um lugar privilegiado, mas não é o que pudemos perceber nas análises que fizemos. Dentre as escolas pesquisadas, apenas duas não possuem biblioteca, mas, no entanto, nenhuma conta com um funcionário que exerça a função de bibliotecário. Desse modo, o funcionamento torna-se bastante precário e ritualístico, pois os alunos têm dias previamente (e rigidamente) determinados para empréstimo e devolução de obras, não podendo ter a liberdade de locar e ler mais de um livro por semana.

Percebemos, ainda, por meio das análises dos questionários e das entrevistas, que as estratégias de formação do leitor desenvolvidas pelas educadoras, quando existem, são equivocadas na maioria das vezes. O primeiro equívoco que encontramos é que quase não há indicações de obras para leitura, isto é, o professor, como um leitor privilegiado, pois já maduro e experiente, não faz a mediação entre a obra e o leitor, ficando a cargo da própria criança a escolha aleatória daquilo que quer ler.

Isso se dá por três motivos principais: (i) o professor não é leitor de literatura, muito menos infantil, e, por isso, não pode indicar livros que não leu; (ii) circula uma idéia errada de que indicar, sugerir leituras é imposição e (iii) os acervos escolares não contam com um número suficiente de obras que mereçam ser indicadas para leitura.

Um segundo equívoco é a idéia expressa pelas educadoras a partir de uma leitura equivocada dos Parâmetros Curriculares Nacionais de que o leitor ideal deve ler os mais variados tipos de textos, acabando por secundarizar o texto literário, que passa a ser pretexto para modelos e temas de redação. Pensando assim, o professor acredita que, ao trabalhar textos não-ficcionais formará leitores de literatura.

Há, ainda, uma tendência da escola “de ler para” realizar alguma atividade, agora não didática, mas artística. Consideramos tal proposta como o terceiro equívoco no processo de formação do leitor, pois não lemos literatura no nosso dia-a-dia para demonstrar que lemos, para fazer ilustrações ou para apresentar peças teatrais, lemos porque o texto literário nos completa, dá-nos prazer, provoca-nos, dese-

quilibra-nos. Além do “ler para”, a escola acaba por cercar o ato da leitura de uma série de rituais e de regras, sacralizando-o e distanciando-o do aluno-leitor.

O quarto equívoco que encontramos na prática de leitura na escola e, sem sombra de dúvida, o mais grave, é que não há espaço para leitura em sala de aula. Em nenhuma das escolas que participaram da pesquisa encontramos momentos específicos para leitura de obras literárias completas. Em sala de aula, segundo os próprios alunos, não dá tempo para ler, a não ser nos espaços que sobram entre a realização de uma atividade e outra, dessa forma, os que têm dificuldade ou precisam de um maior tempo para realizar os exercícios nunca lêem livros na escola.

Diante dessas atitudes da escola frente à formação do leitor podemos perceber como o texto literário e a leitura têm sido tratados em sala de aula. Observando a fala das educadoras e dos alunos, encontramos alguns pontos que merecem atenção: (i) os alunos gostam de ler e lêem literatura, em especial os contos de fadas; (ii) os títulos de literatura contemporânea citados pelos alunos não fazem parte do rol daqueles que, segundo as professoras, são trabalhados em sala; (iii) os alunos lêem mais em casa do que na escola; (iv) ao contrário do esperado, os alunos têm contato com material de leitura em casa, inclusive, com literatura infantil; (v) a maioria dos alunos vê os pais lendo; (vi) uma grande parte das educadoras não gosta e/ou não tem o hábito de ler literatura; (vii) a maioria das educadoras não lê literatura infantil; (viii) há uma forte influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais no trabalho de leitura da escola, o que faz com que ela seja posta em segundo plano.

Em resumo, podemos perceber que em relação à formação do leitor na escola há um profundo fosso entre a intenção e o gesto. Há o desejo, a consciência da importância e a boa vontade, mas ainda não se encontrou o caminho. Perdidas em meio a tantos discursos, cobranças e conteúdos, as educadoras acabam não formando o leitor que elas acreditam ser o ideal.

Acreditamos que tal distanciamento só será amenizado com políticas públicas que verdadeiramente entendam a importância da escola e da leitura. Desse modo, entendemos que distribuir livros a alunos e professores e fazer propagandas ressaltando a leitura não basta. É preciso equipar as bibliotecas escolares, aumentando seu acervo (com qualidade e quantidade), priorizando seu espaço e colocando profissionais capacitados para nelas atuarem. É necessário, ainda, instituir planos de carreira que valorizem o professor e permita que ele tenha mais tempo para ler e dinheiro para adquirir livros.

Entretanto, já vimos que ter tempo e acesso a livros não é condição irrestrita para se desenvolver o gosto e o hábito da leitura, por isso, é indispensável que se ofereça aos professores alternativas teóricas que se contraponham às já sedimentadas em seu discurso e em sua prática para que, assim, possam desenvolver um trabalho efetivo de formação do leitor. Isso somente será conseguido com o oferecimento de formação continuada, favorecendo a pesquisa, o debate e a reconstrução de idéias.

Vivemos em um mundo “arlequinal”, como diriam os modernistas, difícil de viver, de entender e, apesar da leitura desse mundo preceder a leitura da palavra, como nos ensinou Paulo Freire (1983), ler a palavra é uma forte arma que nos permite decifrar o que se encontra por trás de gestos, discursos e intenções. Não podemos privar nossos alunos disso, já que uma grande parte deles já foi privada de bens primários de sobrevivência. Eleger a leitura literária como bem essencial à vida humana é favorecer não apenas a inclusão, mas a compreensão do que significa viver em sociedade. E esse é o papel primeiro da escola.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de Aguiar *et al.* **Era uma vez... na escola**: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001a.

_____. **Leitura literária e escola**. In: EVANGELISTA, A. A. Martins (org.). A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Corpo**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 1987.

_____. **Antologia poética**. 54. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

ANDRÉ, Marli e LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1980. BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1977.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 10^a reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa: 1 e 2 ciclos. Brasília: SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte: 1 e 2 ciclos. Brasília: SEF, 1997.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e cultura. v. 24. São Paulo: setembro 1972, p.803-09.

_____. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

CARVALHO, Neuza Ceciliato de. **Literatura infanto-juvenil: útil, mas não utilitária**. In: BENITES, Sonia Aparecida Lopes e PEREIRA, Rony Farto (orgs.). À roda da leitura: língua e literatura no Jornal Proleitura. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004.

CHARTIER, Roger. **As práticas da escrita**. In: ARIÈS, Philippe e DUBY, Georges (Dir.) História da vida privada. v.3. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 113-161.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador.** 2ª reimpressão. São Paulo: UNESP / Imprensa Oficial do Estado, 1999.

_____. **Os desafios da escrita.** São Paulo: UNESP, 2002.

COLOMER, Tereza. **A formação do leitor literário:** narrativa infantil e juvenil atual. São Paulo: Global, 2003.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria:** literatura e senso comum. 2ª reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

CORRÊA, Viriato. **Cazuza.** 32. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1984.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura:** uma introdução. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ECO, Humberto. **Os limites da interpretação.** São Paulo: Perspectiva, 2000.

_____. **Lector in fabula:** a cooperação interpretativa nos textos narrativos. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002a.

_____. **Seis passeios pelos bosques da ficção.** 6ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2002b.

FANTINATI, Carlos Erivany. **Por uma biblioteca escolar.** In: BENITES, Sonia Aparecida Lopes e PEREIRA, Rony Farto (orgs.). *À roda da leitura: língua e literatura no Jornal Proleitura.* São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.* São Paulo: Cortez, 1983.

FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura.** 2ª reimpressão. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Leitura: algo que se transmite entre as gerações?** In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001.* São Paulo: Global, 2003.

HAUSER, Arnold. **Sociologia del arte.** v. 4. Barcelona: Labor, 1977.

INGARDEN, Roman. **A obra de arte literária.** 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1979.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura:** uma teoria do efeito estético. v.1. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. **O ato da leitura:** uma teoria do efeito estético. v.2. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. **A interação do Texto com o Leitor.** In: JAUSS, Hans Robert *et al.* *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção.* 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: UNESP, 2002

KLEIMAN, Ângela.. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

KUHLTHAU, Carol. **Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KUNDERA, Milan. **A insustentável leveza do ser**. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.

_____. **A formação da leitura no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

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

MAINGUENEAU, Dominique. **Pragmática para o discurso literário**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MATOS, Maria Vitalina Leal de. **As funções da literatura**. In: ROCHETA, Maria I e NEVES, Margarida (Org). **Ensino de literatura: reflexões e proposta à contracorrente**. Universidade de Lisboa: Edições Cosmos, 1999.

NÓBREGA, Nanci Gonçalves da. **De livros e bibliotecas como memória do mundo: dinamização de acervos**. In: YUNES, Eliana (org). **Pensar a leitura: complexidade**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

PETIT, Michèle. **Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura**. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

_____. **La biblioteca, o el jardín interior preservado**. In: *Revista Leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: v. 20, n. 39, out. 2002. Associação de Leitura do Brasil. v.20, n. 39, out. 2002.

POSSENTI, Sírio. **Pragas da Leitura**. Série Idéias n.13. São Paulo: FDE, 1994. p. 27-33. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_13_p027-033c.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2003.

PROUST, Marcel. **Sobre a leitura**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é a Literatura?** 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

SILVA, Ana Cláudia da *et al.* **A leitura do texto didático e didatizado**. In: CHIAPPINI, Ligia (coordenadora geral). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. v. 2. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Ezequiel Theodoro da e ZILBERMAN, Regina. **Leitura**: por que a interdisciplinaridade? In: SILVA, E. T. da e ZILBERMAN, R. (Org). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1999a.

_____. **Pedagogia da leitura**: movimento e história. In: SILVA, E. T. da e ZILBERMAN, R. (Org). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1999b.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **De olhos abertos**: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Conferências sobre leitura** – trilogia pedagógica. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, A. A. Martins (org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Letramento e escolarização**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. **A pesquisa etnográfica como construção discursiva**. Acta Scientiarum. Maringá, 23 (1): 27-32, 2001.

YUNES, Eliana. **Leituras, experiência e cidadania**. In: YUNES, Eliana e OSWALD, Maria Luiza (orgs.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

ANEXOS

ANEXO A
Questionário – professoras

Caracterização

1- Escolaridade:

() Ensino Médio. Curso: _____ Ano de conclusão: _____

() Graduação. Curso: _____ Ano de conclusão: _____

() Especialização. Curso: _____ Ano de conclusão: _____

() Outros. _____

2- Em que série você leciona hoje nessa escola? _____

3- Há quanto tempo você leciona nessa série? _____

4- Em que outras funções relacionadas à educação você já atuou? Durante quanto tempo? _____

5- Qual é a sua carga horária semanal? _____

6- Há quanto tempo você é professora? _____

Leituras

7- O que é ler?

8- Qual a importância da leitura:

a) na sua profissão?

b) na sua vida pessoal?

c) na vida dos alunos e das pessoas em geral?

9- O que você tem lido ultimamente? Cite:

10- Com que frequência você lê?

11- O que tem dificultado ou facilitado sua leitura?

12- Que tipo de leitura você prefere fazer (textos técnicos, revistas, romances, contos, outros)?

13- Para você, para que serve a literatura?

14- Você gosta de ler obras literárias? Por quê?

15- Qual é o seu autor preferido?

16- Que tipo de literatura você prefere ler?

() Poesia. Por quê? _____

() Romance. Por quê? _____

() Conto. Por quê? _____

() Crônica. Por quê? _____

() Novela. Por quê? _____

() Outro. Por quê? _____

17-Cite as leituras que você fazia na infância e na adolescência (dentro e fora da escola):

18- Quem indicava essas leituras?

19- O que você sentia ao fazer essas leituras?

20- Você se considera um bom leitor? Por quê?

Prática docente

21- Seus alunos costumam ler? O que eles lêem?

22- Você indica livros de literatura para seus alunos? Que tipo?

23- Que critérios você usa para escolher esses livros? Por que você usa esses critérios?

24- Para você, que características deve apresentar um bom leitor?

25- Em que medida você considera que seus alunos são bons/maus leitores?

26- Na sua opinião, seus alunos gostam de ler obras literárias? Que tipo?

27- Que atividades você tem feito para incentivar o hábito da leitura em seus alunos?

28- Descreva essas atividades:

29- Com que frequência seus alunos lêem? Por que eles lêem?

30- Que tipos de textos e atividades você acha que deveriam ser trabalhados nas aulas para incentivar o gosto pela leitura de obras literárias?

31- Na sua opinião, o que um aluno da 3ª e 4ª série deve ler? Por quê?

32- Que uso você faz dos textos literários inseridos no livro didático?

Projeto da escola

33- A escola tem um projeto de incentivo à leitura? Se tem, como ele é?

Acesso às obras literárias

34- Tem biblioteca em sua escola? Se tem, como funciona?

35- Seus alunos freqüentam a biblioteca da escola? E outra biblioteca? Por quê?

36- A quantidade de obras que a escola possui é suficiente para o número de alunos?

37- Que tipos de livros a escola possui?

38- Como é montado o acervo de livros da escola?

39- Você costuma freqüentar a biblioteca pública de seu município?

40- Como você faz para conseguir obras literárias para ler (compra, empresta de outras pessoas, empresta em bibliotecas)?

ANEXO B

Questionário – supervisoras

Caracterização

1- Escolaridade:

() Ensino Médio. Curso: _____ Ano de conclusão: _____

() Graduação. Curso: _____ Ano de conclusão: _____

() Especialização. Curso: _____ Ano de conclusão: _____

() Outros. _____

2- Há quanto tempo você atua como supervisora nessa escola?

3- Há quanto tempo você trabalha nessa escola? _____

4- Em que outras funções relacionadas à educação você já atuou? Durante quanto tempo? _____

5- Há quanto tempo você atua no magistério? _____

Leituras

6- O que é ler?

7- Qual a importância da leitura:

a) na sua profissão?

b) na sua vida pessoal?

c) na vida dos alunos e das pessoas em geral?

8- O que você tem lido ultimamente? Cite:

9- Com que frequência você lê?

10- O que tem dificultado ou facilitado sua leitura?

11- Que tipo de leitura você prefere fazer (textos técnicos, revistas, romances, contos, outros)?

12- Para você, para que serve a literatura?

13- Você gosta de ler obras literárias? Por quê?

14- Qual é o seu autor preferido?

15- Que tipo de literatura você prefere ler?

() Poesia. Por quê? _____

() Romance. Por quê? _____

() Conto. Por quê? _____

() Crônica. Por quê? _____

() Novela. Por quê? _____

() Outro. Por quê? _____

16-Cite as leituras que você fazia na infância e na adolescência (dentro e fora da escola):

17- Quem indicava essas leituras?

18- O que você sentia ao fazer essas leituras?

19- Você se considera um bom leitor? Por quê?

Prática docente

20- Os alunos da escola costumam ler? O que eles lêem?

21- Alguém indica o que e onde eles devem ler ou escolhem sozinhos?

22- Com que frequência os alunos lêem? Por que eles lêem?

23- Que atividades vêm sendo desenvolvidas para incentivar o hábito da leitura nos alunos?

24- Que tipos de textos e atividades você acredita que deveriam ser trabalhados nas aulas para incentivar o gosto pela leitura de obras literárias?

25- Na sua opinião, o que um aluno da 3ª e 4ª série deve ler?

26- Para você, que características deve apresentar um bom leitor?

27- Como os textos literários inseridos no livro didático têm sido usados?

Projeto da escola

28- A escola tem um projeto de incentivo à leitura? Se tem, como ele é?

29- Qual é o conhecimento dos professores em relação a esse projeto?

30- Há algum projeto de incentivo à leitura que não foi feito pela escola, mas do qual ela participa? Se há, descreva-o:

ANEXO C

Roteiro de entrevista – alunos

1- Identificação:

série:

idade:

2- Você gosta de ler? Por quê?

3- O que você mais gosta de ler? Por quê?

4- Cite algumas coisas (livros, revistas, etc) que você tem lido ultimamente:

5- Como são suas aulas de Português? Descreva-as:

6- Você tem aulas de leitura? Como são?

7- O que você lê nessas aulas?

8- que atividades são feitas nessas aulas?

9- Você vai à biblioteca (pública e/ou da escola)?

10- Que tipos de livros você lê quando vai à biblioteca?

11- Onde você mais lê: em casa ou na escola?

12- O que você costuma ler na escola? Por quê?

13- O que você costuma ler em casa? Por quê?

14- Onde você consegue material para ler?

15- Seus pais e/ou irmãos costumam ler? O quê?