

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS

Departamento de Teoria Literária e Literaturas
Programa de Pós-Graduação em Literatura

Marileide Alves Rocha Souza

**A LITERATURA NA ESCOLA: PRAZER NA FORMAÇÃO DO GOSTO
EXPERIÊNCIA EM LEITURA COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

BRASILIA, DF
2009

Marileide Alves Rocha Souza

**A LITERATURA NA ESCOLA: PRAZER NA FORMAÇÃO DO GOSTO
EXPERIÊNCIA EM LEITURA COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Literatura da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de mestre na área de Estudos Literários.

Orientadora: Prof^ª. Dra^a. Hilda O.H. Lontra

BRASILIA, DF
2009

A Deus, que conduz os meus passos, dedico este trabalho.

A minha mãe, Raimunda (in memoria), exemplo de luta e coragem.

Ao meu esposo, Tiago, companheiro paciente e incentivador.

As professoras do ensino fundamental, dedico esta reflexão.

Agradecimentos

Há muitas pessoas que colaboraram diretamente ou indiretamente para a realização deste trabalho. A todas elas, a minha gratidão.

Agradeço, de forma particular, à minha orientadora professora Dra. Hilda O. Hartmann Lontra, por estar sempre ao meu lado nessa caminhada rumo ao conhecimento, com paciência, competência e amizade, além de ser modelo de dedicação e paixão pela profissão;

Aos alunos e professores da Escola Vovó Dulce, pela participação e apoio;

À professora Dailva Marques Pinheiro Silva, pelo acompanhamento e colaboração;

À professora Maria de Fátima Cruvinel, pelo incentivo nos primeiros passos do trabalho;

À professora Vera Maria Tietzmann Silva, pelo carinho e compreensão;

Ao professor Edvaldo Aparecido Bérghamo, pela enriquecedora contribuição a minha formação acadêmica;

Ao professor Agostinho Potenciano de Souza, pelo auxílio e confiança;

Aos professores e funcionários da Universidade de Brasília por terem participado e colaborado na minha formação.

RESUMO

A literatura na escola: prazer na formação do gosto Experiência em leitura com alunos do ensino fundamental

Esta pesquisa propõe um estudo do ensino da leitura da literatura na escola, tendo como sujeitos de investigação, um grupo de alunos do ensino fundamental de uma escola da rede pública na cidade de Senador Canedo, Goiás, uma região menos favorecida economicamente. Este trabalho justifica-se não só pela importância da literatura devido à potencialidade que ela tem de reforçar características humanas nas pessoas, mas também pelo aspecto relevante atribuído ao contexto histórico social em que os leitores da pesquisa estão inseridos. Acreditamos que ele pode influenciar na formação do gosto individual e coletivo dos leitores. O trabalho foi desenvolvido em quatro partes: na primeira consta um estudo sobre os horizontes da leitura e da literatura. Na segunda parte há uma reflexão sobre as teorias da leitura literária. Na terceira parte foi apresentado um panorama da metodologia utilizada na investigação, os sujeitos envolvidos na pesquisa e o contexto no qual foi realizado o trabalho e na quarta parte há uma exposição de uma aplicação prática da leitura da literatura em alunos de escolas públicas, utilizando a contação de histórias como uma opção para a formação do leitor.

Palavras-chave: ensino, leitura; literatura; formação do leitor; contação de histórias.

ABSTRACT

Literature In the school: pleasure vehicle in formation of the taste

Experience in reading with pupils of basic education

This research considers a study of the teaching the literature reading in school, and as subjects of research, a group of pupils of the basic education from a public school in the town of Senador Canedo, Goiás, a less favored economically city. This work is not only justified by the literature importance because it has the potential to enhance human characteristics in people, but the issue assigned to the social historical context where in which the research reader's individual and collective tastes. The work was developed in four parts: in the first chapter a reflection consists on horizontes of the reading and literature. In the second part it has the description of the theories of the literary reading. In the third part it has presenting a panorama of the methodology used in the inquiry, the involved citizens in the research and the context in which the work and the fourth part was carried through has an exposition of a practical application of the reading of literature in pupils of public schools, using the contação of histories as an option for the formation of the reader.

Key words: teaching, reading, literature, training of the reader; contação of histories.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES..... | 09 |
| 1. HORIZONTES DA LEITURA E DA LITERATURA | 11 |
| 1.1. Leitura, consciência política e cidadania..... | 11 |
| 1.2. Leitura: funções sociais e perspectivas pedagógicas..... | 15 |
| 1.3. Leitura na escola e na biblioteca..... | 17 |
| 1.4. A formação do leitor..... | 18 |
| 1.5. O papel do contador de histórias..... | 21 |
| 1.6. Leitura: reflexões teórico-práticas..... | 26 |
| 2. TEORIZAÇÕES A RESPEITO DA LEITURA LITERÁRIA | 30 |
| 2.1. O texto literário: em busca de uma educação de qualidade..... | 30 |
| 2.2. A literatura infantil e juvenil: abordagem crítica..... | 32 |
| 2.3. A literatura infantil como parceira da fantasia..... | 35 |
| 2.4. A literatura infantil na escola..... | 36 |
| 2.5. Leitura da literatura infantil..... | 38 |
| 2.6. A recepção das obras e a formação de sentidos..... | 39 |
| 2.7. O conceito do gosto, a busca do sentido e a formação do juízo estético..... | 41 |
| 2.8. A formação do gosto pela leitura no contexto escolar..... | 43 |
| 3. A SITUAÇÃO EXPERIENCIADA | 48 |
| 3.1. A natureza da pesquisa..... | 48 |
| 3.2. A seleção dos sujeitos..... | 49 |
| 3.3. O contexto..... | 50 |
| 3.4. Os procedimentos e os instrumentos..... | 50 |
| 3.5. Alguns resultados..... | 52 |
| 3.5.1. O foco dos alunos..... | 52 |
| 3.5.2. Comentários dos resultados sob o foco dos alunos..... | 54 |
| 3.5.3 O foco dos professores..... | 55 |
| 3.5.4. Comentários dos resultados sob o foco dos professores..... | 55 |
| 3.6. O que os professores mandam ler?..... | 59 |
| 3.6.1. Comentários sobre o que os professores mandam ler..... | 61 |
| 3.7. O funcionamento da escola em que foi feita a pesquisa e sua influência no | |

| | |
|--|-----------|
| ensino da leitura..... | 62 |
| 3.8. O ensino de literatura na região pesquisada..... | 64 |
| 3.8.1. Comentários sobre o ensino da literatura na região pesquisada..... | 65 |
| 4. APLICAÇÃO PRÁTICA DE UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA DA LITERATURA | 68 |
| 4.1.O projeto Me (en) canta com um conto e eu aumento um ponto..... | 68 |
| 4.2. Uma reflexão sobre o ensino da leitura para alunos da 2ª fase do ensino fundamental com dificuldades de aprendizagem, utilizando como corpus o texto A terra dos meninos pelados de Graciliano Ramos..... | 74 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 80 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 85 |
| ANEXOS..... | 89 |

Considerações Preliminares

É comum perceber, na grande maioria dos estabelecimentos de ensino fundamental¹, alunos reagirem com má vontade diante de um texto para ser lido. Eles não veem a leitura como uma atividade a partir da qual podem adquirir algum conhecimento e, muito menos, como fonte de prazer. Se a leitura, então, não vier acompanhada de cobrança, em forma de questionário objetivo, por exemplo, eles procedem como se não estivessem trabalhando e, sim, fazendo alguma coisa que lhes estivesse tomando o tempo de estudo.

Além disso, alguns textos provocam reações próximas ao constrangimento, como no caso da poesia que, para muitos adolescentes do sexo masculino, é coisa só para o sexo feminino², visto que a cultura social, na qual os alunos estão inseridos, ainda é machista; então, a poesia para eles é um texto que deve ser lido por meninas.

Assim sendo, esta investigação e a tentativa de uma possível solução para esse problema se fazem importantes para a literatura. A conquista da criança para o mundo da leitura, de forma prazerosa, com textos de arte, influi diretamente na qualidade da aprendizagem. E a leitura, quando é feita por prazer, e não só por obrigação, mostra-se eficiente tanto na socialização, como na aquisição de conhecimento. Por meio da leitura, o homem percebe que ele pode entender melhor o que acontece a sua volta.

Na estrutura curricular do ensino fundamental, esse problema se torna mais grave no 6º ano, antiga 5ª série, considerada etapa de transição, porque o leitor está saindo do ensino infantil onde há todo um enfoque lúdico nos procedimentos para com a leitura e a literatura. A partir do 6º ano, o aluno será, segundo alguns professores, preparado para o ensino médio. Surge então uma ruptura no modo de se trabalharem a leitura e a literatura, pois, nessa segunda fase, há uma ênfase maior na aquisição de conhecimentos. Todo o ensino costuma ser voltado para os conteúdos ou, em centros

¹ Afirmo isso porque é assim que ocorre na escola onde venho trabalhando há cerca de 5 anos e onde estarei desenvolvendo a parte experimental da pesquisa.

² Usarei o feminino porque a maioria das pessoas que trabalha nas séries iniciais do Ensino Fundamental, para onde converge a reflexão, é composta por mulheres.

mais avançados, para o desenvolvimento de competências e habilidades. O professor de língua portuguesa se vê na responsabilidade de equacionar suas aulas de forma a proporcionar aos alunos conhecimentos pragmáticos, deixando o lúdico da leitura para segundo plano.

Assim, nas séries fundamentais, a formação e a conquista desse aluno/leitor responderão por suas atitudes diante das leituras que lhe serão propostas nas séries posteriores. Se a base de leitura for sólida e prazerosa, será fácil para o professor resgatar o prazer de ler nas demais séries, mesmo em situação de cobrança específica, como no caso das leituras obrigatórias para o vestibular.

Nesta pesquisa, temos como propósito investigar o ensino da leitura e a formação do leitor infantil e juvenil através da literatura artística. A investigação foi feita com alunos do ensino fundamental de uma escola pública do município de Senador Canedo, no estado de Goiás, cuja realidade, próxima a da pesquisadora, mostrava-se capaz de representar a maioria da situação educacional desse enorme Brasil.

No primeiro capítulo, que compõe a base teórica, apresentamos uma discussão sobre os horizontes da leitura. Neles foi analisada a leitura na escola e na biblioteca, sendo a leitura aqui entendida particularmente como instrumento de consciência política no aspecto de poder de decisão e de libertação uma vez que leitura possibilita o desenvolvimento da criticidade; e também como processo dinâmico de interação entre autor/texto/leitor/escola em que o leitor participa como coautor dos textos ao dar-lhes vida e sentidos. Obviamente esse sentido não está “colado” ao texto, pronto para ser retirado, mas é construído mediante as experiências de vida e de leitura por parte de quem lê. Discutimos ainda a formação do leitor infantil e juvenil, o papel do contador de história na formação desse leitor, como também a leitura numa perspectiva teórico-prática.

No segundo capítulo, expomos a situação experienciada. Nela foram observadas a natureza, a seleção dos sujeitos envolvidos, o contexto no qual foi realizado o trabalho, os procedimentos e os instrumentos utilizados na pesquisa. Apresentamos também alguns resultados sob o foco dos alunos e sob o foco dos professores. A fim de encontrar uma possível solução para o problema do ensino da leitura através da literatura - objetivo principal desta investigação - procuramos saber: quais os procedimentos usados pela professora para trabalhar a leitura em sala; se ela própria é leitora, se lê o que vai ser aplicado para o aluno; se há preocupação na escolha dos

textos com relação à adequação à faixa etária e a diversidade de alunos encontrados em sala de aula; se os alunos participam da escolha dos livros; se não participam, como a professora procede para aguçar a curiosidade deles. Também ouvimos os alunos através de depoimentos, nos quais eles apontam se participaram da escolha dos textos, se gostam ou não do que leem, procurando analisar a resposta de cada um através de reflexão rigorosa, a fim de entender o processo do ensino da leitura e a inserção através da literatura em sala de aula.

No terceiro capítulo, resgatamos as teorias a respeito da leitura literária, tendo no texto artístico um aliado de uma educação de qualidade. Traçamos uma abordagem crítica da literatura infantil na escola, analisamos a leitura da literatura infantil e focamos a recepção das obras como suporte para se pensar a leitura da literatura. Abordamos as condições externas que também influenciam na produção, recepção dos textos e a formação do juízo estético no leitor infantil. Discutimos o gosto pela leitura no contexto escolar, o surgimento da literatura para crianças e adolescentes, delineando, mesmo que de forma breve, o panorama da literatura, como também sua função primordial: a formação do leitor.

No quarto capítulo, destacamos a aplicação prática de uma experiência de leitura da literatura aos alunos do ensino fundamental de escolas públicas. Relatamos uma experiência do ensino da leitura da literatura e da formação do leitor infantil e juvenil através do projeto *Me (en) canta com um conto e eu aumento um ponto* tendo na literatura um veículo de prazer e na contação de histórias um suporte para essa formação.

1. Horizontes da Leitura

1.1. Leitura, consciência política e cidadania

A leitura é um importante instrumento para a libertação da massa menos favorecida social, econômica e politicamente, porque ela é o começo de um processo para a reconstrução da cidadania da grande maioria da sociedade brasileira. Essas convicções

de Ezequiel T. da Silva no ensaio *Leituras na escola e na biblioteca* resultam das suas percepções acerca da evolução histórica da sociedade brasileira que surgiu em momentos de profundos impasses, denúncias claras e grandes lutas por uma nova ordem social.

Por isso, quando se faz uma retrospectiva voltada à análise da presença da leitura na sociedade brasileira, ela sempre redonda no aspecto do privilégio de classe, mesmo em plena contemporaneidade, e na injustiça social, mesmo na era da virtualidade. O acesso eficaz à leitura e aos livros de qualidade nunca conseguiu e, não está conseguindo, ser democratizado em nosso meio, embora não se possa negar o aumento de ações que contribuem para a melhoria desse aspecto. Silva (1986, p. 21-30) deixa claro

que a ‘crise da leitura’ com os índices baixíssimos de qualidade de leitura não é um problema somente dos nossos séculos XX e XXI. Ela vem sendo produzida desde o período colonial, em paralelo com a reprodução do analfabetismo, com a falta de bibliotecas bem estruturadas nas escolas e com a inexistência de políticas concretas, menos utópicas, para a popularização da leitura e do livro.

O autor diz que o ato de ler é uma ação perigosa para os dominantes do poder porque ler é, fundamentalmente, um ato de conhecimento. Implica conhecer, significar e perceber mais profundamente as forças de relações existentes no mundo da natureza e no mundo dos homens. Através da leitura, o homem passa a explicar o que acontece a sua volta, o que não é interessante para uma minoria dominadora. Para ela, não há interesse em que a grande massa menos favorecida perceba, nem explique, as estruturas sociais vigentes. Convém que essa grande massa não entenda como se estabelece o regime de privilégio, porque então a maioria expurgada do domínio da leitura poderá entender que o mecanismo do domínio de uma classe sobre a outra passa também pelo domínio da escrita. Assim sendo, há uma razão para a manutenção da grande massa de iletrados ou semiletrados, ao lado de uma indústria da “fome de ler”.

Já numa sociedade letrada, a possibilidade do exercício da crítica através da leitura de livros é bem maior que aquelas proporcionadas por outros veículos de comunicação. Por isso, o aumento do público leitor significa o acesso à informação. Entretanto, existe uma contradição relacionada ao fato de o acesso ao livro ser um referente do distanciamento entre o discurso utópico sobre a importância da leitura e as condições concretas de sua produção, vividas ainda hoje pela população brasileira.

Nesse contexto, quase não há condições para a realização efetiva de leitura. Isso porque a leitura - libertadora da consciência crítica do homem - não pode por si só garantir o acesso ao livro, uma vez que a existência da disponibilidade do livro e a facilitação do acesso a ele não asseguram o surgimento da leitura, enquanto experiência de prazer e conhecimento objetivo da realidade.

Nesse sentido e dentro de um mundo cujo domínio se faz pela escrita, existe uma literatura de fruição e de libertação (ou de mudança), utilizada como objeto estético. A fruição exige do leitor uma entrega, uma imersão no texto, não para encontrar sua verdade, seu desfecho, mas, sobretudo, para efetuar seu alargamento, expandir suas significações. O texto de fruição e libertação coloca o leitor em estado de perda, provoca desconforto (até enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz o leitor entrar em crise com a linguagem. Também a literatura de fruição pode ser aquela que provoque prazer, alegria na leitura como seu próprio fim. Como exemplo dessa literatura, podemos citar alguns textos, como: *Bisa Bia, Bisa Bel* e *Dedo Mindin* de Ana Maria Machado, *O que os olhos não veem o coração não sente*, *O Reizinho mandão*, *Bom dia todas as cores* e *As coisas que a gente diz* de Ruth Rocha, *A bolsa amarela*, *A casa da madrinha*, *Nós três* e *Tchau* de Lygia Bojunga, *Faca Afiada* de Bartolomeu Campos de Queiroz, *Histórias inventadas para crianças* de Manoel de Barros, *Cante lá que eu canto cá* de Patativa do Assaré, *Poesia a gente inventa* de Fernando Paixão, *Namorinho no portão*, *A cidade que perdeu o seu mar* e *Um rei e seu cavalo de pau* de Elias José, *O menino de olho d'água* e *É isso ali* de José Paulo Paes, *No Mundo da lua* de Roseana Murray, *Pé de pilão* e *Lili inventa o mundo* de Mário Quintana, *Melhor que a encomenda* de Edy Lima, *Biruta* de Lygia Fagundes Teles, *Os sapatos vermelhos* e *A Sombra* de Hans Christian Andersen, os clássicos nacionais e universais e outros. Existe também uma outra literatura de doutrinação e de acomodação. A literatura de doutrinação é usada como estratégia de ensino curricular ou para reforçar valores, como é o caso das fábulas e alguns textos que discutem problemas familiares, econômicos, drogas, perdas, de maneira explícita levando o leitor a certo conformismo. A literatura nesse caso deixa de ser um objeto estético, um elemento de prazer e passa a ser vista como doutrinação. Como consequência, a criança ou o adolescente se afasta do livro. Baseando-se nesses aspectos, cabe aos agentes sociais saberem a distinção entre ambas, de modo que os processos de socialização e educação das novas gerações, dentro dos quais se encontram os processos

de leitura, se tornem mais pertinentes e significativos para o leitor. Entretanto, para que isso aconteça, o leitor necessita entender que um texto sempre absorve e se refere a um determinado domínio da realidade. Ele pode também funcionar como uma ponte para determinados aspectos do mundo das objetividades. Compreendê-lo significa compreender a relação dinâmica que ele mantém com um determinado contexto. Questionamos ainda o mito sobre a veracidade da palavra escrita, ou seja, não se pode concordar com os que acreditam que tudo que está escrito seja imutável ou verdadeiro.

Para a classe dominante, convém bloquear a circulação de obras reveladoras, assim como é importante que os textos fragmentem ao máximo a totalidade dos fatos sociais, escondendo os processos através dos quais eles foram gerados. Silva (1986) esclarece que o contexto evocado por um texto se cristaliza na prática, através da dinâmica imposta pelo processo de interpretação, principalmente durante a trajetória escolar, pois o significado atribuído a ele depende da história e das experiências do leitor. No entanto, dentro da escola, muitas vezes, os significados são pré-estabelecidos ou pré-instituídos, de modo que ocorra a homogeneização e o enquadramento das consciências das crianças e dos adolescentes. Por isso, o aluno que se afasta da chave da interpretação do texto, como a utilizada pela escola para fins diversos, é penalizado e reprimido. Essa penalização e repreensão podem ocorrer quando o aluno se utiliza de uma leitura mais produtiva que aquela normalmente encontrada na escola. Uma leitura capaz de gerar a reorganização das experiências do leitor tanto no aspecto individual como no coletivo; uma leitura produtiva que acabe gerando o máximo de conflito entre as interpretações do texto lido. Esse conflito significa a ampliação dos sentidos do leitor, resultando na melhoria da sua leitura e interpretação do texto de forma eficiente e na melhoria da criticidade.

Esse tipo de leitura, além de permitir a liberdade de interpretação e expressão, faz com que os leitores cresçam no sentido de conseguirem elucidar e justificar os problemas através de discussões e debates. Esse movimento recupera e introduz a história de vida e de leituras anteriores dos leitores envolvidos. A leitura possui uma função social dentro da sociedade brasileira que é constituída de classes com interesses antagônicos. Nela, a leitura pode se constituir numa situação de privilégio para a minoria dominante, e não de direito de toda a população, mesmo em plena pós-modernidade. Como destacado anteriormente, a classe dominante, politicamente falando, age através de manobras, bloqueando o acesso aos livros de qualidade, como também distorcendo e fragmentando

o conteúdo das obras de modo que a gênese dos fatos reais não seja descoberta através da leitura.

O processo de conscientização da leitura – um atributo estritamente humano – perpassa pela consciência individual do profissional da educação. Esse atributo possibilita ao homem descobrir e alargar as representações do mundo. Permite que ele estabeleça relações entre as partes e o todo, entre o particular e o universal, entre a causa e a consequência. A consciência permite ao homem particularizar, distinguir, preservar e distanciar-se do conteúdo das experiências e suas representações a fim de analisar e transformar o conteúdo das mesmas. O movimento dessa consciência faz com que ele aja de forma dialética, direcionado para determinados fatos e relações contidos na realidade que o circunda, ao mesmo tempo permitindo que ele tome distância dos fatos e relações, a fim de poder questioná-los e refletir sobre eles, e, se houver necessidade, transformá-los.

A conscientização voltada para a melhoria da leitura e da formação do leitor infantil e juvenil pode significar superação de um *status quo* individual ou coletivo, através do exercício da crítica dos fatos, das representações tidas como verdadeiras e do comportamento humano em relação à sociedade. Nesse contexto, a leitura é um importante instrumento para a libertação da grande massa do povo brasileira rumo à reconstrução de sua cidadania. A leitura crítica é um mecanismo específico de conscientização, uma vez que pode se transformar no ponto de encontro entre o homem e a realidade sociocultural, cujo resultado é um situar-se constante frente aos dados da realidade expressos e interpretados através da linguagem.

1.2. Leitura: funções sociais e perspectivas pedagógicas

No século XXI tornou-se comum falar sobre leitura deficiente e problemas com o letramento, porém entendemos que, antes de se discutir a leitura e seus problemas de forma reducionista, a sociedade, seja ela educacional ou não, deveria colocar em discussão mecanismos de promoção efetiva de leitura que se contraponham realmente aos discutidos de forma reducionista levando-se em consideração o modo de vida da grande massa da população brasileira atingida pela problemática da leitura. Seria pertinente que, nessa colocação, aparecesse ou fosse apontada uma base que propiciasse a instauração de uma nova ordem social, mais justa, mais democrática.

A elaboração de uma nova concepção de leitura deveria ser pensada em termos práticos, em diferentes instituições: escola, família, e outros ambientes e dentro de um movimento histórico com a participação da própria sociedade, ou seja, no tempo presente e com práticas reais como rodas de leitura, projetos que envolvam a formação de leitores. Caso contrário, os pensadores cairiam numa linha idealista e romântica porque as discussões ficariam somente dentro das universidades sem a prática necessária e desejada.

Entretanto, novas linhas de pensamento sobre a leitura e sua problemática vêm sendo discutidas, construídas, processadas, nos meios acadêmicos acompanhando os movimentos sociais em direção de um efetivo Estado Democrático de Direito. E esses vieses de discussão apontam outras funções para a leitura, diferentes das impostas pelo autoritarismo que hoje, além de político, também é pedagógico uma vez que a leitura na escola quase sempre é para fins didáticos. As discussões sobre as funções da leitura deveriam contribuir para transformá-la num instrumento de reflexão e compreensão da realidade, capaz de inserir o homem na história e no seu tempo através da análise crítica, dos registros ou dos documentos veiculados pela escrita. Assim procedendo, as funções sociais da leitura estariam em consonância com o processo de conscientização ou politização da sociedade, ainda alienada, seja pelo uso excessivo dos meios digitais ou de informação de massa.

A leitura para ser efetiva e afetiva deveria ser aquela capaz de revelar a palavra e o mundo para sujeitos em formação, ou não, sendo esse sujeito capaz de se constituir em instrumento de combate à ignorância e à própria alienação, promovidas e impostas pelo regime dominante. Assim, a prática das funções críticas da leitura, no cerne das diferentes instituições sociais, poderia passar por uma revisão de posturas e por uma substituição de procedimentos, porque o homem moderno talvez já não esteja condicionado a contemplar, a receber e continuar a perpetuar a visão de mundo dominante.

O homem leitor efetivo deveria ser capaz, imbuído de humildade e despojamento, de construir uma nova sociedade que, no terreno de formação de leitores, colocasse em evidência a existência e a prática dessas duas qualidades, que parecem ser fundamentais para uma revolução no ensino da leitura e sua prática. Nessa perspectiva, não se poderia ter como base um discurso vazio, mas sim uma ação consciente dos agentes sociais junto às novas gerações, guiadas por princípios políticos claros, compartilhados e éticos.

Nesse trabalho educacional não poderiam ser esquecidas as condições reais dos professores para realizar o encaminhamento dessa leitura; o estabelecimento da melhoria da leitura passa por melhores condições de trabalhos e melhorias efetivas de salários. Talvez esses sejam os pontos que indiquem a possibilidade de uma variada gama de reflexões, visando a mudanças relativas aos materiais selecionados para a leitura, aos procedimentos adotados para a orientação da leitura e dos modelos de avaliação a ser feita.

É animador perceber que, ao longo do tempo, a revisão de algumas posturas e a substituição de procedimentos no ensino da leitura vêm lentamente surgindo, de acordo com a modificação da consciência que o professor tem do papel da reprodução da ideologia dominante realizada por ele, de maneira direta ou indireta. Ao longo de discussões, reflexões e estudos, percebemos a existência de propostas que vêm sendo trabalhadas constantemente, através de iniciativas da sociedade civil, fornecendo elementos para conquistas de melhoria do ensino da leitura no presente e no futuro.

1.3. Leitura na escola e na biblioteca

Silva (1986, p. 21-30), em seu artigo “Leitura na escola e na biblioteca”³, diz que, no Brasil, em plena contemporaneidade, ainda não há condições para se consolidar o ensino da leitura na escola, através da literatura.

Ele chama a atenção que ainda hoje quase não há escolas com bibliotecas e, quando as escolas as possuem, as crianças não podem usá-las, sob pretexto de que livros nas mãos dos alunos estragam ou desaparecem das prateleiras. Verifica-se, também, que não há livros suficientes e de qualidade nas escolas, em casa dos alunos ou nas bibliotecas. Consequentemente, não existe espaço para ler: as oficinas de leitura são oferecidas numa única sala que serve de biblioteca, impossibilitando que, nesse instante, a mesma não seja utilizada para consultas, estudos e pesquisas.

Quase não se vê a formação de circuitos de leitura e, principalmente, não existe vínculo entre o que foi lido, o que está sendo lido e o que é vivido pelos leitores. Nessas

³ Essa obra de Ezequiel Theodoro da Silva será utilizada ao longo desta reflexão, porque, a nosso ver ela condensa a essência do pensamento desse autor, de forma que a “Trilogia Pedagógica”, editada nos anos 2002, surge como desdobramentos das idéias desse autor. Aconselho aos leitores deste trabalho que acompanhem o pensamento de Ezequiel Theodoro da Silva, pois é o intelectual brasileiro que possui uma produção literária essencial a quem estuda o trânsito da leitura em ambiente de ensino.

condições, é compreensível o leitor em formação não gostar da leitura, muito menos se for vinculada à literatura.

Cabe aos estabelecimentos de ensino fundamental, nas pessoas de suas professoras, bibliotecárias, e com o auxílio dos pais, criarem condições para a reconquista da leitura iniciada na escola e, com ela, fazer girar as rodas de leitura. No entanto, comungamos do pensamento de Silva (1986), ao afirmar que essa não seria uma função fácil, porque o trabalho de implantação da leitura esbarra em inimigos poderosos que não desejam perder seus privilégios, tanto mais se ocorrer a democratização da leitura entre a sociedade menos privilegiada, principalmente, de escola, de biblioteca e de recursos materiais.

Mas, mesmo com toda a adversidade, a formação do gosto pela leitura da palavra escrita se inicia na compreensão crítica do professor acerca dos mecanismos e das ações que vêm sendo implantadas com o objetivo de manter a grande massa na ignorância e na alienação. Ademais, a lentidão na melhoria dos níveis de leitura esbarra em atitudes políticas que teimam em reproduzir a ideologia de uma minoria, poderosa, vigente, além de ser altamente burocrática.

1.4. A formação do leitor

Preservar as relações entre literatura e a escola, ou o uso do livro em sala de aula, depende de a literatura e a escola compartilharem um elemento comum: a natureza formativa. A instituição de ensino e a ficção estão voltadas à formação do indivíduo sobre o qual atuam. E, embora as duas entidades sejam oriundas das necessidades sociais que explicam e legitimam seu funcionamento, sua atuação sobre o aluno em formação foi sempre ativa e dinâmica, de modo que um sujeito não permanece alheio aos efeitos de ambas.

A literatura sintetiza uma realidade que possui diversos pontos de contato com o que o leitor vive diariamente. E o fato de uma literatura sobreviver ao longo do tempo prova que ela continua a se comunicar com o destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o a conhecer a si mesmo. Quando isso ocorre, a literatura cumpre sua natureza sintetizadora. Segundo Zilberman (2003, p. 15),

a escola tem uma finalidade sintetizadora: transformar os aspectos da realidade cotidiana em diferentes disciplinas ou áreas de conhecimentos apresentadas ao estudante. Mas, durante o processo de síntese dessas disciplinas, podem ocorrer inversões que maculam seu objetivo cognitivo, porque há uma atenuação dos vínculos com a vida real e é intensificado o enclausuramento da criança. Convertida em aluno ela se isola da sociedade e se introduz em um meio no qual não exerce nenhum poder. E, embora literatura e escola compartilhem a mesma função, não há identificação entre elas.

A mudança de rumos no uso acertado da literatura infantil e juvenil na escola implica algumas opções por parte do professor sendo delimitadas, ora pela escolha do texto ora pela adequação deste último ao leitor. Desta forma, as fronteiras entre literatura e escola se estendem na medida em que valorizam a obra literária e dão relevância ao procedimento da leitura e à distinção dos textos literários. Essa distinção advém da aplicação de critérios de discriminação. Todavia, é necessário que o valor por excelência a guiar uma seleção de livros seja a qualidade estética. Assim sendo, a literatura atinge o estatuto de arte literária, se distancia de sua origem comprometida com a pedagogia e apresenta textos de valor artístico a seus consumidores.

Os critérios que permitem o discernimento entre o bom e o mau texto para crianças não destoam daqueles que distinguem a qualidade de qualquer outra modalidade de criação literária. O aspecto inovador da literatura merece destaque à medida que é o ponto de partida para a revelação de uma visão original de realidade, atraindo o leitor para o mundo com o qual ele convivia diariamente, mas que desconhecia. Nesse sentido, o índice de renovação de uma obra ficcional está na razão direta de sua oferta de conhecimento e de uma circunstância da qual, de algum modo, o leitor faça parte.

Do mundo representado no texto e do contexto do qual participa seu destinatário emerge a relação entre a obra e o leitor. Quanto mais o leitor demanda consciência do real e um posicionamento perante o texto, tanto maior é o subsídio que o livro de ficção tem a lhe oferecer, se for capaz de sintetizar, de modo virtual, o todo da sociedade. A criança e o adolescente são indivíduos que se ressentem da abertura de horizontes, como consequência da situação de clausura a que ficam sujeitos quando estão numa escola, em pleno século XXI.

Em vista disso, a grande carência dessa criança e desse adolescente é o conhecimento de si e do ambiente no qual vivem, primordialmente o da família, depois o espaço circundante e, por fim, a história e a vida social. O que a ficção pode lhes proporcionar é uma visão de mundo que ocupe os vazios (lacunas) resultantes de sua

restrita experiência existencial por meio das linguagens simbólicas. Isso pode ser conseguido quando se permite que o leitor tenha contato com os textos artísticos, como os contos de fadas, pela reapropriação de mitos, fábulas, lendas folclóricas, ou pelo relato de aventuras em que esse mesmo leitor possa reconhecer o contorno no qual está inserido e com o qual compartilha lucros e perdas.

O convívio com o texto de arte proporciona alargamento de horizontes se a obra preencher o requisito relativo à qualidade literária e for adequado ao leitor. A adequação pode se situar num nível superior. A troca cognitiva entre leitor e texto está implicada no fenômeno da leitura porque não só representa uma absorção de mensagem, mas também uma convivência particular com o mundo criado pelo imaginário. Por isso, a obra de arte não se reduz a um determinado conteúdo reificado, mas depende da assimilação individual da realidade que o leitor em formação recria. Se a idéia contida nessa mensagem não for compreendida em sua totalidade é porque não foi autenticamente lida. Nesse caso, cabe ao professor mudar sua postura ao apresentar o texto para a recepção da leitura. A utilização do livro em sala de aula não pode ser redutora de sentidos, nem a obra deve ser utilizada para se obterem observações tidas como “corretas”, com respostas uniformizadas.

Toda atividade com a literatura infantil, ou que utiliza outro tipo de arte ficcional, desemboca num exercício de hermenêutica, uma vez que é válido dar relevância ao processo de compreensão complementar à recepção da leitura, na medida em que não apenas evidencia a captação de um sentido, mas as relações que existem entre esse sentido e a situação social atual e histórica do leitor.

Portanto, pensamos que a atribuição do professor não seja apenas ensinar a criança e o adolescente a dominarem os códigos. Talvez seja tarefa dele também fazer com que o aluno em formação literária decifre e compreenda o texto através do estímulo à verbalização da leitura, auxiliando o aluno na percepção dos temas e seres humanos que afloram em meio à trama ficcional. Dessa forma, quiçá possamos falar em leitor crítico, porque ele pode possuir uma concepção autônoma e crítica da vida a sua volta.

Nessa medida, a literatura infantil é levada a realizar sua função formadora que não se confunde com uma missão pedagógica. Ela assume uma tarefa que está toda voltada para a cultura – a de conhecimento do mundo e do ser - o que representa acesso à circunstância individual, indo mais além, propiciando os elementos para uma

emancipação pessoal, finalidade do próprio saber. Esse saber integra o projeto libertador que a escola pode superar. Nesse aspecto, a literatura infantil permite à educação, quando aproveitada em sala de aula em sua natureza ficcional, apontar para um conhecimento de mundo e atuar na formação do leitor.

1.5. O papel do contador de histórias

Para Benjamin (1994), por mais familiar que seja o ato de contar uma história, isto não acontece na era virtual, porque o narrador (contador) não se faz presente. Narrar com naturalidade é uma ação muito distante, quase perdida no tempo. Contar histórias oralmente remonta à fonte de conhecimento e experiências dos antigos narradores, que era transmitida de pessoa a pessoa. As narrativas naquela época eram longas e para contá-las existia um ritual em volta da fogueira. Nesses rituais eram passados ensinamentos que perduravam ao longo dos tempos. Aqueles tempos eram tempos em que o tempo não contava, em que tudo parecia acontecer de forma lenta. Atualmente quase não há contadores de histórias tradicionais. A forma de contar histórias mudou, mas constata-se o aumento de pessoas que querem ouvir histórias. Então, como um contador de histórias, nos tempos modernos, pode seduzir um leitor infantil e juvenil para o mundo do faz de conta mediado pela narrativa escrita?

É inegável que tanto no Brasil como em outras partes do mundo há uma busca pelas narrativas, sejam elas de cunho tradicional ou não. Talvez o ressurgimento e o fascínio que as narrativas orais provocam no leitor/ouvinte da era virtual encontrem explicação na própria estrutura do conto milenar. Esses contos colocavam-se como guardiões da sabedoria milenar intocada pelas mudanças dos tempos e que atravessou gerações e culturas, partindo de algumas necessidades básicas do ser humano, como resultado de resolução de conflitos e buscas. Por isso Machado (2004, p. 28) afirma que

o narrador contemporâneo quando conta uma história está vivenciando o seu próprio relato, porque enquanto ele está “dentro do conto”, está experimentando a certeza de que valores humanos fundamentais como a dignidade, a beleza, o amor e possibilidade simbólica de se transformar em reis, mendigo, monge, rã, pedra ou árvore está dentro de si mesmo.

Contar histórias e trabalhar com elas com objetivo de seduzir o leitor para o mundo da leitura possibilita o contato com um número maior de imagens. Esse contato

poderá revelar ou não, para quem estiver ouvindo ou lendo uma história, uma infinita variedade de imagens internas que o narrador traz dentro de si como configuração de experiências. As histórias, sejam elas tradicionais ou não, quando narradas oralmente, quase sempre conseguem acordar as imagens internas que ficam esquecidas dentro do ser humano, mesmo com toda a correria e o clamor pela rapidez que envolve o cotidiano do homem contemporâneo.

O homem de hoje não cultiva o que não pode ser rápido e abreviado. Com isso, ele conseguiu reduzir as próprias narrativas. As histórias não podem ser longas sob pena de cansar a quem as estiver ouvindo. Tendo em vista a sedução desse leitor/ouvinte, a narrativa de forma oral se ampara em técnicas teatrais. Como muitas são retiradas de textos escritos, isso faz com que a narração assuma características especiais.

A contação de histórias, como é conhecida hoje, data das últimas décadas do século XX. Esse termo é uma expressão que se refere ao ato de contar histórias num mundo onde tudo acontece de forma muito rápida e as comunicações são instantâneas, virtuais. Contar histórias se integrou à velocidade da virtualidade, assumindo novas características, como as histórias mediadas digitalmente.

Cléo Bussato (2006, p.18) em *A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço* nos diz

que esta forma de contar histórias não possui a provável pretensão dos antigos contadores que se reuniam em volta da fogueira. A era virtual imprimiu à antiga narrativa uma sofisticada técnica, e as histórias passaram a alcançar o leitor através de um texto bem elaborado sintaticamente, através de imagens visuais e paisagens sonoras nítidas, apresentando inclusive um narrador de histórias com domínio das artes vocais e corporais.

A escritora diz ainda que, apesar de toda a modernidade, muda-se o texto e o contexto da contação de histórias, muda-se a intenção de contar uma história, permanecendo inalterado o essencial – a condição de encantar, de significar o mundo da virtualidade ou não que cerca o homem. Esse ato ajuda o próprio homem na materialização deste mundo, dando forma às experiências vividas e às experiências por viver.

Desse modo, num imaginário contemporâneo cheio de guerras, armas de destruição de massa, ataques terroristas que matam inocentes, assalto à mão armada, imagens de fome e miséria, a arte de contar história amplia seu repertório humanizador.

Em razão disso, é possível encontrar narradores diferentes, cujas narrações são amparadas em suportes diversos, saindo de vários seres, com diferentes experiências e formas de olhar a vida. Nesse sentido, essa diversidade ajuda na ampliação da consciência estética do homem em relação ao mundo em que vive.

No entanto, os narradores da era virtual têm uma função difícil: fazer com que a criança e o adolescente contemporâneos parem, ouçam e usem o imaginário simbólico para “esquecer” as atrocidades, a correria, o estresse da vida moderna. Através da palavra desses contadores, o ouvinte pode se sentir aliviado e preparado para viver em um mundo fragmentado, de simultaneidade de ações, num eterno paradoxo da virtualidade, condição de estar em todos os lugares e, ao mesmo tempo, em parte alguma.

Para isso, o contador, ao narrar uma história, assume também a rapidez com que se processam as informações que medeiam o mundo. Nesse contexto rápido, as mensagens passam a ter outro sentido, sendo necessário entender que, para cada leitor ouvinte, a história traz a oportunidade de organizar suas imagens internas; cada vez mais as crianças e os adolescentes possuem pouco tempo para assimilá-las. Essa ausência de tempo dificulta a repercussão e a ressonância dessas mensagens, prejudicando ou distorcendo-lhes os sentidos.

O contador de história da contemporaneidade localiza-se em um *entre lugar* que lhe possibilita o “reencantamento do mundo”. Nesse panorama, a contação de história pode servir de ponte colocando-se em condições de ligar diferentes dimensões, contribuindo para a conspiração para a recuperação dos significados capazes de tornar as pessoas mais humanas. Contar história na atualidade é uma ação que pode ser entendida como social e coletiva, materializada por meio de uma escuta afetiva e efetiva.

A contação de histórias nos tempos modernos permite o retorno das narrações orais em muitos locais. Esses locais vão muito além dos muros escolares e por entre paredes das bibliotecas e se manifestam através da televisão, do teatro e da internet. As narrações modernas trazem consigo o lado fantástico, o maravilhoso e a reticência, características das narrações orais que se encarregam de gerar encantamento, levando o ouvinte para onde desejar. Por isso, o bom contador deve trazer esses códigos em suas narrações. São esses relatos que permitem a abertura de portas para que o ouvinte

contribua na construção do que está sendo narrado. Uma construção feita em parceria – narrador e ouvinte – pelo poder artístico das palavras.

Os contadores de histórias de hoje são profissionais da palavra. Atuam em diversos espaços, organizam encontros, cursos, associações, rodas, mantêm fórum de discussão virtual e páginas na web. Em pleno século XXI, eles estão presentes nos quatro cantos do mundo, mantendo-se atualizados através de cursos de capacitação e de muitas leituras, porque eles procuram se conscientizar que o alimento que seduz o leitor/ouvinte está nas entrelinhas de um texto. As práticas desse contador de histórias se amparam em conhecimentos científicos, estudos e técnicas de apresentação (BUSSATO, p.28, 2006).

Entretanto, a oralidade do contador de história moderno pode ser chamada de secundária porque ela se encontra no contexto de um mundo letrado, apropriando-se da escrita ou da impressão de novas tecnologias. A busca desse ator se pauta no desejo de fazer de sua voz uma marca, uma vez que carrega consigo as influências de seu tempo e dos meios de comunicação que estão a sua volta. No seu relato, há marcas de outras artes, além da literatura, como teatro, poesia, declamação, dança, mímica, canto. É uma arte construída através de sua própria história e de cursos feitos e realizados.

A narração de histórias na era virtual tem se configurado como profissão, contudo, quando situamos o relato oral como profissão e não como arte, corremos o risco de perder a característica de ser esta uma prática por meio da qual seja possível recuperar o tempo mítico e seduzir o ouvinte infantil e juvenil para o mundo da leitura. Amparando-se na técnica, podemos incorrer na perda da naturalidade, nas especificidades que existem em cada contador. A mensagem passada por ele pode até ser artisticamente “correta”, mas poderá ser vazia de emoção, do sentir cada palavra narrada como uma verdade vivida.

Com base nesse entendimento, existem dois tipos básicos de contadores de histórias: aquele que tem a intenção de chamar a atenção para si e aquele que coloca como foco a história que está sendo narrada. A narrativa, em ambos os casos, deve seguir a sabedoria intuitiva que vem da experiência pautada sobre o ritmo modulado pela voz, o gesto, o olhar, de acordo com os diferentes climas expressivos do que se propõe a narrativa. Esse aprendizado se adquire através de exercício de habilidades como observação, percepção das coisas exteriores e contato com as imagens internas significativas.

Como a contação de histórias também é produtora de sentidos, capaz de promover uma ponte entre o que está sendo narrado e o que está sendo apreendido pelo leitor-ouvinte, podemos concluir que o contador é o mediador, é a ponte entre o ouvinte e a história esteja ele ao vivo, na tela, no palco ou no computador. O contador é o personagem mágico capaz de propor a interligação entre o mundo dos sentidos e a realidade.

Para que essa comunicação surta efeito, é necessário que o contador se pergunte por que ele conta uma história? Sua intenção o moverá e dará sentido à experiência de contar histórias com objetivo de formar leitores. E essa intenção transparecerá na ação do contador de história no momento de sua narração. Mas o contador de histórias só convencerá o ouvinte da verossimilhança do que narra quando ele lê, internaliza o que lê, compreende o que fala e passa sua interpretação como verdade, porque a recepção dessa releitura, por parte de quem ouve, mostra que não há leitor e leitura fora da linguagem. A linguagem organiza a realidade do leitor/ouvinte, seu imaginário e sua memória, ajudando-o a entender os vários sentidos que pode haver na narração de um texto.

O ouvir o texto se torna um ler e, nesse aspecto, Eliana Yunes (2002, p.13-22), em *Pensar a leitura complexidade*, declara

que não significa apenas descobrir um sentido primeiro emitido pelo texto original, lido ou interpretado pelo contador de histórias, mas, sim, entender que o sentido pode ser outro, um sentido construído por quem está ouvindo um texto. A leitura nesse contexto seria uma prática inserida na linguagem, numa concepção de sujeito que é, ao mesmo tempo, sujeito da história e produtor de história. São esses sentidos que possibilitam outros processos de produção de novas significações na leitura.

Francisco G. Filho, em *Oralidade, afeto e cidadania*, diz que, mesmo na era moderna, as histórias ouvidas na infância e na adolescência constituem pequenos acervos que, ao interagir com as vivências dos ouvintes/leitores, contribuem significativamente para o exercício da crítica acerca das coisas, permitindo uma apuração do papel dos cidadãos. Nesse sentido, as histórias narradas podem também ser fortes componentes para formar o sentido de responsabilidade social de cada leitor.

Logo, na era virtual não podemos descartar o valor que possui uma contação de histórias como um dos meios para aproximar os pequenos leitores da leitura e dos livros. Os narradores atuais fazem por merecer esse reconhecimento porque ao

“transmitir” e interpretar um relato tornam-se o canal de comunicação entre o leitor e os tempos das narrações orais, estabelecendo uma ligação dos “entre lugares” para que a palavra continue a existir.

Além disso, esse contador contribui para que os diferentes textos sejam evidenciados, estabelecendo-se a comunicação entre as pessoas, tornando-se um dos meios de estímulo à leitura e à formação do leitor infantil e juvenil e um elo entre o universo narrativo e o mundo real dos pequenos leitores em formação.

1.6. Leitura: reflexões teórico-práticas

Para Zilberman e Silva (1995, p. 12-23), em *Pedagogia da Leitura: Movimento e História. Leituras Perspectivas Interdisciplinares*, a leitura como prática associou-se, desde seu aparecimento, à difusão da escrita, à fixação do texto na matéria do livro, à alfabetização do indivíduo, de preferência na fase infantil ou juvenil da sua vida. E a adoção de um comportamento mais pessoal e menos dependente dos valores tradicionais e coletivos surgiu veiculado por meio oral através da religião e dos mitos desde a antiguidade

A propagação da escola e a valorização do ensino da leitura, enquanto etapa básica e imprescindível do ensino coincidiu com a instalação plena da economia capitalista e da sociedade burguesa. Esta conferiu à educação uma importância até então desconhecida. Ela distinguia e legitimava a posição superior de uma classe aos seus olhos e aos dos demais; ao mesmo tempo transferia o lugar que ocupava na hierarquia para o plano ético, ao atestar a coincidência entre o *status social* e as qualidades morais de seus membros. Entretanto, no contexto burguês, a educação devia dirigir-se a todos os estratos, apresentando-se como um fator de democratização e possibilidade de ascensão, assumindo outra identidade, mostrando-se como propulsora do sucesso individual e prova de que a sociedade oferecia oportunidades iguais a toda população.

Colocada na base da educação, a leitura pode assumir de imediato o componente democratizante daquela; ao mesmo tempo, confundiu-se com alfabetização; ler veio a significar igualmente a introdução ao universo de sinais conhecidos como alfabeto e a constatação do domínio exercido sobre ele. O alfabetizar passou a exigir um profissional especializado, com a tarefa de tornar os signos da escrita inteligível à criança. Por isso, a atividade do professor converteu-se num fim em si mesmo. Pois, se ler e escrever convivem desde os primeiros anos da escola, nem sempre se explica sua

relação com o que os motiva e possibilita – a leitura do texto escrito, independente de sua natureza, tipo, linguagem empregada, produtor ou destinatário, apresenta-se ao leitor.

A aparição do texto ao leitor dificilmente se dá de forma espontânea, como parte de sua experiência cotidiana. Ou reveste-se de caráter sagrado, com qualidades que o fazem entidade distante, diferente e até mesmo superior, ou, se incorporado à rotina do aluno, adota a forma degradada da cartilha ou livro didático, produto descartável e transitório. Por consequência, a passagem à condição de leitor nem sempre acontece de maneira natural, a não ser para as crianças pertencentes às camadas elevadas da sociedade, que suplantam o impacto inicial e não se deixam afetar pela postura contraditória da escola e do ensino – um saber pronto e sacralizado.

Desse modo, o leitor passa a dispor de uma habilidade desligada de seu dia-a-dia, razão pela qual sua destinação não se esclarece durante a aprendizagem da leitura. Ler dissolveu-se entre as obrigações da escola, não se associando às diferentes modalidades de textos com que a criança está envolvida e que estimulam sua atividade consumidora.

Nesse sentido, Zilberman e Silva, anteriormente citados, afirmam ainda que, desvinculado de seu objeto, o ato da leitura torna-se intransitivo e inexplicável, a não ser que se apele a categorias tomadas de empréstimo de outros setores da vida social. Essas, quando aparecem, estão no estado de alerta, através de chavões como: é importante aprender a ler porque a condição de leitor é requisito indispensável à ascensão de novos graus do ensino e da sociedade. A leitura então vai se configurando como o patamar de uma trajetória bem sucedida, cujo ponto de chegada e culminância é a realização pessoal ou econômica dos leitores.

O processo dessa culminância compõe-se de várias etapas; nasce da dissociação entre a leitura e seu destino, o texto, que se qualifica como entidade autônoma, auto-suficiente e insubordinável às reações do leitor. Desprendida de seu objeto, a leitura se torna uma ação necessariamente transitiva que busca nova base de sustentação e complemento, descobre-se tendo um conteúdo ideológico – de sua posse e exercício dependem a elevação social e integração aos padrões privilegiados.

A solução para expansão da leitura foi, sob vários aspectos, funcional para a consolidação da burguesia enquanto classe dominante. Ela fortaleceu noções preciosas de pensamento, como as de que apresenta as mesmas oportunidades de ascensão a seus

membros, dentre os quais só os mais capazes superam os obstáculos e se impõem, por saberem explorar as chances oferecidas. Também propiciou o aumento do público leitor e cooperou para ampliação do mercado consumidor de bens transmitidos por escrito. Favoreceu o aparecimento de gêneros originais, como o romance ou a ficção para crianças, e a divulgação crescente da literatura de massa que se relaciona de modo decisivo com a nova situação da leitura e da educação. Essa mesma literatura beneficia-se com a difusão do ensino e, ao mesmo tempo, empurrou a escola na direção de áreas até então marginalizadas ou independentes, possibilitando-lhe a participação e a ascensão.

Além desses fatores, representou a homogeneização das comunidades diferenciadas e insubmissas, facultando seu controle pela classe do poder, além de facilitar o alcance e a sedução de novos destinatários de bens culturais, cujo consumo depende da aquisição da escrita que precisa ser alargada à custa de regiões ainda inatingidas.

Esse processo começa pelo esvaziamento das relações entre a leitura e o texto. A leitura distanciada de seu objeto, o texto, torna-se um substantivo inócuo, mas procura preencher a vaga com novos conteúdos que podem tomar uma conotação pragmática – aprende-se a ler para vencer na vida e prosperar. Essa passagem não é gratuita, porém sua razão de ser permanece obscura; omitem-se as intenções ideológicas e econômicas subjacentes. Sob este aspecto, é imprescindível para a sociedade burguesa separar as duas facetas de um fenômeno comum; pois aproximar os sentidos educativo e mercantil associados à difusão da leitura denunciaria a função que desempenham na direção do alargamento do mercado e controle dos indivíduos.

Ademais, promover a identificação do leitor com o texto segundo um intercambio espontâneo e pessoal entre os dois, significaria proporcionar ao primeiro uma experiência de liberdade e autonomia raramente julgada recomendável e conveniente pelo sistema em vigor.

Sob este ângulo, aliena-se a leitura do seu objeto – o texto, fonte de conhecimento do real, conexão entre a sala de aula e a sociedade, possibilidade, seguidamente reveladora da ótica ideológica que o reifica em matéria escolar ou bem a ser consumido e descartado. Esses subterfúgios exercem um outro papel – bloqueiam o caminho que conduz o ensino para fora da escola e para dentro dos problemas sociais.

As diferentes reflexões que se fazem da leitura no âmbito escolar confundem-se com metodologia de ensino ou modelos mais adequados a desenvolver no estudante: o gosto e ou o hábito de ler obras literárias. Do ponto de vista do Estado, essas reflexões determinam as medidas tomadas pela administração governamental nos níveis federal, estadual e municipal que, em regra, se vê empenhada em patrocinar a alfabetização dos adultos ainda analfabetos pertencentes às camadas populares urbanas ou rurais. Objetiva também compensar as carências das escolas frequentadas pelas populações de baixa renda com a distribuição de livros aos alunos e às bibliotecas. Neste caso, a leitura assume perfil político, exprimindo as possibilidades de o Estado se comprometer com as necessidades sociais a que responde, agindo na direção da transformação coletiva ou possibilitando uma atitude paternalista e compensatória.

No campo das ciências humanas voltadas às manifestações verbais, constatamos as teorias relativas à natureza da leitura, orientadas algumas para a discussão dos modos como se dá a aquisição da linguagem pelo falante e pelo leitor. As teses resultantes nem sempre evidenciam suas articulações comuns legando, a cada investigador, o encargo de explicitar as conexões entre ensino leitura/literatura/escola.

No caso da leitura, tais teorias repercutem no comportamento do professor e, portanto, no espaço por onde começa a trajetória do indivíduo na situação de leitor: a sala de aula. Por mais que o pesquisador, o professor, esteja distanciado do volume de conhecimento a respeito das concepções diferenciadas da leitura, ele fica dependente de da formação obtida – que é antes metodológica que teórica – bem como das vivências acumuladas. Por esta razão, seguidamente, ele desiste da teoria e hipervaloriza a experiência, afastando-se cada vez mais dos fundamentos que ajudaram a entender e possivelmente alterar sua prática.

Faz-se necessária, a retomada das bases da experiência e das teorias, não numa perspectiva individual, mas sob o foco interdisciplinar que faculte o exame das articulações e também das contradições existentes. Isso pode permitir a ampliação da compreensão dos pressupostos das ciências da linguagem nas suas respectivas particularidades e relações que se estabelecem mutuamente. Consideramos também a importância de se analisar o tipo de prática que podem desencadear e/ou vêm desencadeando no âmbito da atuação do professor que lida com a leitura. Ainda, é necessário entender os resultados metodológicos da aplicação de teses à educação, com consequências na ação da escola e na determinação do papel do professor.

Mesmo com toda adversidade, a formação do gosto pela leitura da palavra se inicia na compreensão crítica dos mecanismos e das ações que vêm sendo implantadas com o objetivo de manter a grande massa na ignorância e na alienação. Nessa ótica, constatamos uma lentidão na melhoria dos níveis de leitura. Esta, por seu turno, se esbarra em atitudes políticas que teimam em reproduzir a ideologia de uma minoria, poderosa, vigente e altamente burocrática.

2. Teorizações a Respeito da Leitura Literária

2.1. O texto literário: em busca de uma educação de qualidade

A literatura possui a capacidade de criar tensões nos leitores, iniciantes ou não, suscitando intuições acerca da própria vida humana; o leitor, ao ser fisgado por um texto literário, passa a vivenciar o que está escrito na narrativa, acompanhando a personagem em toda a trama, enfrentando conflitos e superando obstáculos. Nesse aspecto, há uma cumplicidade entre leitor/literatura/personagem, estabelecendo-se uma oscilação dos significados como decorrência do movimento da consciência do leitor, quando ele se aprofunda no texto literário. A partir daí, o leitor poderá conhecer e compreender melhor o mundo e a si mesmo. Assim sendo, a leitura do texto literário se estabelece como uma aliada de uma educação de qualidade.

Todavia, o ato de ler, para se efetivar, necessita do preenchimento de determinadas condições do contexto social. Algumas condições específicas podem facilitar a promoção da leitura como, por exemplo, a criação própria da obra literária⁴ com objetivo de estabelecer uma relação entre leitura/liberdade/transformação, possibilitando que, na escola, haja uma efetiva educação de qualidade, através do texto literário.

Com esse objetivo, é necessário que, antes de se colocar um texto literário na escola, observemos nessa obra de arte a forma de sua criação, pois a criação de uma obra

⁴ Acredito que, tanto professores como estudantes, se passassem pela experiência de construir seu próprio texto, com tendências artísticas, seriam motivados às leituras de textos de autores consagrados.

literária necessita ter uma complementaridade entre os atos de escrever e de ler. O escritor, movido por um sentimento de mundo e recebendo influências desse mundo, pode articular as idéias, transformar os referenciais da realidade no sentido de viver a experiência da criação e, assim, estruturar o seu texto, com aspectos próximos à realidade do leitor. O escritor revolucionário não é alheio aos problemas e às contradições de seu tempo e de seu contexto; pelo contrário, através de sua percepção crítica e aguçada, através da leitura, que ele desfaz, desmascara e torna visível o problema vivido na sociedade, aproximando o mundo do texto do mundo do seu leitor.

Dessa forma, se estabelece uma estreita vinculação entre os processos de criação e de politização da consciência cidadã. A arte de maior valor social é aquela que transcende a realidade, permitindo que o leitor observe, no cerne do texto, o trajeto histórico das contradições humanas e o esforço dos homens para superar essas contradições.

O texto literário se coloca numa busca ou numa arriscada travessia nas quais os personagens enfrentam situações problemáticas tentando superá-las, com o objetivo de atribuir sentido a sua existência. Se, no passado, os textos evidenciavam a contraditória representação da sociedade, na modernidade essa característica tende a se acentuar, pois há a continuidade dessa contradição. Ela é bem nítida entre as pessoas com maior poder aquisitivo em detrimento de uma maioria próxima da miséria material e intelectual. Nesse sentido, o texto literário pode servir de mediador, de suporte para a comunicação ou interação entre dois contextos: o do autor e o do leitor; no texto que o autor evoca, instiga e indicia referenciais, o leitor também os transforma ou recria por meio de um processo de atribuição de significados.

A educação literária⁵, seja ela formal ou não, sempre envolve dois fatores fundamentais: a formação e a informação. O processo educativo exige que sejam transmitidos às novas gerações conhecimentos, trabalhados determinados valores e costumes, de modo que possam ocorrer a sobrevivência e a convivência social, mas não desapareça a linha evolutiva da cultura. Nesse caso, o texto literário serve tanto para formar quanto para informar. A obra escrita é um registro da cultura produzida pelo homem nas suas diferentes etapas evolutivas; sendo esse registro cultural, não há como não utilizá-lo para a transmissão de conhecimentos para outras gerações.

⁵ Denominação registrada na literatura por Cyana Leahy Dios, em 2004, na obra **Educação literária como metáfora social**.

A leitura da literatura que traz formação e informação torna-se uma ferramenta imprescindível na rede educacional, porque a compreensão abrange entendimento do texto e do contexto. Dentro de uma leitura crítica, a compreensão passa pela percepção das relações entre texto e contexto, evoca para isso os referenciais culturais existentes na escola ou não, além de implicar no acionamento de mecanismos específicos de leitura.

2.2. A literatura infantil e juvenil: abordagem crítica

Zilberman (2003, p. 18-25) nos diz que, entre os gêneros literários existentes, um dos mais recentes é constituído pela literatura infantil que apareceu durante o século XVIII, época em que as mudanças na estrutura da sociedade provocaram efeitos no âmbito artístico, mudanças que vigoram até os dias atuais.

Nessas mudanças entraram em decadência os gêneros clássicos, como tragédia e a epopéia. Essas foram substituídas pelo drama, o melodrama e o romance, formas voltadas à manifestação dos eventos da vida burguesa cotidiana, que tomaram o lugar dos assuntos mitológicos e das personagens aristocráticas. Além disso, o progresso das técnicas de industrialização chegou à arte literária, facilitando a produção em série de obras e de materiais de fácil distribuição e consumo, fenômeno posteriormente designado como cultura de massa. Essa cultura foi assinalada pela banalidade dos temas, a fixação dos estereótipos humanos e a veiculação de comportamentos exemplares.

Nesse contexto, aparece a literatura infantil; seu surgimento, porém, tem características próprias, pois decorre da ascensão da família burguesa, do novo *status* concedido à infância na sociedade e da reorganização da escola. Consequentemente, vincula-se a aspectos particulares da estrutura social urbana de classe média, não requerendo, necessariamente, que o processo de industrialização tenha se completado.

Por sua vez, o aparecimento e a expansão da literatura infantil deveram-se, antes de tudo, à associação com a pedagogia, já que aquela foi acionada para converter-se em instrumento desta. Por tal razão, o novo gênero necessitou de imediato de estatuto artístico, sendo-lhe negado, em decorrência, um reconhecimento de valor estético e a oportunidade de fazer parte do meio seletivo da literatura.

A degradação de origem motivou a identificação apressada da literatura infantil com a cultura de massa, com a qual compartilha a exclusão do mundo das artes. Todavia, um redimensionamento do problema se faz necessário, tendo como meta a verificação das propriedades do gênero, supondo-se o exame de suas relações com a

pedagogia, a quem deve seu nascimento, bem como a definição de sua dimensão estética, o que a aproxima da literatura e da arte.

Para conceituar a literatura infantil é preciso proceder a uma consideração de ordem histórica, uma vez que não apenas o gênero tem uma origem determinável cronologicamente, como também seu aparecimento decorreu de exigências próprias da época. Assim, há um vínculo estreito entre seu nascimento e um processo social que marca indelevelmente a civilização européia moderna e, por extensão, a ocidental. Trata-se da emergência da família burguesa a que se associa, em decorrência, a formulação do conceito atual de infância, modificando o *status* da criança na sociedade e no âmbito doméstico, e o estabelecimento de aparelhos ideológicos que visaram preservar a unidade do lar e, especialmente, o lugar do jovem no meio social.

Essas transformações ocorreram numa instituição denominada escola. As mudanças, ou seja, as reorganizações respectivas de uma instituição como a escola, cujas práticas são políticas, teve como obrigatoriedade o ensino e a filantropia. O inter-relacionamento do ensino e da filantropia teve como consequência a centralização da família e da criança. A centralização da família e da criança adquire um lugar na sociedade e é no interior dessa moldura que surge a literatura infantil.

Nos tempos atuais, a psicologia infantil responsabiliza-se pela teoria da formação da criança; sua aplicação no campo didático relaciona-se à pedagogia. Essa relação repercutiu no terreno artístico, quando do aparecimento da literatura infantil. Assim, a emergência desse gênero explica-se, historicamente, na medida em que aconteceu essa estreita ligação com um contexto social delimitado pela presença da família e, ao mesmo tempo, pela particularização da condição pueril, enquanto faixa etária e estado existencial. Destarte, a literatura infantil tornou-se um dos instrumentos pelo qual a pedagogia almejou atingir um mercado próprio do livro infantil e juvenil, não sendo esse motivo exclusivamente literário.

Entendemos que cabe aqui analisar a questão, não apenas de acordo com uma sociologia da infância, mas tomar como base a vivência que esta tem no mundo, em circunstância propriamente existencial. Isso pode acontecer se o fundamento dessa vivência estiver centrado na criança, caracterizando o mundo interior desta como um “espaço vazio”, sendo esse espaço um não vazio porque as crianças ainda não viveram mas porque elas ainda não podem ordenar as suas vivências, talvez como destaca a professora Zilberman (2003, p.26).

Assim, se a criança, devido não só a sua circunstância social, mas também por razões existenciais, se vê privada ainda de um meio para a experimentação do mundo, ela necessitará de um suporte fora de si que lhe sirva como auxílio. É esse lugar que a literatura infantil pode preencher de modo particular, porque, ao contrário da pedagogia ou dos ensinamentos escolares, ela lida com dois elementos adequados para a compreensão do real: uma história que apresenta de maneira sistemática as relações presentes na realidade, e a linguagem que funciona como um mediador entre a criança e o mundo. Desse modo, criam-se condições para que se propicie, pela leitura, um alargamento do domínio do conhecimento tanto didático como o de mundo.

Em vista disso, a atuação dessa literatura dá-se dentro de uma faixa de conhecimento, não porque transmite informações e ensinamentos morais, mas porque pode incutir no leitor a possibilidade de desdobramento de suas capacidades intelectuais. O saber adquirido pelo leitor ocorre pelo domínio da realidade empírica, isto é, um domínio que lhe é negado em sua atividade escolar cotidiana. O saber adquirido pelo domínio da realidade empírica pode desencadear um alargamento da dimensão da compreensão, propiciando a aquisição da linguagem, produto da recepção da história enquanto audição ou leitura além de sua decodificação.

Por essa razão, explicitamos a duplicidade própria da natureza da literatura infantil: ora percebida pela ótica do adulto, desvela-se em sua participação no processo de dominação do jovem, assumindo um caráter pedagógico, por transmitir normas e envolver-se com sua formação moral; ora comprometida com o interesse da criança ou adolescente transformando-se num meio de acesso ao real, na medida em que facilita a ordenação de experiências existenciais pelo conhecimento de histórias e a expansão de seu domínio linguístico. Essa duplicidade assinala sua limitação, gerando o desprestígio perante o público adulto, já que esse não admite o legado doutrinário que transfere a literatura infantil.

Vinculada ao descrédito e ao compromisso com o ensino e com o processo de dominação da infância, a literatura infantil, ainda assim, tem o que oferecer à criança, desde que examinada em relação a sua construção propriamente literária. Nesses termos, podemos verificar os benefícios que a história e o discurso trazem para o leitor.

A literatura infantil desconhece um tema específico, não é determinada por uma forma e ainda escorrega livremente da realidade para o maravilhoso. Além disso, pode

incorporar ao texto a ilustração e admite modalidades próprias como o conto de fadas, a história com animais ou a personificação dos mais variados objetos.

A literatura infantil é permeável a tudo, daí a maleabilidade das balizas oferecidas aos textos ditos infantis. Esse fato possibilita aos textos infantis uma grande margem de criatividade que poderia ser capitalizada. Todavia, não é o que acontece, uma vez que, de modo geral, vários autores apenas se apropriam do ponto de vista técnico e temático dos resultados alcançados pela literatura para os adultos. Nessa medida, embora a literatura infantil tenha explorado algumas espécies basicamente suas, como a história de animais, ou então adotado outras de modo irremediável, como o conto de fadas, ela não apresenta uma trajetória que faça frente à literatura; limita-se a propor técnicas e recursos próprios de expressão, preferindo acompanhar de longe o progresso da arte poética.

Por isso, com base nos aspectos apontados, examinamos os problemas relativos ao realismo e à verossimilhança. O fato de oferecer um campo ilimitado de ação no âmbito narrativo parece privar a literatura infantil do realismo. Assim, a exigência de um realismo pode ser contraposta à inevitável presença da fantasia, incorporada às histórias para a infância desde suas origens e estabelecer uma parceria entre a literatura infantil e o maravilhoso.

2.3. A literatura infantil como parceira da fantasia

A parceria da literatura infantil com o maravilhoso remonta ao começo da produção orientada ao público infantil, desde os primeiros escritores, como Charles Perrault, no século XVII, e os irmãos Grimm, no início do século XIX. Surgiram a partir daí os contos de fadas populares. Esses relatos fundavam-se, preferencialmente, numa ação de procedência mágica, resultante da presença de um auxiliar com propriedades extraordinárias que se põe a serviço do herói: uma fada, um duende, um animal encantado. Essa colaboração voluntária possibilita a superação, por parte da personagem central, do conflito que deflagra o evento ficcional, e tal ajuda é imprescindível, devido à condição sempre precária ou carente da figura principal.

A fantasia na literatura infantil tem um nítido sentido compensatório, legítimo; por essa razão, os contos de fadas revelaram-se bastante adequados ao novo público emergente. Isso ocorreu porque não se pode escamotear a circunstância de que a fantasia é um importante subsídio para a compreensão do mundo por parte da criança.

Ela ocupa as lacunas que o indivíduo necessariamente tem durante a infância, devido ao seu desconhecimento do real. Os contos de fantasia ajudam a criança a ordenar suas novas experiências frequentemente fornecidas pelos livros.

No entanto, a fantasia pode tornar-se a configuração do sonho enquanto um desejo insatisfeito que se realiza apenas de modo reparatório. Essa significação representará o adulto onipotente, aliado e bom, que soluciona o problema maior do herói, de modo que este se sujeite à dominação do outro, sem questionar de onde provém seu poder ou quem a ele o delegou.

Na passagem do relato folclórico à literatura infantil, perdeu-se o conteúdo de rebeldia, mas permaneceu o elemento de natureza fantástica, com um conteúdo escapista e uma representação do estado de impotência do protagonista central e, por extensão, da criança. Contudo, pelas razões expostas, a fantasia é componente indispensável do texto dirigido à infância e, devido a este fato, somado ao seu comprometimento com o interesse adulto, ela parece banir dos livros o realismo. Assim ocorrendo, esse resultado pode ser mais uma comprovação do desprestígio da literatura infantil, já comentado anteriormente.

No entanto, a obra literária infantil pode oferecer um horizonte de criatividade e fantasia enquanto ficção, solidarizando-se com o mundo infantil, embora reforce a sua diferença. Ela reproduz também, por seu funcionamento, os confrontos entre a criança e a realidade adulta. A literatura infantil pode fazer esse confronto de maneira mais eficiente porque atinge o âmago do universo infantil e alcança uma intimidade nem sempre obtida pelos adultos. Essa ação pode converter-se em hábito, o da leitura, uma das metas prioritárias do ensino e da arte literária.

2.4. Literatura infantil na escola

Sabemos que o modelo burguês de ensino teve por objetivo permitir que os filhos da burguesia atingissem a idade adulta de forma saudável e madura. Essas iniciativas acabaram por se transformar no cotidiano da classe média e a infância, a partir daí, acabou sendo idealizada. Esse aspecto radical, segundo Lajolo (1997), permanece até os dias de hoje porque traz embutida na literatura a idealização da criança sob a forma de um ser frágil e desprotegido.

Nesse sentido, Zilberman destaca que a infância idealizada pelo adulto reflete o ideal da permanência de valorização do ser primitivo, no qual a criança era o bom selvagem, cuja naturalidade era preciso conservar. Isso possibilitou ao mesmo tempo a expansão do desejo de superioridade por parte do adulto que manteve e mantém até hoje, sobre os pequenos, um jugo inquestionável. Esse sentimento cresce à medida que as crianças são isoladas do processo de produção e confinadas em salas de aula normais.

O afastamento da criança do convívio social se justificava - e se justifica no século XXI - pela alegação relativa à sua índole frágil e dependente, como também para evitar sua manipulação pelo adulto. Na verdade, a imagem dessa criança se tornou contraditória, porque o adulto e a sociedade nela projetaram suas aspirações e repulsas. Na criança cristalizou-se a imagem que o adulto e a sociedade pensam de si mesmos. Nesse jogo, a escola possui um duplo papel: o de introduzir a criança na vida adulta, mas também o de protegê-la contra as agressões do mundo exterior criado pelo adulto.

Ademais, a criança se identifica com as contradições do meio social, refletindo de modo visível a divisão entre o indivíduo e a sociedade. E, quando ela é retirada do seio da família e isolada numa sala de aula que em tudo contraria a experiência que até então tivera, ela se torna um ser ilhado, alheia aos meios de produção e, ao mesmo tempo, manipulada pelos adultos.

Reza a literatura consultada que, na escola, essa criança, em vez de viver numa hierarquia social, vive numa comunidade em que todos são igualados, principalmente na impotência perante a autoridade do professor e, mais adiante, da própria escola. Ali, no lugar de um convívio social múltiplo, com pessoas de várias procedências, idades e professores diferentes, há uma reunião de um grupo homogêneo que às vezes compartilha a mesma idade e os mesmos professores, porque a equipe que aplica aula no turno matutino quase sempre é a mesma do turno vespertino. Nesse aspecto, a escola impede que a criança se organize numa vida comunitária diversificada, pois quase sempre na sala de aula das escolas da classe menos favorecida todos são obrigados a ficar de costas uns para os outros, de frente apenas para uma autoridade – o professor.

Esse sistema, na idade moderna, foi denominado de clausura: a escola fecha as portas para o mundo exterior. O prédio da escola constitui um espaço separado da coletividade, fechado e muitas vezes avesso aos seus interesses. A relação da escola com a vida ou a coletividade é de contrariedade: ela nega o social para introduzir, em seu

lugar, o normativo. Inverte o processo no qual o indivíduo necessita vivenciar o mundo. E, nesse mundo escolar, quase sempre não são discutidos nem mencionados os conflitos que persistem no plano coletivo, porque o espaço que se abre é ocupado por normas e valores das classes dominantes do mundo adulto. Por todos esses aspectos, a escola participa do processo de manipulação da criança, conduzindo-a ao respeito da ordem vigente, que é a da classe dominante.

A literatura, por sua vez, se transformou e se transforma em um instrumento que tem servido à multiplicação da norma em vigor, transmitindo, de modo geral, um ensinamento conforme a visão adulta de mundo, além de se comprometer com os padrões que estão, ainda em pleno século XXI, em desacordo com os interesses das crianças e adolescentes, principalmente das classes menos favorecidas.

No entanto, Zilberman assegura que a literatura infantil, atuando na formação do leitor, pode substituir o adulto, até com mais eficiência, quando o leitor não a está utilizando para resolver exercícios pragmáticos em aula, mas a utiliza a literatura por puro prazer. Isso ocorre uma vez que a literatura ocupa a lacuna na qual os adultos não estão autorizados a interferir; essa lacuna surge nos momentos em que as crianças e os adolescentes usam a fantasia nas atividades que lhes causam prazer. Nesse caso, a literatura serve de instrumento que prova sua utilidade, uma vez que se torna um espaço no qual a criança pode refletir sobre sua condição pessoal, através do uso do imaginário proporcionado pelo estudo da literatura infantil e juvenil, mesmo dentro da escola como atividade lúdica em sala de aula.

2.5. Leitura da literatura infantil

Zilberman (2003, p. 26-35) alerta para o fato de que, mesmo em plena contemporaneidade, a literatura infantil ainda apresenta um campo de trabalho extenso e desconhecido

[...] hoje, todas as ações que foram realizadas referentes ao trabalho com esse tipo de ficção em sala de aula apontam apenas para uma pequena parcela de acerto, dentro um vasto campo de equívocos que cercam as atividades com o texto artístico. Ela afirma ainda que o local proposto para o trabalho com a literatura infantil, que é a escola, está envolto por uma capa protetora de enganos e preconceitos que, ao mesmo tempo, diminuem intelectualmente e reprimem uma possível averiguação que possa colocar em evidência a validade estética

ou possivelmente as fraquezas ideológicas da literatura infantil dentro da escola.

O domínio da leitura pela criança e pelo adolescente tem estreita relação com a possibilidade plena de participação social desse indivíduo na sociedade. Por meio da linguagem a criança se comunica, tem acesso à informação, expressa ou defende pontos de vista, partilha ou constrói visões do mundo e produz conhecimento. Por isso, todo projeto que se diz comprometido com a democratização social e cultural da leitura deveria atribuir valor e contribuir com a escola, destinando-lhe a função e a responsabilidade de garantir a todos os alunos o acesso aos saberes relacionados ao aprendizado da leitura através de uma literatura de qualidade. Uma vez que a constituição e a formação de uma leitura de qualidade são necessárias para o exercício da cidadania dos pequenos leitores, cabe à escola, como coparticipante no processo do ensino da leitura com a literatura, responsabilizar-se por essa formação, sendo seu grau de responsabilidade tanto maior quanto menor for o grau do domínio da leitura e de letramento das comunidades em que vivem seus alunos.

2.6. A recepção das obras e a formação de sentidos

Iser (1999), em *O ato de ler*, nos diz como pode ficar a recepção das obras pelos alunos quando há uma intermediação positiva do educador servindo de elo entre o aluno e o texto literário.⁶

A estética da recepção possui em seu cerne duas orientações diferentes apesar de recíprocas. A recepção diz respeito à assimilação de textos. Por isso não fica muito dependente de testemunhos, nos quais atitudes e reações se manifestam enquanto fatores que condicionam a apreensão de textos (entendimento). Ao mesmo tempo, o efeito diz respeito ao próprio texto que se torna a prefiguração da recepção, uma vez que ele possui um potencial de efeito cujas estruturas colocam a assimilação em curso e a controlam até um determinado ponto.

O efeito e a recepção formam os princípios fundamentais da estética da recepção que, em face de várias metas orientadoras, funcionam como métodos histórico-

⁶ Essa reflexão foi experimentada e aplicada numa experiência do ensino da leitura, usando como suporte a literatura e tendo como mediadora a professora responsável pelo projeto Me (en) canta com um conto e eu aumento um ponto. A experiência será relatada no capítulo posterior desta pesquisa. Nele a pesquisadora relata como foi a recepção das obras pelos alunos do projeto tendo a professora como mediadora entre o aluno e o texto.

sociológicos (recepção) ou teórico-textuais (efeito). A estética da recepção alcança sua plena dimensão quando essas duas metas diferentes se unem. Quando isso acontece, surge a expectativa básica de sentido, pressuposto fundamental para se compreender um texto, pois ele se mostra como um processo integral que abrange desde a reação do autor ao mundo até sua experiência pelo leitor.

Se a estética do efeito compreende o texto como um processo, então a prática da interpretação, que dele deriva, visa principalmente ao acontecimento da formação de sentido. Esse sentido é chamado de efeito estético. O efeito estético deve ser analisado na relação dialética entre texto, leitor e sua interação. Todavia, o leitor não é capaz de apreender um texto num só momento, o texto apenas pode ser apreendido como um “objeto” em fases consecutivas de leitura.

Cada momento da leitura envia à memória um estímulo mais ou menos claro, para que, através da memória presente, as perspectivas textuais sejam ativadas enquanto tais, de modo que se diferenciem e se modifiquem mutuamente. O fluxo da leitura não se realiza em direção unilateral e irreversível, ao contrário, o que está sendo retido pela memória e presentificado possui um efeito retroativo; o presente modifica o passado na consciência do leitor em uma rede de relações.

Tal estado de coisas é de grande importância para a construção do objeto estético no processo da leitura. Como o estímulo textual ativa a consciência do leitor, pela qual o contexto memorizado aparece como horizonte, a configuração de sentido se relaciona com o momento agora despertado daquela perspectiva textual.

O contexto do que fora intencionalmente despertado desempenha papel importante para a configuração de sentido de uma perspectiva estimulada e esta serve por sua vez como horizonte à perspectiva estimulada. Por isso, são decisivas a capacidade de memorização, o interesse, a atenção e a competência, de que depende e em que medida os contextos do passado podem tornar-se presentes durante ou após a leitura de um texto.

Durante o processo de leitura, a expectativa e a memória se projetam uma sobre a outra. A projeção que se realiza pode ser duplamente definida. Ela é uma projeção que advém do leitor, mas ela também é dirigida pelos signos que se projetam no leitor. É difícil descobrir onde começa, nessa projeção, a contribuição do leitor e onde termina a dos signos.

Nesse sentido, o texto ficcional explora a estrutura básica da compreensão, pois cada enunciação verbal é acompanhada pela expectativa de um fato corresponder a ela. Através de seu repertório e de suas estratégias, o texto literário propicia uma série de situações lançando mão de uma sequência de esquemas. A sequência de esquemas textuais cumpre função dupla: sendo os aspectos de uma totalidade, eles indicam como a totalidade deve ser representada pelo leitor; simultaneamente, fixam o lugar dessa representação. A totalidade se concretiza na medida em que o leitor cria representações e constitui o sentido do texto. Nele, o que a linguagem diz é transcendido por aquilo que ela revela, e aquilo que é revelado representa o seu verdadeiro sentido. Assim, o sentido permanece relacionado ao que o texto diz, mas não é fruto arbitrário do leitor, pois este o produz na representação, uma vez que os esquemas textuais são apenas aspectos desse sentido. Ademais, os aspectos interagem entre si, razão pela qual a intenção de um aspecto ainda não pode ser o sentido do texto.

2.7. O conceito de gosto, a busca do sentido e a formação do juízo estético

Entendemos que para despertar ou provocar o gosto pela leitura é necessário entender o que é gosto. Gadamer (2008) explica que mais uma vez deve-se entender a busca pelo sentido, pois na verdade não se trata somente da redução do conceito do sentido comum ao conceito do gosto, mas também de uma redução do próprio conceito do gosto.

Sob o conceito do gosto, é comum pensar que seja uma forma de conhecimento. É sinal de bom gosto ser capaz de manter distância de si próprio e das preferências particulares. Segundo sua natureza própria, o gosto não é algo privado, mas um fenômeno social de primeira categoria. Em nome de uma universalidade que ele representa e a que se refere, pode até opor-se à inclinação privada do indivíduo, como se fosse uma instância de julgamento. Pode-se ter uma preferência por algo que o próprio gosto repudia. Nisso a sentença do gosto possui peculiar decisão. Em questões de gosto não existe nenhuma possibilidade de argumento, porque não se consegue estabelecer padrões conceituais universais que todos tenham de reconhecer, e também porque nem sequer se procuram esses padrões. Ademais, e caso existissem, não seriam considerados justos. O gosto é algo que se deve ter; ninguém pode demonstrá-lo, nem pode ser substituído por simples imitação. O gosto tampouco é uma mera propriedade privada. O

caráter decisivo do juízo de gosto implica sempre sua pretensão de validade. O bom gosto está sempre seguro de seu julgamento, ou seja, é por natureza um gosto seguro é um aceitar ou rejeitar que não conhece vacilos ou dependência de outros, sequer precisa de razões. O gosto é, pois, algo como um sentido. Não dispõe de um saber prévio baseado em razões. Quando em questões de gosto algo é negativo, a pessoa não consegue dizer por quê. Mas o experimenta com a maior segurança. Segurança no gosto é, pois, segurança ante o que não tem gosto. É curioso notar que o homem é sensível preferencialmente para esse fenômeno negativo da escolha discriminatória do gosto. Seu correspondente positivo não é, no fundo, aquilo que seja de bom gosto, mas o que não repugna ao gosto. É isso, sobretudo, o que o gosto julga.

Um fenômeno que está estreitamente vinculado ao gosto é a moda. Desse ponto de vista, o momento da generalização social presente no conceito de gosto torna-se uma realidade determinante. O conceito da moda já diz literalmente que se trata de um “como” passível de modificação no âmbito de um todo permanente do comportamento social. O que é mera questão de moda não contém em si nenhuma outra norma senão a que é estabelecida pela atuação de todos.

O gosto como uma capacidade de discernimento espiritual também se ocupa da coletividade, mas não se submete a ela; ao contrário, o bom gosto se caracteriza pelo fato de saber adequar-se à tendência do gosto representado pela moda, por saber-se manter certa moderação ou seguir cegamente as exigências mutáveis da moda, mas fazendo uso do próprio juízo.

O que perfaz a amplitude originária do conceito de gosto é o fato de que, com ele, se está designando uma forma própria de conhecimento. Esse conhecimento pertence ao âmbito daquilo que, sob o modo do juízo reflexivo, engloba no individual o universal, sob o qual deve ser submetido. Desta forma, tanto o gosto quanto o juízo são julgamentos do individual com vistas a um todo e que faz surgir aquilo que forma a base do gosto: a crítica do juízo.

A crítica do juízo ou questionamento diz respeito a um determinado comportamento crítico sobre questões de gosto. Esse tipo de comportamento trata-se de um genuíno *a priori*, um julgamento estético fundado no prazer do indivíduo. Nesse juízo há o estabelecimento de um jogo livre da imaginação e da compreensão, uma relação subjetiva idônea para o conhecimento que apresenta o fundamento do prazer no objeto. Idealmente, essa relação útil subjetiva é igual para todos, uma vez que é passível

de ser transmitida universalmente e fundamenta assim a pretensão de validade universal do juízo do gosto. Logo, o conceito de “juízo de gosto estético puro” é uma abstração metodológica que se cruza com a diferença entre a natureza e a arte. Como tal, transforma-se em sociabilidade adequada à humanidade, e a cultura do sentimento moral é designada como o caminho pelo qual o genuíno gosto pode adquirir uma forma determinada e imutável.

2.8. A formação do gosto pela leitura no contexto escolar

Maria do Rosário Magnani (1989, p.16-27) em, *Leitura, Literatura e escola: a formação do gosto*, aponta que se aprende a ler e a gostar, aprende-se a ter satisfação com a leitura, aprende-se a acompanhar modismos de leitura, aprende-se a ter critérios e opiniões de leitura; aprende-se a julgar valores estéticos. A tudo isso se aprende lendo. Dentro e fora da escola

o gosto (como sabor, ou prazer, ou opinião, ou faculdade de julgamento) pela leitura, em particular o da literatura, não é um dado da natureza humana imutável e acabado, e sua formação tem a ver com as necessidades, com o tempo e com o espaço em que se movimentam pessoas e grupos sociais. Desenvolvimento e aprendizagem encontram-se, assim, relacionados entre si e com o processo de constituição dos sujeitos históricos, através do trabalho com a linguagem.

Trata-se aqui, de concepções de história e linguagem que dimensionam o papel e função da aprendizagem escolar (não espontânea) como lugar a ser privilegiado no trabalho de construção/formação do gosto pela leitura da literatura. Esse aspecto torna-se fundamental no desenvolvimento do sujeito, com base numa pedagogia do desafio do desejo.

Dessa forma, a pesquisadora lembra que as tendências em utilização na escola, principalmente na última década, vêm enfatizando a necessidade de leitura por parte dos alunos. Muitos programas vêm sendo desenvolvidos para garantir um mínimo de material e atividades de leitura nessa instituição. No entanto, podemos suspeitar que certas noções de gosto e prazer de ler, presentes no encaminhamento de algumas propostas e geradas no contexto de uma pedagogia da facilitação, venham dificultando

funções importantes da leitura da literatura para o desenvolvimento de crianças e adolescentes. Em detrimento das vantagens que possam apresentar, tais práticas parecem muito mais servir para a confirmação do gosto estabelecido, ou seja, a um conformismo educacional e cultural, discrepante em relação aos objetivos explicitados de despertar a criticidade do leitor ou transformar a sociedade.

Prova disso, um dos mais frequentes critérios para a seleção e utilização de livros de literatura, em Português, é que se amolda ao gosto dos alunos. As expectativas e preferências refletem a complexidade das relações que envolvem o aluno e sua formação como leitor mesmo fora do circuito escolar. O gosto do leitor traz marcas do aprendizado de leitura, a partir da exposição, desde muito cedo, aos produtos da indústria cultural e ao contexto social em que vive. Em um movimento de mão dupla, suas expectativas, já trabalhadas fora da escola, são sondadas e realimentadas na escola, sob a máscara de uma suposta adequação ao gosto para que alunos gostem de ler. E, sob a aparência de divulgação e democratização da cultura e das oportunidades educacionais, justificam-se a oficialização e sistematização da trivialidade e do conformismo. Assim, expande-se na escola o que poderíamos chamar de um funcionamento conforme da leitura e da literatura, o que, associado a todos os outros problemas educacionais, tende a dificultar o gosto e a formar não-leitores, mas tão somente consumidores da trivialidade histórica, linguística, literária, cultural e política.

O problema da leitura da literatura na escola, talvez, não se resuma em questões de adequação à faixa etária ou ao gosto do aluno, veiculação de conteúdos úteis ou condicionamento do hábito de ler através de técnicas milagrosas. A leitura e a literatura são fenômenos sociais relacionados às condições de emergência e utilização de determinados escritos, em determinada época. Leitura e literatura são, nesse sentido, formas de conhecimento, tornando-se necessário pensá-las do ponto de vista de seu funcionamento sócio-histórico.

Sabemos que a leitura não é um ato isolado e como tal nunca utilizado por um indivíduo ante o escrito de outro indivíduo. Supõe a decodificação de sinais e propõe a imersão no contexto social da linguagem e da aprendizagem, através da compreensão do discurso de outrem, ambos (leitor e autor). Estes se tornam sujeitos – com suas respectivas histórias de leitura relacionadas às do texto – responsáveis por um trabalho de construção de significados de, com e sobre a linguagem.

O texto literário, e em particular de literatura infantil, circulando nesse contexto de leitura, caracteriza-se por um determinado tipo de trabalho linguístico. Refere-se não só às condições de emergências e utilização, como também às instâncias normativas e legislativas que conferem a literariedade a determinado escrito em determinada época.

E a linguagem, compreendida como lugar de interação humana e social constitui a si e ao sujeito nesse trabalho de leitura da literatura. Assim, linguagem pode ser pensada não como um conjunto de códigos e normas irrevogáveis e naturais, mas como um trabalho (ação para transformar) social e sempre em curso. Por isso, pode-se pensar que o gosto se forma e que a aprendizagem escolar da leitura da literatura desempenha importante função no desenvolvimento. Se a aprendizagem quiser mesmo contribuir para o desenvolvimento do sujeito, seu aqui e agora tem de ser respeitado e valorizado, mas não apenas como síntese do passado, também como proposta de futuro.

Nesse futuro podemos pensar na leitura como trabalho linguístico de, com e sobre a linguagem. Por isso ler por prazer pode auxiliar no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e no desenvolvimento do pensamento abstrato. E isso serve para todas as disciplinas escolares. Pela leitura pode-se conhecer e aprender os conteúdos de ensino; pela leitura pode-se conhecer e aprender também a literatura.

Consideramos importante ressaltar que quando se trata do ensino da língua, o instrumento de trabalho torna-se também conteúdo e objeto de reflexão e conhecimento. Aparece nesse contexto o instrumento/objeto de estudo por excelência: o texto. O texto literário surge como parte integrante da disciplina para ser estudado em sua especificidade.

O texto literário pode contribuir para a formação do leitor porque corresponde a uma necessidade existencial de fantasia. Ele consegue atuar em zonas profundas, propiciando a superação de conflitos internos e mobilizando a imaginação para a superação de problemas de outras ordens.

A literatura propõe uma ação na esfera imaginativa, criando uma nova relação entre situações reais e situações de pensamento, ampliando, assim, o campo dos significados e auxiliando na formação dos planos da vida real do leitor. O texto literário lida, assim, com necessidades de imaginação e fantasia, onde se criam e se seguem regras voluntárias para a satisfação do desejo. É um meio de se atingir prazer máximo, fornecendo-se estruturas básicas para a mudança de necessidades e consciência que propiciem avanços nos níveis de desenvolvimento do leitor.

No entanto, não podemos esquecer de que um texto se caracteriza pelo conjunto de relações que o definem como unidade de sentido. E a caracterização do texto como literatura não se limita apenas ao assunto ou ao seu conteúdo. Se o desejo é o de oferecer condições de avanço com a literatura, então é necessário levar em conta que lidamos com o todo de um texto: o que, como, quando, quem, onde, porque, para que, para quem se diz. Nessa unidade o leitor se movimenta quando lê; nesse conjunto de relações forma-se ou não a moral da história, lições de comportamento, ou os conteúdos revolucionários.

Entendemos, então que, se o gosto se aprende, pode ser ensinado. A aprendizagem comporta uma face não espontânea e pressupõe intervenção intencional e construtiva. Assim, o professor tem um importante papel a desempenhar no desenvolvimento de seus leitores. O papel principal do professor é o de articular princípios e práticas. Isso significa que tudo que vem sendo e vai ser dito sobre a leitura da literatura precisa fazer parte do educador. Significa também que é preciso trazer a leitura para a sala de aula, para despertar o sabor de ler. Então, é preciso propiciar condições para o prazer como satisfação de necessidades, para a consciência da moda e do aspecto social da leitura e do gosto, para a argumentação fundamentada e para o julgamento estético, com vistas à tomada de consciência das opções em função dos propósitos do leitor. Entretanto, a formação e a transformação do gosto não se dão num passe de mágica. Com a escola - em que pesem as restrições de sua incompetência competente - concorrem todos os outros estímulos e desestímulos com os quais convivem professores e alunos nas horas restantes do dia fora do contexto escolar.

Talvez a saída mais coerente para o trabalho que se propõe ao professor para a formação do gosto da leitura no contexto escolar possa ser buscada na sua prática - sempre compartilhada - que lhe ofereça segurança e permita a interferência crítica. Cabe ao professor romper com o estabelecido, propor a busca e apontar o avanço no trabalho com a leitura. Pois, a leitura não acontece isolada na sala de aula, e deve estar articulada às práticas de produção e análise de textos, para que se caracterize como conhecimento de opções que, à medida que se tornam conscientes, possam ser utilizadas pelos alunos para seus propósitos de leitores.

A formação do gosto envolve também a diversidade como princípio norteador da seleção e utilização dos textos literários e da reflexão sobre o desenvolvimento dos alunos, para um aqui e agora e para um vir-a-ser que se constroem. Assim, as leituras de

que os alunos gostam podem e devem servir como ponto de partida para a reflexão, análise e comparação com outros textos (inclusive aqueles produzidos pelos alunos), articulados aos objetivos didático-pedagógicos.

Ratificamos a idéia de que saber, na escola, por que o aluno gosta deste ou daquele texto é um caminho importante a ser explorado. O estudo crítico e comparativo dos textos em sua totalidade apresenta-se como forma de desmitificar e desautorizar o modelo imposto na escola; de recuperar o prazer de saber que há muitos jeitos de ler e que não são casuais; de perceber que o prazer não se compra em lojas, nem é automático. O prazer de ler depende da emoção e da percepção mais ou menos claras e conscientes do trabalho particular de, com e sobre a linguagem, da satisfação de novas necessidades de desenvolvimento.

Precisamos entender que no contexto escolar os gostos não são naturais, nem imutáveis, nem sucessíveis, mas se integram ao processo de desenvolvimento em sobressalto, em que o leitor vai superando a si mesmo, traçando seu percurso histórico rumo a um objetivo sempre provisório e ponto de partida para novos avanços. O trabalho com a leitura da literatura tem de levar em conta essa luta da criança e do adolescente inserida na luta e nas contradições da linguagem.

A formação do gosto não se baseia em exercícios escolares de interpretação. Ele diz respeito à vida, à formação de uma visão de mundo. Não basta falar sobre a pluralidade de significações e possibilidades de interpretação; é preciso fazer da contradição e da busca de sua superação uma prática/vivência cotidiana de sala de aula e da vida. O gosto no contexto escolar pode ser um conhecer para gostar; um conhecer para agir.

As perspectivas para a formação do leitor que desejamos não passam somente pela boa vontade ou atualizações das técnicas dos professores. Essa proposta de formação do gosto nem se assenta em produtos, nem é controlável: é um movimento vivo de contradições que instiga caminhos mais adequados de superações, com base nos princípios que iluminam o perfil da sociedade que queremos construir.

Nessa sociedade, a história se constrói não pelo acaso, nem pelo descaso, mas pelo agir consciente de sujeitos e grupos sociais nela envolvidos para transformar a realidade. E, na realidade, a leitura da literatura pode mobilizar a imaginação, oferecendo inúmeras opções para a formação do gosto ou prazer de ler.

3. A Situação Experienciada⁷

3.1. A natureza da pesquisa

Com relação à metodologia selecionada, optamos pela pesquisa aplicada, interpretativa, sob o ponto de vista quanti-qualitativo, com a intenção de alcançar uma coerência com o objetivo de investigar como é o ensino de literatura na sala de aula. Por meio de entrevista feita com professores de Língua Portuguesa do ensino básico fundamental, buscamos saber como é a recepção de algumas obras literárias por um público específico de alunos adolescentes do ensino fundamental, observando os aspectos individuais, coletivos e sociais envolvidos no processo.

A pesquisa interpretativa⁸ centraliza-se em alguns aspectos específicos do significado e da ação da vida social que se desenvolve em cenas concretas de interação entre a sociedade e a cena da ação pesquisada. Esse tipo de trabalho se desenvolve com base na delimitação do contexto da pesquisa obtido pelo registro escrito do que está sendo estudado, a reflexão sobre os registros e elaboração de informes descritivos, citações das obras lidas pelos alunos e outros dados de forma geral.

Alguns aspectos quantitativos podem ser observados no trabalho, como descrições e exposições que apontam para determinadas conclusões e análises. Essas análises sistêmicas, próprias da pesquisa quantitativa, pressupõem a interdependência das partes relativas ao todo e visam construir um modelo ou quadro amplo teórico

⁷ Neste capítulo apresentamos um panorama da metodologia utilizada no desenvolvimento da investigação, assim como a natureza da pesquisa. Nela são considerados os sujeitos envolvidos, o contexto em que a investigação foi realizada e os instrumentos utilizados na coleta de dados.

⁸ Por mais objetiva que seja a postura científica do trabalho, a interpretação será sempre influenciada pelos valores presentes da pesquisadora que, por sua vez, são construídos histórica e socialmente. Essa pode ser uma característica da pesquisa, uma vez que é uma atividade humana e social. Nela se refletirão os princípios considerados importantes na sociedade e no momento histórico de sua produção.

aplicável à análise do sistema sócio-cultural a partir das semelhanças ou diferenças entre tipos de sistemas diferentes. Como se trata da área de ciências humanas foram utilizados, também, os pressupostos da pesquisa qualitativa⁹.

3.2. A seleção dos sujeitos

Para dar continuidade a pesquisa foram escolhidos alunos de uma escola pública municipal do ensino fundamental, 1ª ao 5º anos da 1ª fase e do 6º ao 9º anos da 2ª fase do ensino fundamental, no município de Senador Canedo, Go, como também os professores de língua portuguesa dos alunos da 2ª fase e pedagogos, professores da 1ª fase. Os alunos da pesquisa são considerados de família de baixa renda, sendo que a grande maioria dos pais não concluiu o ensino fundamental, 1ª fase. Observamos que muitos deles são evangélicos, tendo a leitura da bíblia como uma obrigação constante, mas não costumam ser incentivados pelos pais a buscarem a leitura de outros textos como prioridade. São alunos que não veem a compra de um livro como aquisição importante porque, na realidade vivida por eles, há outras necessidades consideradas mais urgente.

Os professores sujeitos da pesquisa são pedagogos e professores de língua portuguesa; todos disseram ter feito uma pós-graduação. Se dizem leitores frequentes.

Para formar o grupo de educandos selecionamos dois alunos de cada turma, sendo que as duplas são um do sexo masculino e outro do sexo feminino, totalizando 20 participantes. A iniciativa de equilibrar os sexos partiu da intenção de verificarmos as diferenças e semelhanças na recepção das obras que foram lidas por eles.

Pressupomos, já que os alunos foram escolhidos pelos professores, que eles são aqueles com hábitos de leitura frequentes, visitam com mais assiduidade a biblioteca da escola, procuram participar das aulas de leitura de forma mais significativa, com comentários e dúvidas. Portanto, a seleção dos sujeitos da pesquisa ocorreu tendo em vista o conhecimento do professor de sala, dos alunos para os quais a leitura do texto literário não é considerada uma tarefa difícil, mas sim uma situação prazerosa.

⁹ O termo “qualitativa” refere-se a questões metodológicas que enfocam a compreensão e interação entre pesquisadora e os sujeitos das situações investigadas. Desse tipo de investigação fazem parte os procedimentos adotados para a pesquisa, a escolha do local para o estudo, o estabelecimento dos contatos necessários para iniciar o trabalho, a focalização dos dados mais importantes e a explicação da realidade observada.

3.3. O contexto

A escola pública mencionada na pesquisa situa-se no setor Jardim das Oliveiras no município de Senador Canedo, Goiás. É de médio porte, estabelecida no setor desde 04/05/1986. Atualmente o prédio não se encontra em bom estado de conservação, a escola ainda não possui biblioteca nem quadra de esporte, mas possui um laboratório de informática com 11 computadores que serão utilizados, em uma perspectiva futura, pela comunidade escolar e local.

A cidade tem poucos anos de emancipação e tem no polo industrial e no comércio local sua maior fonte de economia. É o 2º município do Estado em arrecadação, embora a população, em sua maior parte, seja carente e sem instrução. Há uma vasta mão de obra sem qualificação.

Com relação à cultura e ao lazer, a cidade não apresenta grandes opções possuindo um *shopping center*, uma biblioteca municipal precária, alguns ginásios de esportes disseminados em alguns bairros, uma praça de lazer e cultura denominada Praça Viva, mas não há cinemas, teatros ou parques.

Na área de educação o município conta com 26 escolas municipais divididas em educação infantil e ensino fundamental, 1ª e 2ª fases, 3 escolas estaduais de ensino médio, um polo de educação superior e pós-graduação.

3.4. Os procedimentos e os instrumentos

Os procedimentos e os instrumentos para a coleta de dados são partes importante no empenho de tornar o trabalho científico e técnico. Com essa finalidade, escolhemos como instrumento de pesquisa perguntas dirigidas aos alunos e aos professores.

As perguntas feitas para os alunos consistiram em:

- 1) Você gosta de ler? Quantos livros você leu este ano?
- 2) Você lembra os nomes desses livros? Relacione-os.
- 3) Os livros foram indicados pelo professor?
- 4) Qual o livro de que você mais gostou? Por quê?
- 5) Qual o livro de que você não gostou? Por quê?
- 6) Você participa da escolha dos livros lidos em sala?
- 7) Qual a sua opinião sobre a literatura na escola?

Já o questionário aplicado aos professores foi composto pelas seguintes questões:

- 1) Quantos livros literários você leu este ano?
- 2) Qual o melhor para você? Por quê?
- 3) Como você trabalha a literatura em sala de aula?
- 4) Nesse trabalho há a preocupação com a faixa etária dos alunos?
- 5) Os alunos participam da escolha do que irão ler? De que forma?
- 6) Como é vista a literatura na escola por você?
- 7) A escola em que você trabalha possui biblioteca?
- 8) Se possui como é utilizado esse espaço?
- 9) Existe um profissional treinado para o trabalho com o livro na biblioteca ou a pessoa funciona somente como responsável pelo setor?
- 10) Quanto ao acervo de literatura, você considera que é de boa qualidade e em boa quantidade?

As perguntas foram cuidadosamente planejadas para atender aos objetivos da pesquisa: verificar o ensino-aprendizagem da leitura através da literatura na escola pública brasileira, como também os aspectos envolvidos nesse processo.

Sabendo que existem fatores externos à leitura que influenciam nos modos de ler das pessoas, as perguntas foram aplicadas no segundo semestre de 2008. Reunimos todos os alunos numa mesma sala e permanecemos com eles enquanto respondiam as perguntas. O mesmo aconteceu com os professores dos alunos.

É importante ressaltar que tanto os alunos como seus professores não receberam nenhuma orientação prévia sobre as perguntas para que as respostas deles não fossem influenciadas pelos comentários da pesquisadora.

Os dados que foram obtidos através das respostas dos alunos e dos professores serão apresentados e analisados nos capítulos seguintes. Antes, convém ressaltar que os dados da pesquisa não devem ser tratados como algo já existente pronto para apenas ser coletado, mas devem ser tratados como algo construído mediante a análise e interpretação dos registros a partir das observações realizadas pela pesquisadora.

Além disso, não esperamos que outros pesquisadores cheguem exatamente às mesmas representações dos mesmos eventos, mas que exista certa coerência de que a forma de interpretar os dados presentes neste trabalho seja aceitável no contexto histórico em que ele se insere.

Sendo assim, através desta pesquisa, cujas perguntas são válidas e estão arquivadas, os mesmos dados podem oportunizar outras pesquisas nas demais áreas das Ciências Humanas. Inclusive, outras interpretações podem ser discutidas, sugeridas e até mesmo aceitas. Com isso, acreditamos que os dados coletados não encerram a investigação científica, mas permitam sempre um recomeço, no sentido de que oferecem inúmeras possibilidades de abordagens e considerações que não poderão ser esgotadas apenas neste trabalho.

3.5. Alguns Resultados

3.5.1. O foco dos alunos: a reação dos estudantes às leituras indicadas.

Como é vista a literatura nesta escola brasileira, pelos alunos, e o entrelaçamento entre a leitura do mundo e o mundo da leitura é o objetivo desta seção.

As perguntas “Você gosta de ler?” “Você participa da escolha dos livros lidos em sala?” e “O que acha do estudo de literatura na escola?” nortearam a investigação. Analisando as respostas, constatamos que todos são unânimes nas respostas: eles gostam do que leem. Quando há indicação do livro pelo professor, a procura na biblioteca é grande, porém, com frequência, aparecem solicitações dos alunos de alguns contos de fadas como **Chapeuzinho vermelho** e a **Formiga e a neve**. Refletindo sobre a procura dos livros não indicados, podemos pensar que as crianças fizeram uma leitura prazerosa dos mesmos com a mediação do professor nas séries anteriores. Com relação às obras indicadas, quando indagados sobre o que leram ou então se lembravam o nome da obra, não houve respostas satisfatórias com relação à lembrança dos nomes dos livros e seus respectivos autores. Eles só conseguiram lembrar dos nomes das escritoras Ana Maria Machado e Ruth Rocha. Ficou claro que, na leitura feita pelos alunos, não houve a intermediação do professor, conseqüentemente, não houve formação de sentido que se desenvolve a partir da compreensão do que é lido.

A grande maioria dos entrevistados demonstra não saber a diferença entre o livro didático e o literário. As respostas, quase em unanimidade, colocam a literatura como um veículo de aquisição de conhecimento pedagógico, prova de que confundem o texto literário com o livro didático. Isso se dá porque o livro didático contém textos e em alguns casos é só através deles que os alunos têm contato com a literatura. Essa realidade poderia ser diferente se os professores levassem para a sala de aula livros

literários e mostrassem aos alunos que a diferença entre ambos é que o livro de literatura pode ser lido por puro prazer sem cobrança didática. Também comprova que o aluno não vê no texto lido por eles ligação com a realidade vivida.

Os alunos acham importante o estudo de literatura na escola. Mas essa importância está diretamente relacionada com a possibilidade de aquisição de melhoria do *status* social ou uma futura colocação no mercado de trabalho. Houve unanimidade também em acharem que o estudo da literatura na escola promoveu o incentivo da leitura e que houve melhoria na aquisição de conhecimento. Para eles o estudo da literatura em sala de aula consiste em aquisição de conhecimento geral, com isso demonstraram que estavam repetindo a fala do professor quando trabalha o texto em sala ou introduz o trabalho com a literatura em aula.

Pelas respostas, vemos que há algum incentivo à leitura, mas não há explicação sobre a literatura e o papel que ela pode exercer na vida do leitor com relação ao entendimento entre ele e a vida, tendo como mediação a leitura literária e nem há a mediação do professor entre o aluno e o texto. Isso dificulta o entendimento do texto impossibilitando que o aluno alcance os sentidos embutidos nas malhas textuais. Ficamos com a impressão de que a literatura para os alunos pesquisados serve como ponte de salvação que o ajudará a resolver os problemas com relação à melhoria da leitura (oral). No futuro, pode servir de suporte para que ele alcance ascensão social, emprego no mundo real.

Percebemos que, quando há trabalho com o texto literário, não há a preocupação que o aluno adquira um melhor entendimento do texto e, através desse entendimento, o possível entrelaçamento entre o mundo da leitura e a leitura de mundo, a transposição do real para o imaginário e vice-versa. Então, fica difícil para os alunos terem noção de que a literatura trabalhada na escola pode servir de elo para que ele possa entender o mundo a sua volta.

Na realidade, a falta de um ponto de vista com relação ao que eles acham do ensino de literatura na escola e em que consiste estudar literatura mostra claramente que a leitura é, antes, uma decodificação de palavras. Falta para os alunos pesquisados a vivência de outras leituras, a chamada leitura de mundo e o entrelaçamento dessa leitura com o mundo da leitura. Essas leituras, no entanto, só acontecem efetivamente quando há a mediação do professor, pois elas dependem de uma intermediação nas suas recepções pelo aluno.

3.5.2. Comentários dos resultados sob o foco dos alunos

Na concepção de Marisa Lajolo, em *Do mundo da Leitura para a leitura do mundo*, o ser humano não nasce sabendo ler.

Ele aprende a ler à medida que vive. Se ler livros, geralmente, aprende-se nos bancos da escola, outras leituras, se aprende, observando o mundo, na vivência da escola da vida. Por isso, a leitura de mundo independe da aprendizagem formal. Ela acontece na interação diária com o mundo das coisas e dos homens. Essa leitura é a prova de que o aluno conseguiu entrelaçar o entendimento do texto com a realidade (p.05-17, 1997)

Nessas coisas estão incluídos os livros e seus leitores. E, se esses leitores leem para entender o texto, eles adquirem maior abrangência na compreensão do mundo e adquirem determinadas habilidades para viverem melhor. Assim, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, começando na escola, mas sem encerrar-se nela.

A escritora afirma ainda, a partir de sua experiência, que é na escola que os alunos devem aprender que se lê para entender o mundo e para viver melhor. A partir da leitura de mundo, eles podem entender a realidade em que vivem, obtendo a possibilidade de mudá-la. Ali eles podem internalizar que do mundo da leitura para a leitura do mundo o trajeto entre essas leituras se cumpre sempre, refazendo-se, inclusive, por um vice-versa que pode transformar a leitura em uma prática circular e infinita como fonte de prazer e sabedoria. Nesse aspecto, essa é uma leitura que não esgota seu poder de sedução nos estreitos limites da escola. Mas não é o que acontece na escola pesquisada. Os alunos não foram preparados para entender onde pode começar e acabar o mundo da leitura e a leitura do mundo porque não há uma relação direta do que é lido com o mundo real.

Embora as leituras mencionadas sejam entrelaçadas na vida real, elas são diferentes entre si porque a primeira é feita através dos textos escritos. É uma leitura literária. Uma forma de se inserir nos livros escolares e uma das formas de se ler em diferentes momentos do sistema cultural. São as portas de ingresso para as questões e reflexões que aparecerem em diferentes aspectos do mundo da leitura inserido nos textos.

Já o percurso da leitura da palavra para a leitura do mundo é feito através de algumas representações que se encontram em diferentes textos literários e que os alunos utilizam para entender a realidade. Nessa leitura afloram casos que resolvem de forma

positiva e legitimada o que se discutiu e problematizou nos textos. Nesses textos aparecem diferentes projetos de educação de leitores, de alfabetização, de leitura dos clássicos, de histórias de amor, de guerra e de loucura. Esses textos literários são capazes de introduzir o leitor em mundos com os quais se pode tropeçar tanto no silêncio da vida de cada pessoa, quando em situações e notícias que cotidianamente trazem o distante e o estranho para dentro do leitor. No entanto, não é o que ocorre na escola pesquisada. Os alunos não veem a leitura literária sob o ângulo discutido pela autora, eles não conseguem entender nem explicar em que consiste estudar literatura também não conseguem responder o que acham do estudo da literatura na escola sem vincular esse estudo à aquisição de conhecimento didático porque eles não conseguem entender o texto lido, muito menos transpor o lido para suas vivências no mundo real.

3.5.3. O foco dos professores

A pesquisa foi realizada com os professores dos alunos da escola pesquisada, a quem foi perguntado como eles viam a literatura na escola. As respostas foram quase unânimes em apresentá-la como motivadora do ensino da leitura e aquisição de conhecimento. Esse conhecimento ficou subentendido que não é o de mundo, mas sim o informativo nos livros de consultas. Com isso, os professores demonstraram desconhecer que os alunos possuem um prévio conhecimento do mundo e que a literatura poderia somente servir como ponte para que eles refletissem sobre esses conhecimentos.

Todos afirmaram ser importante o ensino da leitura através da literatura; como houve unanimidade nas respostas, ficamos desconfiada de que as respostas foram internalizadas através de cursos anteriormente feitos ou algo assim. Percebemos que a discussões sobre o ensino da literatura não deveria ter um consenso de aceitabilidade entre os professores, porque aí estaria entrando no terreno inócuo do idealismo ingênuo e romântico que poderia até aumentar a aceitabilidade da literatura numa sala de aula, mas que não resolveria o problema central do ensino que passaria ao largo das zonas de conflito intenso: o uso do texto literário em sala de aula.

3.5.4. Comentários dos resultados sob o foco dos professores

Atualmente, percebemos que o professor se transformou numa peça secundária na escola, sua voz não se escuta, porque não é nítida no que diz respeito aos destinos do

ensino da leitura através do texto literário. Parece que o “que fazer” com o texto literário na sala de aula não seja, ainda, um problema da competência do professor. Eles deixam isso para as editoras, eximindo-se da responsabilidade no preparo da aula de literatura. Esse procedimento faz parte das chamadas modernas pedagogias, construídas através de receitas de aplicabilidade uniformes.

Hoje, há urgência em refletirmos sobre o conceito de motivação, porque seria a partir desse conceito, ou aplicando-o, que a obra literária poderia ser completamente transfigurada na prática escolar. O professor seria o responsável por propor atividades diversificadas que poderiam girar em torno do ato da leitura e favorecer o surgimento de um leitor com um contato solitário e solidário com o texto. Nesse diálogo, as atividades de leitura podem adquirir sentido, tornando-se práticas significativas. O texto em sala de aula deveria dar sentido ao mundo e isso se aplica às aulas de ensino de literatura que possuem como plateia um jovem leitor tanto da literatura infantil como juvenil. Por isso, o mundo da leitura da palavra imaginária, pelos alunos pesquisados, propõe rotas possíveis para um percurso no contexto da realidade objetivada na vida de cada um. O texto literário usado em sala de aula pode fundar-se numa concepção de literatura, deixar de lado as discussões pedagógicas embutidas em algumas obras literárias. Essas discussões vêm demonstrando que a literatura não procura dar importância aos problemas teóricos, ligados à leitura literária. Isso cria uma situação delicada porque o resultado dessas discussões costuma ser resumido em clichês preconceituosos que afloram quando são colocados temas relacionados a adolescentes / leitura / professor / escola / literatura. O professor repassa para o aluno um ensino de literatura enclausurado pelo tempo. E o resultado do ensino enclausurado é um aluno cuja leitura não transcende a realidade. Fica aquém dela.

No ensino da leitura em sala de aula, os adolescentes só possuem acesso à literatura se for mediado pelo professor. Muitas vezes a mediação, ao invés de provocar prazer, causa enfado ou desinteresse na sala de aula. É um procedimento resultante de políticas educacionais equivocadas que colocam o educador numa função que, apesar de bem sucedida em alguns casos, em outros o transformam em mero propagandista persuasivo da leitura. Nesse aspecto, a leitura pode perder sua especificidade. Compreender esse mecanismo talvez seja fundamental para o mestre, já que ele é o mediador entre a literatura e o aluno. Assim, com sua prática inovada, talvez o aluno possa conquistar ou até mesmo estabelecer o prazer de ler.

Por isso, quando há a compreensão pelo professor dos mecanismos das políticas estabelecidas pelo sistema, também há a possibilidade de se iluminar o contexto escolar com discussões de propostas para usos do texto literário em sala de aula. A partir disso, surge a possibilidade de o aluno entender em que consiste estudar literatura e também opinar sobre o que ele acha do estudo da literatura na escola. Entretanto, é preciso estar atento para o fato de que possam surgir armadilhas, através de técnicas e procedimentos prontos, que procuram estabelecer uma harmonia aparente, mantendo intacto o desencontro entre o leitor e o texto.

Segundo Silva & Zilberman (1995), é necessária uma reflexão no que diz respeito aos professores da era moderna, uma vez que eles possuem um vasto acervo de fundamentos teóricos que lhes possibilitam uma melhor compreensão do processo pedagógico e a possibilidade, se necessário, de alterarem suas práticas de ensino da leitura. A expectativa que se cria é a de que, com esse acervo em mãos, os professores se movam, através de estudos, pelos diferentes lugares de significação no complexo campo teórico e consigam colocar em evidência possíveis articulações entre os textos, revendo suas posturas pedagógicas frente ao encaminhamento e a orientação da leitura.

Mas, quando o professor não possui tais conhecimentos, esses acervos, os apontamentos teóricos e suas possíveis conexões apresentam-se como condição necessária, mas não suficiente, para uma transformação do ensino da leitura. O critério de suficiência somente poderá ser atendido quando e se os professores assumirem, como sujeitos, o desafio da prática, do cotidiano das salas de aula, dos livros, das situações de leitura, bem como o desafio de ensinar a ler e a gostar de ler obras que realmente possuam qualidade estética.

Esses objetivos são difíceis de serem alcançados porque, sem um combate frontal à alienação imposta, sem uma atenção cuidadosa e sensibilidade para com as necessidades oriundas da prática pedagógica e sem uma participação decisiva na história da educação dos leitores, de nada valerá o conhecimento dos vários referenciais colocados à disposição dos professores. O que faz o diferencial é a inserção crítica dos professores na história da produção de leitura e de leitores. Essa inserção garantirá a possibilidade de movimento entre teoria e prática com referência ao ensino da leitura em sala de aula.

O professor necessita entender que a leitura, como um processo historicamente determinado, abrange e expressa os anseios da sociedade. E quando a sociedade se

divide em classes diferentes mostrando-se desigual em diferentes níveis, a leitura pode se apresentar na condição de um instrumento de controle, empregado diariamente pelos setores dominantes. Neste caso, ela constitui elemento auxiliar do processo de inculcação ideológica, colaborando para a reprodução das estruturas sociais e para a permanência da situação privilegiada dos grupos que possuem o poder. A leitura também pode se apresentar na condição de instrumento de conscientização, quando diz respeito aos modos como a sociedade, em conjunto, repartida em segmentos diferentes ou composta de indivíduos singulares, se relaciona ativamente com a produção cultural. Nessa produção cultural incluem-se os objetos e atitudes em que se depositam as manifestações da linguagem sejam elas quais forem. A leitura coloca-se como um meio de aproximação entre os indivíduos e a produção cultural significando a possibilidade concreta de acesso ao conhecimento como intensificação do poder de crítica por parte do aluno.

As contradições existentes na sociedade deverão ser analisadas e compreendidas pelo professor para que ele discrimine suas orientações e tendências a fim de se posicionar com lucidez frente às duas concepções de leitura anteriormente expostas. Compreendemos que a concepção que se tem de um processo influencia sua operacionalização na prática e os valores decorrentes dele, uma vez que não há leitura neutra, nem seu ensino é ingênuo, livre de intenções e difusão.

O educador, ao trabalhar com a leitura, precisa entender que ela é integrante de um processo histórico dinâmico e, ao mesmo tempo, serve como fator de dinamização do processo histórico. O exercício individual ou coletivo da leitura resulta do funcionamento das instituições como a escola ou a linguagem enquanto sistema, criados pela sociedade. De outro, a leitura favorece ou não o desenvolvimento e a afirmação das instituições.

A linguagem, como instituição, possibilita a existência de objetos a serem lidos, que podem ser chamados de textos, envolvendo todas as manifestações possíveis e aceitas na qualidade de formas de comunicação entre as pessoas. A leitura, quando produzida, confirma a existência da linguagem, ao facultar e expandir sua circulação entre todos os setores da sociedade.

A escola como instituição ensina como ler, começando pela alfabetização e chegando ao estímulo, ao consumo, à fruição e à valorização dos produtos tidos como elevados, qualidade conferida quase sempre à arte e à literatura. Por isso, a eficiência do

ensino viabiliza ou não a socialização dos textos a que dá acesso, sendo que, em caso negativo, a escola acaba por comprometer sua própria continuidade.

Conseqüentemente, em plena modernidade, sabe-se que o trabalho com a linguagem e com o ensino da leitura nas escolas brasileiras não vai muito bem. Então, é imprescindível o estabelecimento e a expansão do chamado espaço da contradição dentro das escolas e das aulas de leitura, a fim de se defrontarem posturas e metodologias ultrapassadas e vazias com outras propostas de encaminhamento e orientação da leitura, embasadas teoricamente e viabilizadas politicamente pelos professores.

3.6. O que os professores mandam os alunos lerem

Os professores levam alguns livros para a sala de aula, fazem um breve resumo da história e pedem para os alunos os locarem na biblioteca. Quase sempre os livros são da coleção *Literatura em minha casa*, distribuída pelo Governo Federal. Há muita indicação das obras das escritoras Ruth Rocha: Marcelo, Marmelo, Martelo, A menina que aprendeu a voar e o Menino que aprendeu a ver de Ana Maria Machado: História meio ao contrário, Beto, o carneiro e O menino que espiava pra dentro. Como é quase unanimidade, ficou a impressão de que os professores fizeram um curso e nele houve indicação das obras dessas escritoras, as quais são repassadas para os alunos.

No entanto, na pesquisa feita com os alunos, eles não se lembraram do nome dos livros lidos por eles. Ficou a impressão que os alunos leem as histórias sem se preocupar em guardar o título da obra e quem a escreveu. Ficou visível que o texto não é trabalhado em sala e que, se é mencionado, isso acontece esporadicamente e de maneira muito superficial, sem a preocupação de que o aluno se lembre mais tarde do nome da obra e do autor. Para se ter um bom trabalho com a leitura da literatura em sala de aula, o professor deve ser um leitor, deve gostar do texto que será lido por ele e pelo alunos. Esses devem sentir nas atitudes do professor que ele tem prazer em ler.

Dentre os poucos nomes lembrados, estão das escritoras Ruth Rocha e Ana Maria Machado. A justificativa para isso deve ser porque alguns professores possuem projeto de leitura dos livros dessas autoras. Assim mesmo, poucos mencionaram os nomes das obras que leram; só lembraram dos nomes das escritoras.

Numa análise do que os professores mandam ler, Silva (1986) vê a necessidade de uma reformulação radical nas formas de encaminhamento da leitura nas escolas.

Sabemos que a leitura, ainda hoje, é um forte elemento motivador de evasão e repetência escolar. Os professores colocam em prática uma didática completamente ultrapassada com relação aos modos de se trabalhar a leitura na escola. A orientação para a leitura fornecida pelos professores parece ocorrer através do processo de ensaio do acerto-e-erro e, pelo que constatamos, com mais erros do que acertos. Como os professores não estudaram, durante o seu período de formação, elementos da teoria da leitura, os procedimentos pedagógicos geralmente são adotados através de um mecanismo de imitação, desconsiderando as características de clientela escolares específicas. A seleção dos textos colocados à disposição da cognição e curiosidade dos alunos também apresenta muitas carências e problemas. Geralmente, o processo de seleção é feito às pressas, sem critério algum – dessa forma, qualquer texto “serve” desde que esteja “pronto-a-mão” e não exija um trabalho de busca e de análise por parte dos professores.

Outro problema muito presente nas escolas com relação ao que os professores mandam ler está relacionado com a função que o texto tem, quando se considera a relação professor-aluno e os referenciais culturais a serem propostos e estudados. Ao invés de o texto ser um meio que complementa a transmissão da cultura por parte do professor, ele passa a cumprir uma tarefa que é eminentemente do professor, ou seja, o texto passa a agir como um substituto do professor. Sem tomar medidas no sentido de preparar a estrutura cognitiva dos leitores com conhecimento prévios e necessários à inteligência do texto, o professor simplesmente “manda os alunos lerem” e caso não ocorra a desejada compreensão, o educador diz que a culpa é dos alunos e não da metodologia utilizada por ele, ou dos próprios textos adotados para a leitura. Essa distorção voltada ao texto como um fim em si mesmo precisa ser combatida nas escolas. Faz-se indispensável um docente que realmente conheça e domine os assuntos a serem lidos pelos alunos. O professor precisa sistematizar lógica e psicologicamente os temas e, o mais importante, ele necessita lançar mão de textos que sirvam de apoio e não substitutos aos conhecimentos a serem assimilados pelos alunos.

A investigação na escola, objeto desta pesquisa, confirma que ainda existe descuido e despreparo no ensino da leitura literária nas escolas, principalmente das classes menos favorecidas. Ali, os problemas são bastante diversificados e exigem um posicionamento por parte dos profissionais estudiosos do assunto. No terreno da leitura ainda existem muitas coisas a acontecer. Esse acontecer depende sobremaneira, das

reflexões desses estudiosos porque elas trazem à baila os problemas com relação à leitura da literatura, a formação do professor e o resultado da atuação do educador: o aluno leitor ou não.

3.6.1. Comentários sobre o que os professores mandam os alunos lerem

Para refletir sobre os que os professores mandam os alunos lerem utilizamos as palavras de Silva (1986) quando ele diz que cada professor tem um modo de conceber a leitura. As concepções desse profissional da educação acerca dos processos, objetos existentes no mundo afetam diretamente suas práticas sociais. Assim, aquilo que o educador sabe ou pensa que sabe sobre o ato de ler, ou, ainda, a forma pela qual ele concebe a leitura pode enriquecer ou empobrecer, dinamizar ou paralisar, dirigir ou desviar, conscientizar ou servir para alienar as ações relacionadas com a formação de leitores.

Certamente, cada docente desenvolveu, ao longo do seu trajeto de vida, uma concepção de leitura. Esse profissional possui, explícita ou implicitamente, uma definição do “ler” em função de uma prática que ele executa afetada pelas experiências vividas em sociedade. Essa concepção de leitura surge da convivência social do professor com outros seres e, mais especificamente, de situações vividas dentro da escola onde o livro e a leitura se fazem mais diretamente presentes.

Dessa forma, o educador estabelece uma definição do ato de ler ou uma concepção de leitura verificando o lugar que ele ocupa na história, ou seja, tentando recuperar sua trajetória de leitor numa sociedade historicamente situada.

Nessa sociedade existem centenas de formas de se conceber um ato de ler, porém, sem alguns pressupostos sobre a natureza social da leitura, essas formas se transformam em atitudes cristalizadas, totalmente desvinculadas de uma prática concreta.

Talvez para um educador se sentir seguro ao mandar ler um texto seja necessário que ele entenda o que é ler, levando em consideração as contradições presentes na sociedade brasileira. Para o professor, ler deveria significar a posse de elementos de combate à alienação e à ignorância. Essa noção de leitura leva em consideração a visão de mundo dos que não estão no poder.

O professor deveria considerar ainda que a sociedade na qual ele vive é letrada e que a presença dos letrados funcionais não acontece por acaso ou por opção dos

indivíduos; o problema é que as autoridades, até o momento, não estão interessadas em criar situações e condições para se desenvolver o gosto pela leitura junto a todos os segmentos da população.

Por isso, os aspectos relacionados com o ensino-aprendizagem da leitura na escola precisa seguir o percurso de uma leitura crítica. A leitura crítica é condição para a verdadeira ação cultural que deve ser implementada nas escolas. Ela está longe de ser mecânica; a leitura crítica leva à produção de um outro texto: o texto do próprio leitor. Isso que dizer que a leitura crítica é geradora de expressão: o desvelamento do próprio ser do leitor, levando-o a participar do destino da sociedade à qual pertence.

Quando o professor manda ler, ele deve saber responder a questão do “por que ler”. E a resposta deve estar em propiciar ao leitor a oportunidade de encontrar num texto a informação, o conhecimento e o prazer.

A leitura que traz informação colocará o leitor atualizado com relação aos acontecimentos que ocorrem a sua volta. Essa leitura permitirá ao leitor coletar ideias para ter um posicionamento crítico diante dos acontecimentos.

A leitura do conhecimento coloca o leitor preparado para os processos de pesquisa e estudo. Através dessa leitura, o leitor pode tecer relações entre sua consciência e a busca de textos que se referem à problemática cultural da sociedade.

A leitura de prazer estético conduz o leitor a ter contato com vários gêneros literários. Essa leitura deve levar o professor a buscar bons autores para evitar as distorções existentes no sistema de ensino. Essas distorções, em vez de prazer trazem o autoritarismo da obrigação, do tempo predeterminado para a leitura, para o preenchimento da ficha de leitura, para a interpretação prefixada. Impedem também que o leitor chegue aos mais diversos conhecimentos e que ele obtenha uma compreensão mais profunda e objetiva do contexto humano.

3.7. O funcionamento da escola em que foi feita a pesquisa e sua influência no ensino da leitura

A partir do que foi constatado com base na experiência realizada, acreditamos que o funcionamento da escola e da linguagem, como instituições, deve ser mais significativo que sua organização, uma vez que o funcionamento da escola e da linguagem é dinâmico como a leitura. Por isso, fica fácil observar se a competência ou a falta de competência por parte da escola é muito expressiva, uma vez que seu

funcionamento e o funcionamento da linguagem traduzem forma como pode ocorrer o relacionamento entre as classes sociais e como se manifestam as reivindicações dos segmentos menos favorecidos. Torna-se visível, através desse funcionamento, a democratização relacionada a oportunidades educacionais para as classes menos favorecidas.

Esse mesmo raciocínio pode ser aplicado aos produtos da linguagem: a quantidade e a qualidade desses produtos colocados à disposição do aluno, da sua característica elitista ou popular, a dificuldade ou facilidade de compreensão. Todos esses aspectos podem indicar a orientação conservadora ou democrática dos textos, bem como da sociedade que os fabrica e os distribui. É sugestivo, também, como escola e textos se relacionam, pois a escola pode privilegiar alguns tipos de textos, como os doutrinários ou os livros didáticos, ou então envolver, dinamizar ou criar outras e novas modalidades de expressão, sejam elas orais, imagéticas ou gestuais.

A partir da observação do funcionamento das instituições (escola e linguagem), percebemos como estas são concebidas e assumidas dentro do contexto escolar, evidenciando-se um aspecto que vai desde a postura tradicional até a mais progressista¹⁰.

Assim, podemos notar que essas significações, os adjetivos de tradicional ou progressista, se transferem às instituições pelo modo como são entendidos definem e operacionalizam seu trabalho com a leitura ou favorecem a difusão e dinamização desse processo.

A linguagem e a escola podem ser avaliadas pelo tipo de projeto confiado à leitura: uma escola que responde positivamente ao sistema vigente sem alterá-lo, mas consegue tão-somente confirmá-lo ou expandi-lo, assume a leitura enquanto produção, valoriza a paráfrase do texto lido, duplica a visão hierarquizada e autoritária da cultura, incentiva a recepção passiva e mecânica, fornece interpretações prontas e acabadas. No entanto, uma escola que deseja a mudança social espera que a leitura dos textos propostos constitua, acima de tudo, um instrumento de conscientização e libertação dos seus leitores.

¹⁰ O adjetivo progressista abrange vários sentidos, podendo coincidir com o desejo de obter da escola eficiência de que vem carecendo, e com aspiração de transformar o todo da sociedade, ou ainda coincidindo tanto com o desejo de se obter eficiência da escola, como a aspiração de transformar o todo da sociedade, sendo um a condição para a concretização do outro.

Pela forma de funcionamento da linguagem e da escola, percebemos que uma pedagogia da leitura pode não ter conteúdo exclusivamente didático ou técnico. Ele depende também do projeto político e teórico que fundamenta essa pedagogia.

Um projeto que tem como objetivo apenas suprimir as deficiências do sistema educacional tende a colocar em primeiro plano a sólida formação do leitor. Espera-se no mínimo, torná-lo apto a compreender os sentidos dos textos ou no máximo deseja que esse leitor se mostre crítico ou criativo perante os materiais lidos e o mundo a que esses materiais se referem.

Essa leitura precisa ser embasada numa metodologia do trabalho com o texto, considerando seus diferentes tipos, pois eles podem abrigar formas variadas de expressão; depois, pode decorrer da adequação ao leitor, dependente da inteligibilidade do material e da maturidade e disponibilidade do sujeito. Entendemos que o trabalho com o texto destina-se ao seu desvelamento por evidenciar suas relações internas com o objetivo de alcançar a comunicação e a persuasão do leitor, bem como o seu lugar na cultura e na sociedade. O trabalho com o texto o dessacraliza, transformando-o no ponto de partida para o conhecimento amplo dos mecanismos institucionais.

Dessa forma, as operações de leitura aos poucos vão desencadeando e expandindo, de forma crescente, o processo de conscientização, conforme a lógica, a integração e a coerência do currículo escolar de cada instituição. Logo, uma pedagogia da leitura que objetiva a transformação do leitor e, através dele, da sociedade dificilmente se fundamenta na descrição da estrutura dos textos. Uma pedagogia da leitura que possui cunho transformador propõe, ensina e encaminha a descoberta da função exercida pelos textos num sistema de comunicação social e político na sociedade nas quais estão inseridas as instituições.

3.8. O ensino de literatura na região pesquisada

O ensino de literatura na região pesquisada se baseia na indicação da obra em sala pelo professor. Ele leva o livro para sala de aula. Mostra para os alunos. O aluno, induzido pela indicação do professor, vai até a biblioteca e pega o livro indicado para ler. Muitas vezes acaba levando outros livros que lhe chamam a atenção. Todo o

processo ocorre sem a mediação do professor. Este atua como aquele que indica o livro que o aluno deverá ler.

Ali na biblioteca, a pessoa responsável pelo empréstimo dos livros possui alguns títulos separados numa caixa, à qual o aluno tem acesso. Ele escolhe aquilo que irá ler, e a pessoa pega no armário e empresta para o aluno.

Quando o aluno devolve o livro na biblioteca, a pessoa responsável pelo setor faz algumas perguntas superficiais para saber se o aluno leu realmente o livro e o guarda no armário. As perguntas geralmente apontam para alguns personagens ou o assunto do livro. Dá para perceber nitidamente que às vezes nem o aluno, nem a pessoa responsável pelos livros sabem do que a obra trata realmente.

É interessante observar que a pessoa responsável pela biblioteca não entende de literatura. Em geral, é uma professora remanejada de outra área para trabalhar ali devido a um problema de saúde. O que se observa no comportamento dessa pessoa é que há uma preocupação excessiva em catalogar os livros e guardá-los para que não estraguem. Não observamos desejo de formar um leitor, muito menos de forma prazerosa. Tudo isso ocorre na biblioteca sem a intermediação do professor. Por isso acreditamos que não há uma construção de sentidos capaz de criar um elo entre o que é lido e a realidade vivida pelo aluno da escola pesquisada.

3.8.1. Comentários sobre o ensino de literatura na região pesquisada

Talvez com esse procedimento não haja uma interação entre o texto lido e o leitor porque os modelos textuais que os alunos possuem mostram, segundo Iser (1999), apenas um polo da situação comunicativa; o repertório e as estratégias textuais se limitam a esboçar e pré-estruturar o potencial do texto. Caberá ao leitor atualizá-lo para construir o objeto estético. E assim construir sentidos criando um elo entre o que foi lido e a realidade vivida por ele. Como não há a mediação do professor para que o aluno da escola pesquisada entenda o que está lendo, não há a construção de significados do texto. Mas isso seria diferente se o ensino da leitura do texto literário na escola tivesse como objetivo a formação de um leitor crítico.

No entanto, os alunos vêm à escola com muitos objetivos, entre os quais o de aprender a ler e, em função desse trabalho, o ler para aprender. Os alunos vêm à escola para conseguir uma capacitação para compreender os diferentes tipos de textos que existem na sociedade e, assim, poder participar da dinâmica que é própria do mundo da

escrita. Essa expectativa social deve ser assumida e cumprida pela escola através das ações docentes e das práticas curriculares, tendo os professores de observar criticamente o que ocorre na sociedade.

A observação crítica, pela escola, do que ocorre na sociedade é de fundamental importância ao trabalho de delineamento de objetivos para as práticas de leitura. Tais práticas, no seu conjunto, têm em mira a educação de um tipo específico de leitor: um leitor que possua condição de enfrentamento das contradições e desafios da sociedade.

É desejo dos professores, na escola pesquisada, formar leitores questionadores, capazes de se situarem conscientemente no contexto social e, ao mesmo tempo, capazes de acionarem processos de leitura, praticados e aprendidos na escola, no sentido de participar da conquista de uma convivência social mais feliz e menos injusta para todos. Então, o professor deseja educar e promover um tipo de leitor que não se adapte ou se ajuste inocentemente à realidade da vida, mas que, pelas práticas de leitura, participe ativamente da transformação social.

Ter como objetivo as finalidades expostas anteriormente é essencial à construção de uma nova pedagogia da leitura. Reconhecemos que essa questão é fundamentalmente política na medida em que o trabalho pedagógico é acionado para um cumprimento de determinados propósitos e interesses sociais. Quando a escola se propõe a formar um leitor consciente, crítico e criativo, durante e após sua trajetória escolar, está se pressupondo que a consciência, a criticidade e a criatividade dele vão ser constantemente dinamizadas nas diferentes práticas de leitura escolar. Assim ocorrendo, esse leitor é levado a se inserir na luta pela superação das contradições da vida social, tornando-se capaz de compreender a razão de ser dos fatos sociais, gerando reflexões, posicionamento e ação transformadora.

Uma vez que na escola pesquisada há uma aceitação de uma educação de leitores críticos e criativos como finalidade primordial dos trabalhos com leitura escolar, então, compete verificar as suas implicações na esfera dos conteúdos e das metodologias de leitura. Em outros termos, uma nova proposta para o ensino da leitura deve apresentar uma coerência ou consistência entre fins e meios, entre teoria e prática, entre discurso e ação, sem o que não há mudança concreta.

Para que haja uma ação transformadora na escola pesquisada devemos pensar na mudança da mentalidade dos professores como condição necessária, mas não suficiente, à transformação do trabalho escolar; o critério de suficiência será atendido quando a

nova mentalidade, assumindo a necessidade de leitores críticos para a sociedade, transformar as intenções em ações consequentes junto aos alunos.

Nesse aspecto, na escola objeto da pesquisa, o aluno deve ler para compreender os textos, participando criticamente da dinâmica do mundo da escrita e posicionando-se frente à realidade – esta é a finalidade básica que se estabelece para as práticas de leitura na escola. Nessas práticas está implícita a ideia de que os professores poderão lançar mão de determinados textos, produzidos por determinados autores, para instigar e aprofundar a compreensão, a crítica e o posicionamento de seus leitores. Esse trabalho do professor é denominado de direção cognitiva, necessitando de uma intermediação entre os leitores e os textos. Esses textos remetem os leitores para determinados referenciais, dando origem a espaços discursivos específicos em sala de aula e ou fora dela. Por isso perguntamos: qual deveria ser a natureza dos textos a serem colocados à disposição dos leitores?

Se, ao colocar um texto à disposição dos leitores, os professores têm como objetivo a compreensão e crítica de aspectos da realidade, então os textos selecionados devem permitir ao leitor a revelação objetiva desses aspectos. Como a realidade é complexa e muito dificilmente pode ser expressa através de um único texto, deve existir uma variação, gradação e sequenciação de leituras de modo que ocorram desafios cognitivos ao leitor, facilitando o aprofundamento dos aspectos privilegiados para estudo.

O trabalho de seleção e indicação de textos, tanto na escola pesquisada, como nas demais escolas, exige cuidados por parte dos professores porque, querendo ou não, considerando a autoridade da escola e do professor, as crianças tendem a assimilar como verdades os referenciais dos textos aos quais são expostos. Também deve existir uma coerência entre os objetivos propostos para a educação do leitor e os textos relacionados para a leitura.

Ademais, para que na escola pesquisada se consiga atingir o aguçamento da compreensão e da crítica através das práticas de leitura, é necessário o desenvolvimento dessas práticas, por parte dos professores, com os textos utilizados com seus alunos. Além de justificativas claras para sua adoção, o professor deve conhecer a origem histórica dos textos, situá-los dentro de uma tipologia. Esses procedimentos exigem que os educadores se coloquem na condição de leitores.

A partir daí, podemos pensar no desenvolvimento e aprimoramento do potencial de leitura do mundo e da palavra que os alunos trazem para a escola. Isso pode ser conseguido através do processo de interação com um texto, no qual o leitor possa executar um trabalho de atribuição de significados, respaldados em sua história e suas experiências. Essa experiência, no entanto, é individual, porque cada leitor possui uma leitura específica. Essa diferenciação no processo de atribuição de significados contribui para a compreensão e aprofundamento de um texto, uma vez que permite o desvelamento de um número maior de suas camadas de significação. Só assim, o leitor poderá ler, criar, recriar, reescrever um outro texto resultante da sua história, das suas experiências, do seu potencial linguístico.

Nesse processo, a leitura deixa de ser uma mera repetição ou reprodução de significados institucionalizados e petrificados, para se constituir em dinâmica viva, democrática e produtiva. Por isso, as práticas de leitura crítica no contexto escolar se tornam necessárias quando o leitor é levado à condição de sujeito trabalhando a busca de compreensão dos diferentes aspectos da realidade através dos textos literários. Esse trabalho requer movimentos dinâmicos entre os textos e as experiências de vida dos leitores. Na ausência dos movimentos geradores de significação/compreensão e possíveis de serem orientados pedagogicamente pelo professor, a leitura perde a vitalidade, adquire o estatuto de “bancária” e dificilmente se insere na vida de uma pessoa candidata a leitor.

4. Aplicação Prática de Uma Experiência de Leitura da Literatura

4.1. O projeto Me (en) canta com um conto e eu aumento um ponto

O projeto foi resultado de algumas ações implementadas em pesquisa que se desdobraram sobre a formação do leitor infanto-juvenil nas séries iniciais do ensino

fundamental. Essas ações tiveram como parceiras entidades particulares e governamentais agindo complementarmente para despertar o gosto dos alunos pela leitura de forma prazerosa e, ao mesmo tempo, formar leitores/ contadores de histórias infantis e juvenis e ajudar no desenvolvimento da leitura. O projeto foi aplicado no primeiro semestre de 2005 tendo como sujeitos crianças de 9 a 13 anos, pertencentes à rede pública de ensino de Goiânia, Go, do 6º ano do ensino fundamental. Recebeu o nome de “Ciranda de leitura”, apoio do Grupo Gwaya – Contadores de Histórias da UFG. No segundo semestre do ano de 2005, ele foi desenvolvido, com 35 alunos da 5º e 6º anos das escolas públicas André Luis e Brasil 500 Anos do município de Senador Canedo. No ano de 2006 ele foi aplicado em crianças de 5 a 12 anos, na escola pública Moisés Santana do município de Goiânia.

Para desenvolver o projeto realizamos um trabalho pautado na dinâmica lúdica do processo pedagógico e no entendimento da leitura como prazer e fruição, tendo como parâmetro a formação do leitor/contador de histórias.

Utilizamos como material do trabalho o acervo bibliográfico disponível na escola na qual estava sendo desenvolvido o projeto, como também da professora envolvida.

O processo de leitura seguiu um ritual que envolveu a leitura de mundo, transferida e usada para a leitura convencional iniciando-se sempre pela capa do livro. Essa foi uma das formas encontrada para aguçar a curiosidade dos pequenos leitores para o conteúdo do livro, além de possibilitar a descoberta do assunto, autor, ilustrador e editora de forma lúdica. Em seguida, solicitamos que cada aluno lesse seu livro individualmente, explorando as ilustrações. Com essa atitude, incentivávamos os alunos que não dominavam os signos a adquirirem noção da história que ali estava escrita. Em seguida fazíamos a leitura com todos acompanhando o texto, com isso nos colocamos como modelo de leitor a ser seguido pela turma. Depois dessa leitura havia sempre a leitura oral compartilhada, atendendo aqueles que queriam ler. Fazíamos também rodas de leitura de poesia e ensaios diários de histórias. Nesse processo de leitura e ensaios de contação de histórias, pudemos perceber a mudança no comportamento das crianças com relação à melhoria da estima além da melhoria da fluência da leitura.

Os resultados conseguidos durante o desenvolvimento do projeto nos anos anteriores foram considerados bons, porque o objetivo era promover a leitura e o prazer de ler. Isso foi conseguido, efetivamente, em todos os períodos, nos quais o projeto foi

aplicado. Os indicadores utilizados para essa medição foram o alto índice de procura de empréstimos de livros nas bibliotecas das escolas nas quais os alunos estudavam, o aumento de solicitação de empréstimos dos livros do acervo pertencente ao Grupo Gwaya e a cobrança efetiva, tanto de alunos como de seus pais, para que a direção da escola Moisés Santana liberasse os livros para as crianças lerem em casa com seus pais e para seus pais. Consideramos muito satisfatória essa cobrança, uma vez que seu objetivo maior era formar leitores.

Quanto à formação de contadores de histórias, foi uma opção usada somente como atrativo para formar leitores. Como essa atividade exige um tempo maior de dedicação, disciplina e esforço quase individualizado, o número de contadores de histórias, geralmente, é bem reduzido. De acordo com Abramovich (1998), o trabalho de formação do contador de história infantil pode se iniciar com poesia que é mais fácil e o texto é bem menor. Depois vêm as fábulas e contos. Algumas crianças, sujeitos da pesquisa, chegam à oficina com convicção de que não conseguem memorizar os textos para contarem histórias. O trabalho é sempre iniciado com textos pequenos. É uma atividade metódica, porque o texto para ser memorizado requer certa paixão do leitor pelo texto escolhido; esse gosto pode ser ensinado, pois essa paixão não nasce de uma hora para outra. É necessário que o professor seduza o aluno para o mundo do texto. Também o trabalho de escolha, preparação e apresentação das histórias demandam certa obstinação, disciplina, ensaios constantes e esforço, tanto dos alunos, como de seus pais e professores.

A Escola Moisés Santana em Goiânia é de tempo integral, atendendo alunos do Ciclo I e II, (pré-escola a 5ª série do ensino fundamental 1ª fase) num total de 200 estudantes de uma região considerada carente. Nesse espaço se consolidaram os objetivos de formar leitores e despertar o interesse pela leitura de forma prazerosa.

Quando começamos o trabalho, recebemos um comunicado de que os livros não poderiam ser entregues para as crianças como empréstimos e que na biblioteca elas não poderiam manuseá-los e nem escolhê-los livremente para não estragá-los. O manuseio estava condicionado ao trabalho de conscientização de preservação do livro. E, após a liberação por parte da direção da escola, a conscientização de preservação do livro foi feita, mas a direção da escola achou por bem não liberar os livros para empréstimos.

Pudemos observar durante o decorrer das aulas que grande parte das crianças não sabia e não queria ler: primeiro, porque tinha a estima muito baixa; segundo porque

não tinha oportunidade de manusear o livro com objetivo simples de ler por prazer, sem cobrança didática específica. Como precisava atender toda escola e tinha dificuldades com o trabalho, devido ao fato de as crianças não saberem ler e serem extremamente indisciplinadas, pedimos que nos dessem oportunidade para trabalhar como voluntária numa tarde. Aí nasceu o projeto **“Me (en) canta com um conto e eu aumento um ponto”**. Nele pudemos trabalhar a leitura com a finalidade de formar leitores e pequenos contadores de histórias.

Foi um trabalho árduo, pois, como voluntária no turno vespertino, não podíamos usar a biblioteca da escola. Possuíamos um acervo pequeno de livros e muitos não eram adequados à faixa etária com a qual estávamos trabalhando. Mas foram tardes produtivas com relação à leitura, porém com sérias dificuldades para formar contadores de histórias porque, apesar de prazerosa, esta é uma atividade que requer longas horas de preparo. Logo, de um total de 200 alunos, só conseguimos seduzir um grupo pequeno de 11 crianças, de turmas e idades variadas, abrangendo 07 a 10 anos.

Eles se tornaram contadores de histórias. O desafio maior foi convencer a coordenação de que o grupo existia, tanto como leitores como contadores de histórias. E isso foi conseguido com relação à leitura porque observamos um dado positivo: os pais e seus filhos passaram a pressionar a direção da escola para liberar empréstimos de livros. Começou a cobrança dos pais dos contadores de histórias para que a escola cedesse espaço para que os filhos mostrassem o resultado do trabalho. Os pais notaram que os filhos ficavam horas ensaiando em casa. Percebemos, também, que alguns exemplares de livros começaram a desaparecer da biblioteca, apesar de toda vigilância, tanto da professora, como dos funcionários. A direção resolveu dar uma oportunidade ao grupo e a apresentação da primeira seção de histórias foi um sucesso, tanto de público como de desempenho. A partir desse dia, o grupo passou a ser convidado para apresentações em órgãos públicos. Dessa forma, a pressão sobre o trabalho de formação de contadores de histórias aumentou porque muitos educadores achavam que não havia contribuição para o aprendizado formal, eles achavam que os alunos estavam dando maior importância à contação de histórias do que aos conteúdos pragmáticos.

Então, as aulas de leitura, no período da tarde, cederam lugar ao reforço, e os ensaios das histórias passaram a ser no turno matutino, no intervalo do recreio, durante 15 minutos, na biblioteca. O número de contadores de histórias reduziu para seis alunos, porque algumas crianças não queriam perder o recreio e os textos para serem

trabalhados já estavam mais longos. As exigências e responsabilidades aumentaram. O grupo então ficou fixo e se autodenominou de “Raio de Sol”. Ele fez várias apresentações, inclusive, em órgãos oficiais estaduais. O encerramento do projeto se deu no mês de dezembro, no Bosque dos Buritis, em Goiânia, numa manhã, sem a presença da direção da escola, sem o apoio da coordenação, mas com o apoio incondicional dos pais.

No ano de 2007 desenvolvemos o projeto numa escola de 1º grau, 1ª fase, do ensino fundamental Brasil 500 Anos, município de Senador Canedo, numa turma de 30 alunos. A quantidade de crianças e a variedade das séries surgiram da necessidade de ajudar as professoras com aqueles alunos considerados extremamente problemáticos com relação à aprendizagem e que não conseguiam acompanhar o desenvolvimento da turma. As aulas de leitura serviam como incentivo para que o trabalho pedagógico pudesse também ser beneficiado; a formação do leitor através de uma leitura prazerosa acabava atuando como suporte na formação do leitor/contador de histórias, contribuindo para a melhoria da postura do aluno frente à aquisição de conhecimento tanto de mundo, como dos conteúdos pragmáticos.

Ficava visível a melhora da postura e a estima do aluno em relação aos acontecimentos. O trabalho foi voluntário porque, embora sejamos professora da rede, atuávamos na 2ª fase do ensino fundamental, no período noturno em outra escola. Por isso, o trabalho foi realizado uma vez por semana, às segundas-feiras, das 13 às 16 h. A comunidade escolar era extremamente carente, porém os pais, o corpo docente e principalmente a direção da escola ofereciam todo apoio: os pais assegurando a presença dos filhos, as professoras incentivando durante as aulas e a direção apoiando com o pouco material que possuía. A escola não tinha biblioteca, nem quadra de esporte. Era pequena e a comunidade cuidava dela com muito carinho, oferecendo muitas vezes até tinta para que fosse mantida limpa, contribuindo para o bem estar dos alunos. No início do projeto houve muita dificuldade, pois algumas crianças não eram alfabetizadas, mas estávamos esperançosa.¹¹

Refletindo sobre o trabalho de formação de contadores de histórias, através da leitura, usamos as palavras da professora Abramovich (2003), quando ela diz que toda leitura vem envolvida pelo mundo mágico das histórias que acontece desde quando se é

¹¹ Esperava mostrar o resultado desse trabalho num salão de literatura infanto-juvenil que ocorreu em Goiânia, o que acabou não acontecendo devido a estrutura do evento não permitir que grupos de crianças apresentassem, a não ser representando as escolas. Mas o trabalho com a literatura foi proveitoso.

bebê, geralmente ouvindo as cantigas de ninar que a mamãe canta, ou ouvindo uma história bonita de fadas nas noites enluaradas ou de terror, antes de se adormecer. Essas histórias antigamente eram inventadas ou adaptadas. Serviam para explicar as coisas do mundo real que os pequenos não entendiam.

Quando as crianças crescem, elas mergulham no mundo fantástico da leitura. Um mundo cheio de fantasias, de muitas histórias comoventes. Por isso, ler tem muitas definições, mas aqui cabe exatamente a da escritora Fanny Abramovich quando ela diz: “Ler significa abrir todas as portas para se entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência das personagens. Ler é um prazer único”.

Também o contar histórias tem essa conotação da leitura. Quando estamos narrando aquilo que lemos para alguém ouvir, estamos falando de um mundo visto através dos olhos de um autor. Estamos usando uma fórmula mágica de sorrir, chorar, perder e vencer junto com as situações vividas pelas personagens. Estamos trabalhando com a ideia do conto ou com o jeito de escrever desse autor. Estamos sendo seus cúmplices e cúmplices desse momento de entrega que é o contar uma história, tanto na forma escrita como oral.

O narrador, quando conta uma história, está provocando o imaginário de quem o ouve, ajudando a resolver questões. A narrativa oral permite ao ouvinte sentir que as dificuldades são esclarecidas, vividas, sentidas, enfrentadas. Contando uma história, o narrador pode sentir e passar emoções importantes, como tristeza, raiva, irritação, bem-estar, medo, alegria, pavor, insegurança, tranquilidade, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem o está escutando ou lendo. É ouvindo, sentindo e enxergando com os olhos do imaginário que se consegue transpor e mudar a postura da criança, enquanto ser histórico, para que ela possa transformar o meio no qual vive (HELD, 2002). Contar histórias para crianças e adolescentes na contemporaneidade pode ser considerado um exercício que requer habilidade e sedução. Na era virtual, o narrador de histórias necessita de técnicas para amparar o ato de narrar a fim de competir com os meios de comunicação e entretenimento de alta definição tecnológica.

Com relação à literatura na formação do leitor, Regina Zilberman (2003) assegura que a literatura infantil quando atua nessa área pode substituir o adulto, até com mais eficiência, quando o leitor não a está utilizando para resolver exercícios pragmáticos em aula, mas utiliza a literatura por puro prazer, como foi o caso das

crianças do projeto mencionado acima. Isso ocorre uma vez que a literatura ocupa a lacuna na qual os adultos não estão autorizados a interferir; essa lacuna surge nos momentos em que as crianças e os adolescentes usam a fantasia nas atividades que lhes causam prazer. No caso da utilização da literatura no projeto, ficou comprovada a utilidade desse texto de arte, pois ele se tornou um espaço no qual a criança pode refletir sobre a sua condição pessoal, através do uso do imaginário proporcionado pelo estudo da literatura infantil e juvenil mesmo dentro da escola como atividade lúdica em sala de aula.

4.2. Uma reflexão sobre o ensino da leitura para alunos da 2ª fase do ensino fundamental com dificuldades de aprendizagem, utilizando como corpus o texto *A terra dos meninos pelados* de Graciliano Ramos

Como trabalhar a leitura com alunos matriculados na 2ª fase do ensino fundamental que só reconhecem as vogais e consoantes isoladamente e que afirmam categoricamente não gostar de ler? Foi com essas interrogações na cabeça que recebemos um grupo de dezoito alunos, do 6º ao 9º anos, de uma escola pública municipal, no segundo semestre de 2008.

A princípio, percebemos que o grupo tinha dificuldades com aprendizagem da leitura. Com o transcorrer do tempo, ficou visível que muitos estudantes alcançam a 2ª fase do ensino fundamental com imensas dificuldades de leituras interpretação de textos, isso de forma recorrente. Constatamos também que as professoras, nas aulas de Língua Portuguesa, se encontram perdidas no questionamento do que é melhor: ensinar a gramática normativa ou ensinar a ler ou ensinar a escrever. Esse conflito sem uma luz no túnel - porque nesse emaranhado de problemas o professor acaba por não priorizar nem um deles - talvez seja uma das causas para as dificuldades dos alunos na área da leitura, de textos de diferentes gêneros, em qualquer área do conhecimento.

Por isso, ser professora de apoio, aquela que dá aulas de reforço de leitura e ensinar a leitura com base na literatura foi um desafio novo, visto que durante anos a fio fomos professora regente e, como tal, observávamos dezenas de alunos, na 2ª fase do ensino fundamental, com dificuldades com relação ao aprendizado da leitura e também não sabíamos como agir.

No contexto de uma sala de 35 a 40 alunos, esse problema se torna um pouco mais difícil de resolver, mas, como professora de apoio, talvez fosse diferente, porque o número de alunos por atendimento era reduzido e íamos entender e lidar com problemas quase que individualizados. Isso facilitaria o ensino da leitura a partir literatura porque o trabalho não poderia ser apenas um ato mecânico, no qual o aluno aprende a decodificar os signos.

Para isso, nos apoiamos em Antunes (2004) quando ela diz que o trabalho com a leitura ainda está centrado em habilidades mecânicas, de decodificações da escrita, muitas vezes sem reflexão, sem diálogo com o texto. Quando a leitura é utilizada numa aula, serve de pretexto para atividades metalinguísticas ou finalidades meramente avaliativas.

Então, quando recebemos os alunos, tínhamos consciência de que deveríamos cativá-los para a leitura e que o trabalho com a literatura não poderia servir de pretexto para se trabalhar a aquisição da escrita ou conteúdos pragmáticos. Só que, para desenvolver a atividade, a obra que seria lida não poderia ser qualquer uma. Por isso, propusemos ao grupo que lêssemos o texto de Graciliano Ramos: *A terra dos meninos pelados*.

A escolha da obra não foi aleatória porque, como mestranda na UNB, fizemos uma disciplina na qual foi discutido o trabalho desse escritor. Assim, através de estudos e pesquisas, descobrimos que Graciliano tivera tido imensas dificuldades na sua alfabetização. Então pensamos em aproximar o universo do escritor com o universo dos alunos.

Para o desenvolvimento do trabalho, buscamos em Kleiman (2004) o apoio necessário para embasar e refletir a nossa prática. Ela diz que existem duas concepções de texto e de leitura que se perpetuam ainda hoje nas escolas: ou o texto é visto como repositório de mensagens e informações ou é visto como um conjunto de elementos gramaticais. Escolhemos trabalhar com a primeira opção, e foi com essa disposição que iniciamos a conquista dos alunos para o mundo de Graciliano e para o mundo da leitura, ou melhor para a descoberta da leitura.

Ao iniciar o trabalho, procuramos conhecer a vida de cada aluno e, no final, descobrimos que todos se sentiam à margem naquele micromundo – a escola – porque eles se sentiam diferentes, não conseguindo acompanhar de igual para igual os

companheiros de turma. Usamos esse fato para aproximá-los de Raimundo, a personagem da novela.

A obra de Graciliano é destinada ao público infantil e juvenil; usamos o texto ciente de que ela se encaixa no perfil que a professora Zilberman descreve sobre a obra de arte infantil ser vinculada ao descrédito e ao compromisso com o ensino e com o processo de dominação da infância. A literatura infantil, ainda assim, tem o que oferecer à criança, desde que examinada em relação a sua construção propriamente literária. É quando se verificam os benefícios que a história e o discurso trazem para o leitor. A literatura infantil desconhece um tema específico, não é determinada por uma forma e ainda escorrega livremente da realidade para o maravilhoso. Além disso, pode incorporar ao texto a ilustração e admite modalidades próprias como o conto de fadas, a história com animais ou a personificação dos mais variados objetos.

Como foi dito anteriormente, o texto infantil é permeável a tudo, daí a maleabilidade das balizas oferecidas a ele. Esse fato fornece a essa obra de arte uma grande margem de criatividade que poderia ser capitalizada. Todavia, não é o que acontece, uma vez que, de modo geral, vários autores apenas se apropriam do ponto de vista técnico e temático dos resultados alcançados pela literatura para os adultos. Nessa medida, embora a literatura infantil tenha explorado algumas espécies basicamente suas, como a história de animais, ou então adotado outras de modo irremediável, como o conto de fadas, ela não apresenta uma trajetória que faça frente à literatura para adultos. Não chega a propor técnicas e recursos próprios de expressão, preferindo acompanhar de longe o progresso da arte poética.

Por isso, com base nos aspectos apontados, examinam-se os problemas relativos ao realismo e à verossimilhança. O fato de oferecer um campo ilimitado de ação no âmbito narrativo parece privar a literatura infantil do realismo. Assim, a exigência de um realismo pode ser contraposta à inevitável presença da fantasia, incorporada às histórias para a infância desde suas origens e estabelecer uma parceria entre a literatura infantil e o maravilhoso, como acontece nessa obra de Graciliano Ramos.

Nossa primeira tarefa foi explicar que a obra se tratava de uma novela, como tal ela tinha vários núcleos, ou seja, várias histórias que poderiam ser lidas por capítulos. E foi aos poucos que trabalhamos todo o livro.

Contamos para o grupo a vida de Graciliano, sua dificuldade para aprender a ler, e mostramos como no final ele venceu se tornando um dos melhores escritores do país. Quando percebemos que os alunos já se sentiam à vontade com o escritor, solicitamos que, a cada leitura, os alunos fizessem uma comparação com eles mesmos ou com alguém que eles conheciam. Que procurassem ver nas aventuras de Raimundo alguma ligação com a realidade vivida por pessoas conhecidas no cotidiano.

Não foi um trabalho fácil, visto que a grande maioria dos alunos tinha dificuldades para ler e muito mais para entender. O texto literário ou de arte tem uma linguagem específica, conotativa, por isso a dificuldade dos alunos para entenderem a linguagem. Tal fato reflete a falta de conhecimento da natureza do texto literário e evidencia ser necessária a mediação do professor entre a literatura e a leitura.

Como as aulas de leitura tinham um mediador, aos poucos, a cada capítulo lido, foi possível perceber que estava sendo estabelecida uma interação entre o aluno e o texto; a cada leitura, lembrávamos aos alunos que o escritor estava utilizando na obra uma linguagem artisticamente trabalhada, muito específica, assim, era necessário que, durante a leitura, eles perguntassem sobre o vocabulário.

Buscamos apoio em Geraldi (2004) quando ele diz que a leitura é um processo de interlocução entre leitor e autor mediado pelo texto. O leitor, por isso, não é um ser passivo, mas sim um agente que busca significações no que é lido.

Esse procedimento foi desfazendo o distanciamento entre o texto e os alunos e eles passaram a se sentir à vontade para expor suas interpretações de forma livre. Nesse aspecto, percebemos que houve um estabelecimento de diálogo entre o leitor e o texto.

Com essa postura, fortalecia-se consciência de que a leitura deve ser trabalhada de acordo com o gênero textual a ser utilizado, tendo objetivos diferentes para cada tipo de texto.

Durante o desenvolvimento do trabalho, comprovamos que realmente o ensino da leitura através da literatura precisa ser livre de associações ideológicas ou históricas, pois esse ensino necessita ser desvinculado de pedagogias que ofereçam receitas a serem seguidas.

Ângela Kleiman (2004, p.151-155), em *leitura: ensino e pesquisa*, afirma que o ensino da leitura pode ser viável se não privilegiar uma única leitura autorizada. Esse

entendimento ancorou nossas ações. Ou seja, desenvolvemos uma proposta coerente com esse ensino, partindo de um modelo de leitor proficiente, o professor, tendo nesse professor o suporte que modelaria e exercitaria no aluno diferentes estratégias de leitura

e que é preciso que se tenha um objetivo para a aula de leitura e em segundo lugar que o professor faça previsões quanto ao conteúdo do texto a ser lido. Essas previsões devem ser buscadas em conhecimentos prévios sobre o assunto, o autor, a época, o gênero e o desenvolvimento do tema. O importante é que o aluno perceba que para cada tipo de texto, ele precisa utilizar estratégias diferentes para a leitura e compreensão.

Assim trabalhamos o texto, uma vez por semana, durante uma hora aula. No final do semestre, foram considerados alguns pontos para análise e reflexão com relação ao sucesso e aos insucessos do trabalho, tais como:

1. Alguns professores notaram a mudança de postura, com relação à interpretação e à melhoria na aquisição de conhecimentos formais nos alunos do 9º ano (cinco alunos).
2. Outro fator digno de relato era o prazer e a expectativa desse grupo com relação ao dia da aula de leitura.
3. Em dez alunos foi observado: além do prazer pelas aulas de reforço, a melhoria na autoestima, na fluência da leitura e na interpretação de textos.
4. Dois alunos não conseguiram melhoria na fluência da leitura, mas conseguiram melhoria na interpretação de textos.
5. O aluno que chegou semialfabetizado saiu lendo com certa fluência.

Depois da leitura dessa obra, foi iniciada com o grupo a leitura de outro gênero literário, pois compartilhamos da reflexão de Geraldini (2004) quando ele diz que o ponto primordial para o sucesso do ensino da leitura seria recuperar e trazer para dentro da escola o prazer de ler e o respeito às leituras anteriores do aluno.

Tendo o professor consciência que não há leitura qualitativa no leitor de um só livro, nós professores, devemos propiciar aos alunos um maior número de leituras, ainda que a interlocução que eles façam no presente não seja a esperada por nós, docentes.

Como mediadora do grupo, achamos os resultados satisfatórios porque o objetivo do trabalho era possibilitar à grande maioria dos alunos a aquisição e a fluência da

leitura. Isso foi conseguindo; pudemos perceber que realmente houve o estabelecimento da fruição da leitura como prazer.

Considerações Finais

Observamos, durante a investigação nos estabelecimentos de ensino fundamental, principalmente na escola objeto da pesquisa, que os alunos não gostam de ler. Eles não sentem a leitura como uma atividade por meio da qual possam adquirir conhecimento, não sentem prazer em ler e, quando o fazem, agem como se estivessem fazendo algo que lhes tornasse tempo dos estudos formais.

Alguns textos provocam constrangimentos nos alunos, como no caso da poesia que, para muitos adolescentes, é um texto para ser lido só por meninas, uma vez que a cultura social, na qual eles estão inseridos ainda é machista, por isso a poesia é vista com preconceito sexista.

Nesse contexto, cabe à literatura e à escola preservarem as relações de sua natureza formativa, pois ambas estão voltadas à formação do indivíduo com o qual lidam. Nessa medida, a literatura infantil deveria realizar sua função formadora que não se confunde com uma missão pedagógica. Ela dá conta de uma tarefa que está toda voltada para a cultura – a de conhecimento do mundo e do ser.

Por isso, este trabalho teve como propósito investigar o ensino da leitura por meio da literatura. Para tanto, usamos como informantes alunos da 2ª fase do ensino fundamental, de escola pública municipal do estado de Goiás.¹²

Durante a pesquisa, observamos que as leituras indicadas pelos professores não tiveram ressonância na recepção dos alunos. Isso permitiu-nos perceber que não houve um mediador entre eles e o texto. Este fato pode ter contribuído para a não-compreensão e não-identificação dos alunos com as obras indicadas, causando a falta de retenção dos textos lidos.

É interessante ressaltar que todos afirmaram gostar de ler e que gostaram das obras lidas no decorrer do semestre. Eles relataram que leram no mínimo três livros literários. Mas, quando pedimos que relacionassem o nome da obra que mais tinham gostado de ler, não houve lembrança de nem uma, mas sim o nome de duas escritoras

¹² O caráter universalizante dessa clientela representou com fidedignidade, a triste conjuntura educacional brasileira imersa no contexto do fracasso na alfabetização.

especificamente: Ana Maria Machado e Ruth Rocha, como mencionamos anteriormente, nomes esses divulgados amplamente pelas mídias literárias. Como as crianças não se lembraram do que leram, não conseguiram atribuir significações ao texto. A explicação para tal fato pode significar que as obras lidas não apresentaram características às quais os alunos estejam habituados no seu dia a dia. A falta de caracterização próxima ao leitor pode ter prejudicado a compreensão e a identificação dos alunos com o texto, causando a dificuldade no ensino da leitura através da literatura, como também a retenção de lembrança das obras lidas.

Dessa forma, a mediação do professor se faz necessária porque, através de estratégias metodológicas adequadas e de atividades de pré-leitura que instigassem os alunos, provavelmente eles poderiam ter entendido as obras que leram. Mas, o fato de os alunos não se lembrarem dos nomes das obras lidas e de seus conteúdos, não significa que sejam de pouco valor literário, mas sim evidencia a necessidade da intervenção do professor entre a leitura do aluno e o texto.

Ficou evidente que, nesse grupo investigado, a leitura literária, tanto para alunos como para professores, está restrita ao espaço escolar; afinal, devem ser leituras obrigatórias, e o trabalho realizado dentro das instituições não tem sido suficiente para formar um leitor que tenha hábitos de leitura de textos e autores diversificados.

Entre as preferências literárias do grupo de alunos pesquisados, foram mencionadas histórias em que elementos do universo maravilhoso estavam presentes, como a história de *Chapeuzinho Vermelho* e *A formiga e a neve*. Ficou evidente que essas duas obras foram lidas sem obrigações didáticas e que alguns alunos ainda se sentem atraídos pelo universo dos contos maravilhosos.

Quando os alunos foram indagados se acham importante a leitura do texto literário, responderam que sim, mas nas justificativas demonstraram uma concepção de natureza e função da literatura apenas como meio de aquisição de conhecimento escolar ou simplesmente para obter ascensão social. Esse é sem dúvida um vestígio da noção pedagógica de literatura do início do século XX, em que textos literários eram utilizados pela escola com o objetivo de transmitir conteúdos de língua e ensinar noções de civismo, ética e moral.

No entanto, a obra literária infantil oferece um horizonte de criatividade e fantasia enquanto ficção, solidarizando-se com o mundo infantil, embora reforce a sua diferença. Ela reproduz, por seu funcionamento, os confrontos entre a criança e a

realidade adulta. A literatura infantil pode fazer um confronto de maneira mais eficiente porque atinge o âmago do universo infantil, alcançando uma intimidade nem sempre obtida pelos adultos. Essa ação pode converter-se em hábito, o da leitura, uma das metas prioritárias do ensino e da arte literária.

Constatamos que, de fato, o texto literário contribui para aquisição de conhecimento, mas não se trata de um conhecimento de conteúdo escolar, e sim de um conhecimento de mundo e do ser, na medida em que o leitor tem a oportunidade de visualizar perspectiva e entrar em contato com visões diferenciadas, alargando, assim, sua própria experiência de vida.

Além disso, a noção de literatura que os alunos apresentaram pode estar relacionada ao fato de eles não terem uma leitura isolada e descompromissada que poderia ocorrer tanto dentro como fora dos muros escolares. Por isso, cabe ao professor, enquanto mediador do texto literário, traçar estratégias que amenizem essa problemática e, a partir daí, ele possa conduzir eficazmente os seus alunos às práticas de leitura literária, visto o grande benefício que elas trazem para a formação humana e social dos indivíduos.

Como os alunos investigados fazem parte de uma classe social economicamente desprestigiada, não possuindo modelos de leitores eficientes, podemos ser levados a pensar que a condição social dos alunos não lhes garanta o acesso aos livros literários de boa qualidade. A leitura da obra de arte fica restrita ao espaço escolar, não sendo uma prática vivenciada por eles nos momentos de lazer. Desse modo, a escola acaba sendo o único local de contato com o texto literário. Consequentemente, todo projeto que se diz comprometido com a democratização social e cultural da leitura deveria atribuir valor e contribuir com a escola. Deveria também destinar-lhe a função e a responsabilidade de garantir a todos os alunos o acesso aos saberes relacionados ao aprendizado da leitura através de uma literatura de qualidade. Obviamente sabemos que a constituição e a formação de uma leitura de qualidade são necessárias para o exercício da cidadania dos pequenos leitores. Cabe à escola, como coparticipante no processo do ensino da leitura com a literatura, responsabilizar-se por essa formação, sendo seu grau de responsabilidade tanto maior quanto menor for o grau do domínio da leitura e de letramento das comunidades em que vivem seus alunos.

Entretanto, o fato de os alunos não terem o ensino de literatura na escola não impede que eles desenvolvam o interesse por esse tipo de texto, como também a

possibilidade de entendimento do texto, pois, além de depender de uma questão de gosto pessoal, também existem outros fatores que podem aproximar ou afastar o aluno dos livros. Entre eles, podemos citar a indicação de obras de pouca qualidade artística que não apresentam aspectos internos compatíveis aos interesses e ao desenvolvimento cognitivo do aluno.

É interessante ressaltar que, se a leitura do livro literário de qualidade for mal orientada, a distância entre o leitor em formação e a literatura pode aumentar. O inverso também pode acontecer, pois, conforme Lajolo (1997), até mesmo com um texto ruim se pode fazer um bom trabalho em sala de aula, dependendo da mediação proporcionada pelo professor. Este, necessariamente, precisa ser um bom leitor para contribuir significativamente na formação de leitores de literatura. Ao proporcionar ao aluno o contato com as mais diversas produções artísticas, principalmente aquelas que tragam a novidade e tenham grande potencial de humanizar, o professor ajudará o educando a desenvolver maior autonomia e senso crítico mais aguçado em relação aos textos que lê, ao, mesmo tempo, fornecerá uma instrumentalização imprescindível à emancipação do indivíduo para conhecer a si mesmo e ao outro.

Entendemos que a leitura não acontece isolada; na sala de aula, ela deve estar articulada às práticas de produção e análise de textos, para que se caracterize como conhecimento de opções que, à medida que se tornam conscientes, possam ser utilizadas pelos alunos para seus propósitos de leitores.

Por isso consideramos que a investigação e a tentativa de encontrar uma possível solução para esse problema se fazem importantes para a área da leitura da literatura e, conseqüentemente, para a teoria literária, uma vez que ambas lidam com o texto artístico. A obra de arte pode contribuir para a conquista do aluno em relação ao mundo da leitura, de forma prazerosa, influenciando diretamente na qualidade da aprendizagem. Logo, a formação do leitor e a conquista do aluno nas séries fundamentais responderão por suas atitudes diante das leituras nas séries posteriores. Se a base de leitura for sólida e prazerosa, será fácil para o professor das séries subsequentes resgatar o prazer de ler nesse aluno, mesmo em situação de cobrança de leitura específica – como a do vestibular.

A formação e a transformação do gosto não se dão num passe de mágica. Ela ocorre na escola, mesmo sendo incompetente para competir com outros estímulos e

desestímulos com os quais convivem professores e alunos nas horas restantes do dia fora do contexto escolar.

Talvez a saída mais coerente para o trabalho que se propõe ao professor para a formação do gosto da leitura no contexto escolar possa ser encontrada na sua própria prática, prática essa que lhe ofereça segurança e permita a interferência crítica. Cabe ao professor romper com o estabelecido, propor a busca e apontar o avanço no trabalho com a leitura.

Esperamos, com esta pesquisa, contribuir para a melhoria do trabalho da professora do ensino fundamental, em sala de aula, cidadãs para quem entregamos esta reflexão, à espera de um diálogo frutificador.

Referências bibliográficas

- ABRAMOVICH, Fanny. *Gostosuras e Bobices*. São Paulo: Scipione, 1998.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: Encontro e Interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2 ed. São Paulo: Editora Guanabara, 1978.
- ARROYO, Leonardo. *Literatura Infantil Brasileira. Ensaio preliminares para as Suas histórias e suas fontes*. São Paulo: Melhoramento, 1982.
- BAGNO, Marcos. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. 7 ed. São Paulo: Ática, 2006.
- BENJAMN, Walter. *O Narrador. In: Magia e Técnica, Arte e Política*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BETTELHEIM, Bruno. *A Psicanálise do conto de fadas*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- BORDINE, Maria da Glória & ZILBERMAN, Regina. *Leituras e Leitores*, Ática: 1998.
- _____. & AGUIAR, Vera Teixeira de. *A formação do leitor*. 2 ed. São Paulo: Mercado Aberto, 1993.
- BUSSATO, Cléo. *A Arte de Contar Histórias no Século XXI: Tradição e Ciberespaço*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- FILHO, Francisco Gregório. *Oralidade, Afeto e Cidadania*. In: Yunes, Eliana. *Pensar a leitura: Complexidade*. São Paulo. Edições Loyola, 2002.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Revisão da tradução de Enio Paulo Ciachini. 9 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes. Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2008.

- GEBARA, Ana E. L. *A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças*. São Paulo: Cortez, 2002.
- GERALDI, João Wanderley. A leitura em momento de crise social. In ABREU, Márcia (org.). *Leituras no Brasil - antologia comemorativa pelo X COLE*. Campinas, SP; Mercado das Letras, 1995. p. 15-22.
- _____(org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo. Ática, 2004.
- HELD, Jacqueline. *O Imaginário no poder*. São Paulo: Summus, 2002.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura – uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Editora 34, 1999. (Vol. 1 e 2).
- JAUSS, Hans Robert .et al. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- KLEIMAN, Ângela B. *leitura: Ensino e Pesquisa*. São Paulo: Pontes, 2004.
- LAJOLO, Marisa. *Usos e Abusos da Literatura na Escola: Bilac e a literatura escolar na Republica Velha*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.
- _____. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1997.
- _____. ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. Porto Alegre: Ática, 1985.
- LEAHY, Cyana. *Educação literária como metáfora social*. São Paulo: Martins Fontes, 2004
- LONTRA, Hilda Orquídea H(organizadora) *Histórias de leitores*. Brasília: Editora Universidade de Brasília: Oficina Editorial do Instituto de Letras –UNB, 2006.
- MACHADO, Regina. *Acordais: Fundamentos Teóricos Poéticos da Arte de Contar Histórias*. São Paulo: DCL, 2004.
- MAGNANI, Maria do Rosário M. *Leitura, Literatura e escola: a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasilienses, 2007(Coleção primeiros passos:74).

- MEIRELES, Cecília. *Problemas de literatura infantil*. 2 ed. São Paulo: Summus, 1979.
- MELLO, Ana Maria Lisboa de. TURCHI, Maria Zafra. SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Literatura Infantil-Juvenil prosa & Poesia*. 1 ed. Goiânia, Go: UFG, 1995.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- OSAKABE, Haquira.. O mundo da escrita. In ABREU, Márcia (org.). *Leituras no Brasil - antologia comemorativa pelo X COLE*. Campinas, SP; Mercado das Letras, 1995. p. 15-22.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- RAMOS, Graciliano. *A terra dos Meninos Pelados*. il. MEC. FNDE. Biblioteca na escola. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia*. Vol.7. 3 ed. São Paulo: Summus, 1982.
- SCLIAR, Moacyr. *A função educativa da leitura literária*. In ABREU, Márcia (org.). *Leituras no Brasil - antologia comemorativa pelo X COLE*. Campinas, SP; Mercado das Letras, 1995. p. 161-78.
- SILVA, Ezequiel T. da. *Conferências sobre leitura - trilogia pedagógica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003
- _____. *Unidades de leitura - Conferências sobre leitura - trilogia pedagógica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003
- _____. *Leitura em curso - Conferências sobre leitura - trilogia pedagógica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003
- _____. *Leitura na Escola e na Biblioteca*. Campinas, SP: Papyrus, 1986.
- _____. & ZILBERMAN, Regina (orgs). *Pedagogia da Leitura: Movimento e História. Leituras Perspectivas Interdisciplinares*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1995.
- SOARES, Magda B. et alii. *O ensino da leitura*. In ABREU, Márcia (org.). *Leituras no Brasil - antologia comemorativa pelo X COLE*. Campinas, SP; Mercado das Letras, 1995. p. 47-74.
- YUNES, Eliana & PONDÉ, Glória. *Leituras e Leituras da Literatura Infantil*. São Paulo: FTD, 1988.
- _____. *Pensar a Leitura Complexidade* (orgs). São Paulo: Edições Loyola, 2002.

ZILBERMAN, Regina *et.alii*. *Natureza interdisciplinar da leitura e suas implicações na metodologia de ensino*. In ABREU, Márcia (org.). *Leituras no Brasil - antologia comemorativa pelo X COLE*. Campinas, SP; Mercado das Letras, 1995. p. 83-113.

_____. *A Literatura Infantil na Escola*. São Paulo: Global, 2003.

_____. *Leitura em crise na escola*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

_____. *O preço da leitura*. Porto Alegre: Ática, 1989.

_____. *A leitura rarefeita*. Porto Alegre: Ática, 1987.

_____. & SILVA, Ezequiel Theodoro. *Leitura: Por que a interdisciplinaridade?* São Paulo: Ática, 1995.

_____.& LAJOLO, Marisa. *A literatura Infantil Brasileira*. 2ª ed. São Paulo: Global, 1981.

_____. *Literatura infantil Brasileira – Histórias & Histórias*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1985.

_____. *A produção cultural para crianças*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

Anexos

Carta aberta a professores e professoras do ensino fundamental

Caros colegas,

Estimadas professoras,

No momento em que começo a escrever esta carta estou quase terminando a pesquisa que fiz sobre o ensino da leitura em escolas públicas do nível fundamental.

O que me surpreendeu, no decorrer do estudo, foi descobrir que as práticas do trabalho com leitura em sala de aula, hoje, tenham mudado pouco desde a época em que frequentei o antigo primário, agora ensino fundamental.

Pertenço a uma classe sócio-econômica menos favorecida, mas, contra todos os obstáculos que se interpuseram em meu caminho, consegui chegar ao mestrado, na Universidade de Brasília, considerada uma das melhores do país. A escolha da área que culminou com a pesquisa foi motivada por descobrir, na faculdade onde cursei a graduação, que era uma alfabetizada funcional, ou seja, eu lia e escrevia razoavelmente, mas sem entender com proficiência o que estava lendo e sem conseguir escrever com clareza o que pensava.

Nesse contexto, sou a exceção de uma regra, porém sinto que nós professores poderíamos fazer dessa exceção uma regra, porque nossos alunos também podem e devem estudar numa universidade pública, de qualidade.

Por isso resolvi escrever esta carta na qual me imagino dialogando com cada colega que ministra aulas no ensino fundamental. Como é uma conversa entre pares, atrevo-me a pedir que façamos um esforço para que o ensino da leitura nas escolas públicas, principalmente o das classes menos favorecidas, tenha mais qualidade. Algumas mudanças dependem da nossa postura como educadoras, portanto, não necessitam de passar pelo aval do governo. Elas podem acontecer dentro de uma sala de aula, no dia a dia de cada professor ou professora.

Hoje, como na época em que estudei, encontrei alunos no nono ano com sérias dificuldades na leitura e interpretação de um texto simples, com baixo grau de complexidade.

Não cabe a mim apontar culpados, nem ficar remoendo o que remediado está, mas me sinto à vontade para pedir que cada um de vocês faça o melhor que puder, para melhorar a qualidade do ensino da leitura nas escolas públicas.

Sei que muitos cursaram faculdades cujo ensino da licenciatura não consegue atender, as necessidades de um professor do ensino fundamental, fornecendo o instrumental de que necessita para enfrentar as carências do ensino nas escolas das regiões menos favorecidas. Mas, também sei que, se cada professor/professora buscar seu aprimoramento e trabalhar testando e avaliando a melhor forma de ensinar a leitura, com certeza conseguiremos, não de imediato, mas de forma decisiva, competir com as escolas particulares que detêm hoje o ensino considerado de melhor qualidade.

A qualidade de ensino, dirão vocês, passa por escolas com estruturas boas, equipadas com quadras, laboratórios de informática e de ciências, videoteca e principalmente com bibliotecas bem montadas, amplas, com acervo com boa quantidade e qualidade estética. Nelas, há um profissional com formação específica de biblioteconomia para cuidar do acervo e um profissional habilitado na área de leitura e literatura para desenvolver trabalhos voltados para a formação do leitor.

Nessas escolas bem equipadas, os professores são bem remunerados, cada um trabalha na sua área de formação, passam por cursos de aprimoramento e atualização constantemente, possuem carga horária mínima para atender aos alunos e principalmente são respeitados nas suas atividades e individualidades.

Mas, se não conseguimos tudo de que necessitamos para desenvolver um bom trabalho, devemos, no mínimo, continuar lutando, transformando nossa atividade diária em um meio para conseguir fazer do nosso aluno um leitor crítico. É importantíssimo que nunca desistamos de buscar o respeito, a melhoria das condições para nosso trabalho, não por vaidade pessoal, mas tendo como objetivo principal melhorar a qualidade do ensino da leitura no local onde trabalhamos.

Talvez grande parte dos professores ou das colegas professoras, quando ler esta carta, acharão esta proposta quixotesca, mas a paixão pelo que fazemos e a força com que buscamos consolidar nossos objetivos nos levam a sonhar e a buscar alvos às vezes, em determinados contextos, inimagináveis.

Esta, talvez, seja uma das principais metas de um professor: sonhar, para ensinar seus alunos a sonharem e, ao mesmo tempo, buscarem formas de realizarem cada sonho.

Despeço-me de cada um e de cada uma de vocês, com a esperança de um dia voltar a escrever uma carta, não pedindo que reflitamos e busquemos melhoria para o ensino da leitura, mas para dialogarmos a respeito da qualidade de ensino conseguida e os frutos colhidos em cada escola pública das regiões menos favorecidas.

Na Região Centro-Oeste do Brasil, em junho de 2009.

Marileide Alves Rocha

AOS

GESTORES DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

NAS ESFERAS MUNICIPAL, ESTADUAL, DISTRITAL E FEDERAL,

Prezados senhores,

Esta carta está sendo escrita semanas após ter saído o resultado do ENEM/2008. Nas estatísticas nacionais, a região Centro-Oeste amargou os últimos lugares. Ficou comprovado, pela mais simples análise dos resultados, que a alfabetização, nessa região geoes educacional, está à beira da falência. Com o fracasso da alfabetização, do letramento, torna-se evidente e entristecedor o fracasso da leitura.

Esse fato vem ao encontro dos resultados da pesquisa feita em escolas públicas desta região sobre o ensino da leitura, trabalho realizado para fins de conclusão do Curso de Mestrado em Teoria Literária na Universidade de Brasília. Nele ficou constatado que não há a mediação do professor entre o aluno e o texto.

Restou comprovado que o ensino da leitura em classes iniciais da educação básica é precário; que a leitura do aluno, mesmo mecânica, é deficiente. Constatamos também que parte do universo docente trabalha de forma precária: o professor não é leitor, encontra-se desmotivado e pouco preparado para o ensino da leitura nas escolas. O resultado: alunos que concluem o ensino fundamental sem criticidade, que não conseguem relacionar a leitura de um livro a sua realidade, que a decifração do código por eles é deficiente e o letramento, inexistente.

Quando falamos em alfabetização estamos nos referindo à aquisição da leitura e da escrita; mas nem leitura, mecânica, pura e simples, está sendo conseguida pelos alunos da região – na qual moramos e efetivamos a investigação, mas que pode representar grande parte do Brasil do interior. Se não acontece a decodificação, muito menos uma interpretação de texto está entre as habilidades dos estudantes.

Qualquer retrospectiva histórica, voltada para o ensino da leitura, redundará em aspectos de privilégio de classe e, portanto, em injustiça social. Prova é o resultado do ENEM que mostra uma pequena parcela no topo dos primeiros lugares – com certeza representa

os alunos das classes mais favorecidas e residentes nas grandes capitais – perante uma expressiva maioria que ocupa a base da pirâmide socioeconômica.

Queremos dizer com isto que, no nosso país desde a primeira república, o acesso à leitura e aos livros nunca foi democratizado, embora assistamos algumas ações isoladas na esfera do Governo Federal, Estadual e até Municipal, com intenção de sanar essa deficiência.

Então, o fracasso na educação e a chamada “crise da leitura” não é uma doença destas últimas décadas e nem deste século. Ela vem sendo reproduzida ao longo do tempo através da má qualidade do ensino, formação deficiente de professores, escolas públicas sucateadas, falta de bibliotecas equipadas nas escolas, não valorização do profissional da educação e ainda, mesmo que de vez em quando aconteça, uma distribuição deficitária e a conseqüente má popularização do livro de literatura de boa qualidade nas escolas públicas das regiões menos favorecidas.

Talvez ao ler os motivos relacionados acima, cada autoridade reaja falando que não há no governo numerário suficiente para cobrir as despesas de uma demanda tão grande. Mas, ironicamente, a cada dia observamos gastos e mais gastos destinados ou desviados em determinadas esferas governamentais que, se aplicados na educação, amenizariam determinadas situações, com relação à compra de livros de boa qualidade, principalmente para que os alunos leiam, mas que também servirão à formação continuada de seus professores. Além disso, são urgentes cursos com qualidade que incentivem o professor a ler.

O que esperar das autoridades da educação? Esperamos que, no mínimo, arrumem as estruturas físicas das escolas, façam bibliotecas com um vasto leque de títulos a serem oferecidos para os alunos, que as escolas tenham o poder de decidir sobre os livros a serem comprados para sua clientela, que haja programas de aprimoramento e atualização para os professores, que revejam a política de valorização do profissional da educação para que ele se sinta motivado e possa motivar seu aluno ao desenvolvimento de uma consciência crítica.

Quando falamos em consciência crítica, há a necessidade de se repensarem algumas ações no âmbito educacional que possam influenciar a prática do professor, porque ele precisa ser leitor. Tais projeções passam pelo respeito ao professor, ao seu papel como educador e a sua conscientização de que só há mudança efetiva se o professor realmente mudar sua postura frente ao ensino da leitura na escola.

O ensino da leitura de qualidade está diretamente vinculado às práticas do professor em sala de aula e uma consequente reflexão sobre o seu papel perante a educação. Nesse aspecto, cabe à União, ao Estado, ao Distrito Federal e ao Município alicerçarem esse incomensurável recurso humano que está na base da educação nacional com cursos de aprimoramento, melhores condições de trabalho e valorização profissional.

O resultado dessas ações com certeza não será visto a curto prazo, mas as repercussões serão constantes e eficientes na mudança da postura, tanto do aluno como do professor, principal agente dessa mudança.

É isso que esperamos dos gestores da educação nacional, e ainda temos esperança de que sejam tomadas as medidas cabíveis para que nas escolas – das regiões interioranas, principalmente - tenhamos docentes que sejam tratados com decência ao efetivarem os fundamentos da propalada educação de qualidade.

Na Região Centro Oeste do Brasil, junho de 2009.
Marileide Alves Rocha