

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO- MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Doramy Galvim Buria

**O QUE FAZ A ESCOLHA: FORMAS DE SELEÇÃO DE LIVROS DE
LITERATURA POR DOCENTES DE 5ª A 8ª SÉRIE**

SOROCABA/SP
2008

Doramy Galvim Buria

**O QUE FAZ A ESCOLHA: FORMAS DE SELEÇÃO DE LIVROS DE
LITERATURA POR DOCENTES DE 5ª A 8ª SÉRIE**

Orientador: Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto

**SOROCABA/SP
2008**

B972q Buria, Doramy Galvim
O que faz a escolha : formas de seleção de livros de literatura por docentes de 5ª a 8ª série / Doramy Galvim Buria. -- Sorocaba, SP, 2008.
83 f.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2008.

1. Livros e leitura – Formas de seleção. 2. Leitura – Indicação de livros. 3. Ensino fundamental – Livros e leitura. I. Britto, Luiz Percival Leme, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

Doramy Galvim Buria

**O QUE FAZ A ESCOLHA: FORMAS DE SELEÇÃO DE LIVROS DE
LITERATURA POR DOCENTES DE 5ª A 8ª SÉRIE**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Aprovado em 03/12/2008

BANCA EXAMINADORA:

Orientador: Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto - Uniso

1º Exam.: Prof.^a Dr.^a Norma Sandra de Almeida Ferreira - Unicamp

2º Exam.: Prof.^a Dr.^a Vania Regina Boschetti - Uniso

**Sorocaba/SP
2008**

Minha Família

No mundo há muitas armadilhas
e muitas bocas a te dizer
que a vida é pouca
que a vida é louca.

Ferreira Gullar

Agradecimentos

Ao Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto por ter-me auxiliado nesse “doloroso” exercício de produzir um texto, cercada por um mundo de contradições;

à Prof.^a Dr.^a Norma Sandra de Almeida Ferreira e à

Prof.^a Dr.^a Vania Regina Boschetti, pelas observações preciosas aos Professores do Mestrado da Uniso,

às “meninas” da biblioteca da Uniso;

a Charleny, pelo trabalho de digitação;

ao Sílvio, pelo apoio técnico com computação;

a Veridiana, pelas primeiras digitações;

ao Serginho, Fábio e Renata pelo incentivo;

e ao Luiz, pelas digitações de última hora!

RESUMO

Este trabalho buscou identificar critérios de escolha e indicação de leitura de livros de literatura para alunos do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série. Interessava reconhecer os referenciais predominantes, entre professores, coordenadores, lideranças escolares, de suas escolhas. A leitura de literatura tem lugar garantido no currículo escolar de primeiro grau e, no segundo grau, passa a ser uma disciplina. Buscou-se no referencial teórico o papel da escola, o significado da formação escolar e o tipo de sujeito que esta escola está pretendendo formar. Centrou-se a investigação na forma como são escolhidos os materiais para a prática formadora de alunos/leitores, o que sugeriu que os professores, com frequência, supõem partir dos “interesses” dos educandos, sem romper com seu “estado de acomodação”, com base em teses que pregam que “o aluno pode escolher o que gosta”. A análise dos referenciais teóricos permitiu observar que, a partir da década de 70, embora não se verifique uma tendência única, generalizou-se um discurso da formação do leitor que gira em torno da livre escolha, critério relacionado com a leitura de prazer e de projeção subjetivista: ler levaria a mundos mágicos, de fantasia e aventura. Para verificar de que modo tais tendências repercutem na prática dos professores, realizou-se uma pesquisa de caráter qualitativo em que foram entrevistados cinco professores de português pertencentes à rede pública e privada de ensino. Os resultados indicam que, tanto no que concerne aos hábitos de leitura dos professores como nos critérios de escolha e indicação de livros para os alunos, predomina a idéia de leitura livre, que teria supostamente o objetivo de motivar o aluno a gostar de ler. Verificou-se que há, sim, critérios de escolha e indicação de livros de literatura para alunos de 5ª a 8ª série, mas estes se revelam de maneira indireta. As principais fontes de orientação das escolhas são catálogos de editoras, livros recebidos do governo e orientações das secretarias de Educação, sugestões de revistas e programas televisivos. À idéia da grande literatura, da literatura/arte capaz de abalar e de provocar transformações, contrapõe-se um valor de senso comum: o de que ler faz bem, ler é bom, ler por prazer.

Palavras Chaves: Literatura; Leitura; Ensino; Ensino fundamental; Seleção; Indicação de livros.

Abstract

This research looked for identifying the criteria of choice and the assignments of literature books reading to Secondary School students from Key Stage 4 (year 7 to 10- aged between 11 and 14). Which are the references that prevail in order that teachers, coordinators and school leaders make their choices? The literature reading has a specific place assured on the curriculum of the Secondary School on Key Stage 4 and on Key Stage 5 (Year 11 and 12-aged between 15 and 18) becomes a compulsory subject. It was searched on the theoretical reference the school role, the meaning of the background based on school and the kind of individual that this one intends to form. The inquiry focused on what way are chosen the reading materials to form students/readers, finding teachers who only fulfill the pupils interests without breaking their state of lack of action, based on the thesis that “the student can choose whatever he/she likes”. Analyzing the theoretical references is possible to notice that from the lates 70s although there is not an unique trend, apparently the speech that has become widespread in relation to the upbringing as a reader surrounded the free choice of literature reading, the reading linked to pleasure, to fun, to entertainment, what is: reading takes people to magic worlds, to fantasy and to adventure. In order to know how these tendencies have been reflecting nowadays on the teachers everyday practice and to know how the role of literature is understood inside school, it was carried out a research in which were interviewed five teachers of Portuguese who worked at a public and a private school. The results reveal the reading habits of the teachers and their criteria of choice of books for their students are based on free reading, with the purpose of motivating the student to enjoy reading. It was checked that the criteria to choose and to assign to students from Key Stage 4 the literature books do exist, but they are revealed on an indirect way, through the catalogues, the assignments from magazines, television programs and what is broadcast by the media. In relation to the idea of the great literature, the literature/art that is able to shake, to achieve transformations is opposed an idea that permeates these choices, generated by the common sense: reading is good for people, reading is good, reading provides pleasure.

Key words: Literature; Reading; Teaching; Secondary School (Key Stage 4); Selection and assignment of books.

Sumário

1. INTRODUÇÃO	10
2. A EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	15
2.1 O que é educação escolar?.....	16
2.2 Como tem se constituído a educação escolar?.....	20
2.3 Como a educação escolar poderia se constituir?	23
3. LEITURA E LITERATURA.....	26
3.1 O que é literatura?.....	27
3.2 O que é leitura?.....	33
3.3 A leitura no espaço social.....	38
3.4 A prática da leitura na escola: como se dá, como se propõe?	40
3.5 O ensino da literatura na escola.....	45
4. COMO SE SELECIONAM LIVROS DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	52
4.1 Implicações na escolha de livros.....	52
4.2 Escolha da literatura e formação escolar	53
5. OS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO: CIRCULAÇÃO E INTERPRETAÇÕES NA ESFERA ESCOLAR	64
5. 1 Questões de método	64
5. 2 O que dizem as professoras de como selecionam e indicam livros de literatura no ensino fundamental	65
6. CONCLUSÃO	76
REFERÊNCIAS.....	79
APÊNDICE – Entrevista com Professores.....	82

1 INTRODUÇÃO

As indagações de professores de português, de 5ª a 8ª série, ao iniciar o ano letivo, durante as reuniões de planejamento, repetiam-se com freqüência: que livros trabalhar com os alunos? O que indicar para esta ou aquela série? Por que este e não outro? Que critérios seguir?

A proposta deste trabalho de pesquisa é a identificação desses critérios, partindo da hipótese de que eles existem e exercem influência na escolha dos livros pelos professores, mesmo que apareçam através de idéias amplas e vagas. Que educação está resultando da influência desses critérios?

Muitas foram as perguntas que se apresentaram quando a palavra leitura passou a ser foco de interesse. Para a educação escolar do momento, que tipo de leitor interessa formar? Qual o papel da literatura que é objeto de ensino na tradição escolar? Como está sendo trabalhada essa arte, chamada literatura, que ocupa lugar privilegiado, espaço específico para ser conhecida na escola?

Seria um longo caminho em busca dessas respostas, contando com o precioso auxílio do orientador.

Ao ler *A pesquisa sobre leitura no Brasil 1980-1995*, de Norma Sandra Almeida Ferreira, pude, em muitos trechos, ver a descrição que seria da pesquisadora que fui: no princípio pensava ler “tudo” sobre o tema desta dissertação, em breve espaço de tempo. A chegada dos primeiros problemas não demorou a acontecer.

Primeiramente, a não familiaridade com o computador representou certos entraves. Não dominar as técnicas de seleção de trechos de alguns autores que poderiam ser úteis, futuramente, por exemplo. Por sorte, a generosidade do orientador foi extrema e ofereceu muitos caminhos de busca. Posso fazer minhas, as palavras de Norma Sandra:

O fato de ser iniciante no mundo da informática, ainda sem autonomia para saber o quê e como pesquisar em diferentes bancos de dados, suscita nela lembranças do que lera sobre as bibliotecas medievais, onde os livros ficavam guardados e aos quais apenas um pequeno grupo tinha acesso. (FERREIRA, 2001 p. 21).

Considerada a enorme quantidade de textos e de pesquisas na área da educação, da leitura e da literatura, tentava ler tudo e fazendo anotações à mão, enchia páginas e páginas de pequenos trechos, autores e muitas cópias de bibliografias, as quais saía a procurar nas bibliotecas da cidade.

A vontade era de ler todos ao mesmo tempo. Chegava a iniciar mais de um, mas percebia que essa opção traria problemas no futuro; muitas vezes, a insônia levava-me, pé ante pé, ao sofá da sala, o que fazia render muitas páginas. Comigo também aconteceu como com Norma Sandra:

Muitas vezes, ela leu deitada na cama, longe das convenções sociais, num ambiente íntimo e privado; leu no ônibus ou no carro, alheia à paisagem que corria lá fora; leu sentada em poltronas confortáveis, em sofás, no chão. (FERREIRA, 2001, p. 30)

Muitas vezes, após o término das aulas, em uma sala vazia, tinha a comprovação de que a leitura é um ato solitário. Ezequiel Theodoro da Silva, Márcia Abreu, Elizabeth Serra, Maria Helena Martins, Marisa Lajolo, Wanderley Giralde e muitos outros autores foram algumas das referências cujas obras eram lidas para conversar com o orientador. Foram muitas, mas a cada encontro, descobria outras tantas mais, também muito importantes.

Fui-me apropriando de muitos conhecimentos sobre educação, leitura, literatura... Mas era pouco, pois apareciam sempre novos nomes e outras obras. Ler e reler muitas vezes foi preciso, como a obra de Newton Duarte (2001), “Aprender a Aprender – apropriações neoliberais das idéias de Vigotysky”. Escrever sobre essa obra foi uma das primeiras conquistas, vencidas, portanto, as primeiras dificuldades!

Não há como desprezar o computador, há muito que encontrar na Internet. São caminhos, ora descaminhos. É preciso saber ir, mas também voltar. Foram muitas horas de leitura na tela. Como diz Norma Sandra:

A pesquisadora percebe que a leitura que passa a fazer na tela não é uma operação abstrata de interações situada em determinada área do cérebro, mas um processo de reconstrução desconcertante, único, labiríntico e estritamente pessoal, através do qual podem ser identificadas as disposições específicas que o distinguem de qualquer outro. (FERREIRA, 2001, p.27)

Era uma vasta produção de artigos, entrevistas, teses e dissertações, CDs, disquetes e a pergunta: quais rumos tomar?

O sentimento de incompletude, por ver-se apenas trechos de textos na tela, soma-se à falta de singularidade, de posse, de unicidade, quando no CD-ROM ela não reconhece mais a própria imagem, como as páginas dobradas, as anotações feitas durante a leitura, os lembretes no final do livro. (FERREIRA, 2001, p. 30)

As dúvidas, muitas, anotadas em cadernos, ou páginas soltas, iam parar à frente do orientador, que como sempre, voltava a tecer caminhos, desembaraçando os fios das idéias.

Como o porto seguro era sempre o papel, o palpável, muitas vezes chegava a imprimir quinhentas ou mais páginas como se fosse dar conta mais facilmente de organizar as idéias. “Cuidado, é preciso não desviar o foco de sua investigação”, advertia-me o orientador. “É preciso ter em mente os critérios para seleção e indicação de leitura de 5ª a 8ª série.”

Tínhamos como hipótese que os critérios existiam sim, mas de maneira vaga e imprecisa, e que era preciso buscá-los nos professores, coordenadores, lideranças que influenciavam nessas decisões.

Para isso, pensamos inicialmente tentar buscar os critérios para a seleção de leituras em revistas, catálogos, que são entregues nas escolas e nas casas dos professores. Essa idéia foi deixada de lado, porque a dispersão desse material tornaria a investigação demasiada, quase impossível; então, optamos por uma via mais circunscrita, mas que traria dados muito concretos desse fenômeno na própria sala de aula: o que os próprios professores e professoras de 5ª a 8ª série compreendem desse assunto e como é que o vêem?

A hipótese era que as idéias dos professores deveriam, de maneira mais ou menos assumida, mais ou menos precisa, repercutir as teses e tendências principais constituídas na bibliografia utilizada neste texto, a qual, por sua vez, serviu de base para a produção de documentos oficiais e políticas de leitura no âmbito da Educação Escolar.

O método utilizado nesta pesquisa foi buscar os referenciais teóricos em autores como Lajolo, Abreu, Britto, Silva, Serra, Zilberman, Martins, Geraldí entre outros, que podem ser considerados formadores de opinião para o ensino de leitura/literatura no âmbito escolar. Foram realizados estudos teóricos nos campos:

formação do leitor, ensino de literatura, educação escolar e literatura. Nos estudos empíricos: projetos que se apresentam nessa área, concepção de leitura livre, leituras interdisciplinares (pesquisas com os professores).

Como os critérios de escolha não se explicitam claramente, foi necessário também questionar os próprios professores, numa pesquisa de campo. Primeiramente, levantou-se um perfil da pessoa/professor e depois, mais diretamente, a concepção de educação e de literatura que interferem na escolha e indicação de livros para os alunos de 5ª a 8ª série.

Assim, essa dissertação se constituiu da seguinte forma:

Na primeira parte, apresenta-se uma discussão sobre educação escolar: o que é, para que serve, como tem se constituído e como poderia se constituir?

A escola posta, hoje, tem uma grande preocupação: receber o aluno e fazer com que permaneça na escola, como se ali fosse apenas “um local agradável para convivência com os colegas”. Pode-se ler, no Relatório Delors, que a educação escolar seria um “passaporte para a vida, que leve [os alunos] a compreenderem-se melhor a si mesmos e aos outros e, assim, a participar na obra coletiva e na vida em sociedade”. Estas palavras trazem a mensuração da importância que se dá à frequência do aluno na escola para atingir esse objetivo: “aprender a conviver, fortalecer laços de solidariedade e tolerância recíproca” (DELORS, 1999, p.102).

A educação tem servido nas últimas décadas como prática de adaptação ao sistema, esquecendo que caberia à escola o papel de promover o desenvolvimento do aluno por meio de conteúdos escolhidos.

Na segunda parte, aparecem algumas concepções de literatura e de leitura, o espaço social da leitura e como esta tem sido praticada nas escolas. A leitura de um texto sempre dependerá de um leitor e de sua experiência com leitura para que possa atribuir significado ao texto lido. Lajolo (1989) fala da relação entre autor e leitor, que estaria sendo esquecida quando o texto é usado em sala de aula apenas como pretexto para se trabalharem aspectos gramaticais ou qualquer ensinamento como comportamento moral. A literatura que poderia deixar sementes, ofertada ao leitor como objeto estético, tem sido vista apenas para explicar características de períodos literários e de autores.

Na seqüência, veremos como os professores têm selecionado as obras de literatura para indicar aos seus alunos. Observamos que isso depende do professor e da concepção de educação e de leitura/literatura que ele tem.

Finalmente, as pesquisas com os professores da Rede de Ensino Público e Privado trazem a possibilidade de perceber de que forma esses critérios perpassam o cotidiano escolar.

Uma entrevista possibilitou levantar dados significativos para entender como se definiam os critérios de escolha de livros de leitura nas escolas. Tentou-se, numa conversa bastante descontraída, falar de muitos assuntos para chegar a um perfil dos professores entrevistados assim como de sua concepção de educação, de literatura e o modo como fazem a escolha dos livros de leitura de literatura para os alunos de 5ª a 8ª série.

A análise dos dados levou à seguinte conclusão: as teses surgidas na década de 1970 sobre a formação do leitor a partir da livre leitura, da leitura mitificada, para se descobrir um mundo mágico, que faz viajar, que dá prazer, etc., ainda repercutem no cotidiano escolar, influenciando as práticas pedagógicas, encontrando lugar garantido nas propostas educacionais oficiais do Brasil contemporâneo.

Oferecer ao aluno um texto que pode ler sozinho, que não dependa de mediação de um leitor experiente, não o tirará do lugar em que se encontra. Ele está sendo formado para ser um leitor adulto, não poderá, portanto, permanecer lendo aquilo de que aprendeu a gostar: simples narrativas de aventuras, suspense, mistério, auto-ajuda, histórias em quadrinhos e gibis.

Maria Helena Martins (1982) diz que há que se considerar o esforço para realizar a leitura, para compreendê-la e para que se efetive, deve preencher “uma lacuna em nossa vida, precisa vir ao encontro de uma necessidade, de um desejo de expansão sensorial ou racional, de uma vontade de conhecer mais.” (p. 82)

Sartre (2004) diz a respeito da possibilidade de desvendar o mundo pela leitura da literatura: “a situação atual permanece estagnada porque os homens se privaram do seu próprio destino” (p. 213). A literatura pode levar à liberdade que possibilitará ao homem guiar o seu próprio destino.

2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Neste capítulo, apresentam-se algumas concepções de escola que vêem a educação no seu papel social de trabalhar com os conhecimentos de forma a permitir que o aluno amplie seu universo de referências, adquirindo crescente familiaridade com o conteúdo formal e elaborado para a construção e ampliação de seu próprio conhecimento.

A formação de um indivíduo deve-se dar, segundo o pensamento de Duarte (2003), pelo processo educativo em que atuam mediadores para que haja apropriação efetiva de conhecimentos por parte dos alunos.

No entanto, essa concepção de escola não tem sido possível, uma vez que a educação neoliberal em vigência está centrada nos quatro pilares básicos essenciais a esse novo conceito de educação, proposto pela UNESCO, em Educação Um Tesouro a Descobrir: “Aprender a Conhecer, Aprender a Viver juntos, Aprender a Fazer e Aprender a Ser”.

Os autores apresentados neste capítulo discordam e tecem críticas a esse tipo de educação, ao debater a questão: qualidade e produtividade na educação contemporânea.

O papel que desempenha a educação escolar está diretamente relacionado com o tipo de indivíduo que se pretende formar: deixa-se de lado uma formação humanista, com possibilidade de levar o indivíduo à condição de emancipação, para dar lugar a uma educação que atende às necessidades do campo econômico, voltada ao trabalho para suprir a demanda da produção.

Segundo Saviani (2002), a educação está voltada para a promoção do homem. Que tipo de homem essa sociedade pretende formar; a partir do conhecimento da realidade humana, que valores pretende considerar?

No final do século XX, instaura-se no país a educação neoliberal, para atender às demandas do mercado capitalista; a base dessa formação escolar está no desenvolvimento de habilidades e competências para se adequar o indivíduo ao mercado de trabalho.

As propostas oficiais de ensino no país trazem as reformas educacionais desenhadas pelo governo, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esse tipo de educação tem recebido muitas críticas.

2.1 O que é educação escolar?

Entende-se por educação escolar a educação que cabe à escola dar ao indivíduo para que tenha acesso aos bens de cultura. O objeto da educação escolar deve ser “os discursos de escrita e os bens que eles veiculam”. (Britto, 2004) Neste sentido, o papel da escola é franquear ao aluno conhecimentos para ampliar seu universo de referências, trazendo-lhe familiaridade com “expressões culturais e científicas cada vez mais complexas” (p. 23). Dessa convivência com o conhecimento formal, em confronto com a experiência imediata, o aluno pode desenvolver a base para articular de forma crítica esses elementos e ter mais condições de responder às exigências de um mundo moderno (p. 22).

Para Britto, 2004, a escola regular deve ter como papel fundamental a formação de sujeitos críticos que lhes dê autonomia para, a partir dos conhecimentos adquiridos, moverem-se no mundo com possibilidades de transformá-lo. Para esse autor, a escola deve cumprir seu papel de garantir ao aluno o aprendizado da escrita e o acesso aos discursos que se organizam a partir dela (p. 14).

Para a educação do século XXI, a Unesco elaborou um relatório coordenado por Jacques Delors, com o objetivo de servir de base para o plano de renovação da educação para o início do terceiro milênio. Em *Educação, um tesouro a descobrir*, obra conhecida como Relatório Jacques Delors, aparecem as bases para os parâmetros da educação para o século XXI; são os quatro pilares:

Aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. (DELORS, 1999, p. 90)

Este tipo de proposta educativa tem recebido muitas críticas. Alguns estudiosos têm observado que essa tendência de educação escolar assume como

preocupação primeira fazer do indivíduo um ser ajustado, dando-lhe um *kit* sobrevivência para o século XXI. O relatório Delors vê o aluno da seguinte forma:

Este desenvolvimento responsável não pode mobilizar todas as energias sem um pressuposto: fornecer a todos, o mais cedo possível, o “passaporte para a vida”, que os leve a compreenderem-se melhor a si mesmos e aos outros e, assim, a participar na obra coletiva e na vida em sociedade (DELORS, 1999, p. 82).

Se a escola é vista como uma instituição cuja função é ensinar, ela é o espaço onde ocorre a formação do aluno, tanto individual quanto social. Não é isto, contudo, que diz o relatório, quando pretende apenas trazer ao indivíduo subsídios para que viva e sobreviva neste mundo.

Na sociedade moderna, o aluno tem contato com os conhecimentos trazidos pela família, pela mídia, pelo cinema e pelas tecnologias, os Parâmetros Curriculares Nacionais consideram que a escola deve integrar essas influências ao trabalho:

Os alunos não contam exclusivamente com o contexto escolar para a construção de conhecimento sobre conteúdos considerados escolares. A mídia, a família, a igreja, os amigos, são também fontes de influência educativa que incidem sobre o processo de construção de significado desses conteúdos. Essas influências sociais normalmente somam-se ao processo de aprendizagem escolar, contribuindo para consolidá-lo; por isso é importante que a escola as considere e integre ao trabalho. (BRASIL, 1977, p. 54)

O papel da instituição escolar expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais é pensar cada escola com suas peculiaridades, sua identidade, sua história, não visando a uniformizar os estabelecimentos de ensino no país. Tem o objetivo de identificar aspectos desejáveis e comuns a todas as escolas brasileiras.

A educação escolar deve constituir-se em uma ajuda intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças, adolescentes e jovens durante um período contínuo e extensivo de tempo, diferindo de processos educativos que ocorrem em outras instâncias, como na família, no trabalho, na mídia, no lazer e nos demais espaços de construção de conhecimentos e valores para o convívio social. Assim sendo, deve ser evitada a abordagem simplista de encarar a educação escolar como o fator preponderante para as transformações sociais, mesmo reconhecendo-se sua importância na construção da democracia. (BRASIL, 1998, p. 42)

Os órgãos governamentais, comunidades e equipes escolares enfrentam um grande problema, que é o da não permanência do aluno na escola e o fracasso escolar. Passa a ser compromisso da escola, portanto, lidar com essas questões:

O acolhimento requer compromisso político com a educação manifestado em uma série de medidas concretas que, embora não sejam de responsabilidade exclusiva das escolas, precisam ser assumidas por elas. [...] Contribuir para o processo de acolhimento dos alunos não é tarefa simples, pois envolve lidar com emoções, motivações, valores e atitudes do sujeito em relação ao outro, suas responsabilidades e compromissos. (BRASIL, 1998, p. 43)

Os alunos têm assegurados pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) uma formação comum para o exercício da cidadania e meios para progredir no trabalho e em estudos futuros. O objetivo maior do ensino fundamental é, nessa perspectiva, o de levar a todos formação básica, visando à construção da cidadania, com aprendizagem para:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (art. 32).

A escola que, idealmente, instrumentaliza o jovem para a participação na sociedade é vista como uma construção coletiva, de valorização da cultura de sua própria comunidade, visando à construção de sua identidade pessoal e socialização. À escola é dada a tarefa de ensinar o jovem a viver em sociedade, conforme a proposta em Dellors encontrada nos Parâmetros Curriculares:

As questões relativas à globalização, as transformações científicas e tecnológicas e a necessária discussão ético-valorativa da sociedade apresentam para a escola a imensa tarefa de instrumentalizar os jovens para participar da cultura, das relações sociais e políticas. A escola, ao posicionar-se dessa maneira, abre a oportunidade para que os alunos aprendam sobre temas normalmente excluídos e atua propositalmente na formação de valores e atitudes do sujeito em relação ao outro, à política, à economia, ao sexo, à droga, à saúde, ao meio ambiente, à tecnologia, etc. (BRASIL, 1997, p. 47).

As pedagogias das competências, Escola Nova e Construtivismo consideram a aprendizagem do indivíduo por si mesmo de maior valor que a aprendizagem mediada pela figura do professor. Duarte (2001) critica as bases que fundamentam

essas teorias por ele denominadas de pedagogias do aprender, pois elas alimentariam aspectos ideológicos de renovação e adaptação permanentes exigidas pela constante transformação, dinamismo da sociedade atual.

A desmotivação dos professores, que, muitas vezes, se vêem sem rumo a seguir diante de tantas alterações propostas pelo atual sistema de educação, vê-se expressa pelos próprios Parâmetros Curriculares:

Outro fator de desmotivação dos profissionais da rede pública é a mudança de rumo da educação diante da orientação política de cada governante. Às vezes as transformações propostas reafirmam certas posições, às vezes outras. Esse movimento de vai e volta gera, para a maioria dos professores, um desânimo para se engajar nos projetos de trabalho propostos, mesmo que lhes pareçam interessantes, pois eles dificilmente terão continuidade. (BRASIL, 1997, p. 47)

A escola poderia se constituir numa organização com objetivos determinados por uma equipe que trabalhasse para se alcançar esses objetivos; mas o que se lê à página 48 dos Parâmetros Curriculares é:

Com a degradação do sistema educacional brasileiro, pode-se dizer que a maioria das escolas tende a ser apenas um local de trabalho individualizado e não uma organização com objetivos próprios, elaborados e manifestados pela ação coordenada de seus diversos profissionais. (BRASIL, 1997, p. 48)

Britto (2003) considera a educação escolar como o espaço específico para a produção de conhecimentos, porém esclarece que há a necessidade de informações iniciais que forneçam condições necessárias ao trabalho escolar, com prioridade à aquisição de novos conhecimentos, conforme aparece em sua obra *A sombra do caos*:

Contrariamente ao que ocorre hoje, acreditamos que o papel fundamental da escola regular deve ser o de permitir a emergência de sujeitos críticos, capazes de investigar, descobrir, articular, aprender, em suma, capazes de, a partir de objetos do mundo conhecidos, estabelecer uma relação inusitada entre eles. Pelo menos idealmente, o papel da educação formal regular na sociedade industrial moderna seria o de garantir ao estudante o convívio constante e progressivo com textos e outros materiais cognitivos que ampliem seu universo de referências, propiciando-lhe familiaridade crescente com expressões culturais e científicas cada vez mais complexas. Supõe-se que, na convivência com o conhecimento formal e elaborado e na prática diária de construção de seu próprio conhecimento através da confrontação de sua experiência imediata com o saber científico, o aluno possa desenvolver-se social e intelectualmente, formar juízo e crítica, experimentar a liberdade de pensamento. Este indivíduo será mais apto e mais capaz de especializar-se e de criar conhecimento que outro formado precocemente para atividades específicas e sem formação humanista. (BRITTO, 2004, p. 23)

2.2 Como tem se constituído a educação escolar?

Ao examinar as diversas teorias que tratam o tema educação, Saviani (2000) analisa as teorias não-críticas, que compreendem a educação como autônoma, capaz de corrigir os desvios sociais, de promover a integração de todos os indivíduos na sociedade.

Dentre as teorias não-críticas, o autor inclui a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista.

A escola tradicional, não obstante pregar o direito de todos à educação, de maneira a se constituir uma sociedade democrática, pela forma como se organizava, atendia efetivamente os interesses da nova classe que se consolidava no poder: a burguesia.

O modelo de educação estava centrado na figura do professor, a quem cabia transmitir os conhecimentos acumulados historicamente. Essa escola não conseguiu universalizar o ensino, acabar com os marginalizados pela ignorância, nem fazer de todos "bem sucedidos".

No final do século XIX, as críticas recebidas pela escola tradicional deram espaço a uma nova teoria pedagógica – a escola nova –, a qual seria capaz de acabar com os marginalizados, considerados rejeitados pela sociedade.

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (SAVIANI, 2000, p. 9)

Acabou essa nova pedagogia por também legitimar as desigualdades; com base nas contribuições da biologia e da psicologia, considerava que “os homens são essencialmente diferentes” (p. 52). Enquanto a pedagogia tradicional centrava-se no intelecto, no conhecimento, a pedagogia nova transfere esse eixo para o sentimento, para a existência, em que predomina o psicológico sobre o lógico, com ênfase no

experimental, em que o que pesa mais é o aprender a aprender, confundindo o ensino com pesquisa científica.

O ideário escolanovista revelou-se muito caro para ser implantado a todas as camadas populares (exigia poucos alunos por turma, materiais didáticos caros, professores bem formados e com carga de trabalho apropriada, livros, biblioteca). No entanto, tendo sido amplamente difundida, a idéia influenciou a maioria dos educadores da rede oficial de ensino, trazendo conseqüências como a despreocupação com a disciplina e com a transmissão de conhecimento, o que, por sua vez, acarretou o rebaixamento do nível do ensino às camadas populares, que tinham a escola como único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Com isso, aprimorou-se a qualidade de ensino para a elite, sem resolver a questão dos "marginalizados".

O caráter conservador da pedagogia da existência contrapõe-se ao "movimento de libertação da humanidade em seu conjunto" (Saviani, 2000) porque legitima as desigualdades e os privilégios entre os indivíduos. Nesse contexto, a proposta da pedagogia da essência representa um papel revolucionário, pois defende a igualdade entre os homens, caminha na direção de eliminar privilégios "que impedem a realização de parcela considerável dos homens". (Saviani, 2000, p. 41)

O que ocorreu no Brasil durante o século XX foi "o aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares". Saviani (2000) comenta a reforma do ensino de 1971, com a chegada da Lei nº 5692, que trouxe flexibilidade ao ensino de primeiro grau e provocou um "aligeiramento do ensino às camadas populares" e uma diluição de conteúdos. O autor considera que os conteúdos precisam existir, são relevantes, fundamentais para que ocorra a aprendizagem, para que o indivíduo possa ter acesso aos bens culturais.

Segundo Saviani (2000), sem considerar as desigualdades sociais, a escola tem se colocado a serviço das elites, para que as partes desse todo social funcionem normalmente, auxiliado na garantia da continuidade da ordem do sistema vigente; tem ajudado no tratamento das disfunções do sistema visando à adaptação dos indivíduos ao seu lugar já determinado.

Diz Mészáros (2005, p. 64): "O que permanece constante é a defesa mais ou menos oculta das atuais determinações sistêmicas da ordem existente". Muito se

fala e se faz em reformas do ensino, mas o que se retifica nunca é suficiente para uma maior alteração na ordem social estabelecida historicamente.

É isso que torna inevitável, em todas as variedades sociopolíticas do reformismo, tentar desviar a atenção das determinações sistêmicas – que no final das contas definem o caráter de todas as questões vitais – para discussões mais ou menos aleatórias sobre efeitos específicos enquanto se deixa a sua incorrigível base causal não só incontestavelmente permanente como também omissa. Tudo isso permanece escondido pela própria natureza do discurso reformista. (MÉSZÁROS, 2005, p. 63-64)

Para Saviani (2000, p. 73), educação é “um processo que se caracteriza por uma atividade mediadora no seio da prática social global”. É indiscutível que a educação é para o homem importante fator para a sua socialização e humanização. A escola surgiu como organização encarregada de transmitir a herança cultural, numa ação mediadora, agindo sobre o indivíduo de forma que lhe possibilite consciência para alterar o rumo de sua própria existência.

Não se pode, portanto, pensar a escola isolada do contexto social e econômico. A cada momento em que houver alterações na maneira de ser e de agir da comunidade, a escola terá que acompanhar as mudanças. A escola não é local apenas de transmissão de conhecimentos intelectuais, ela não é neutra; existem sempre decisões políticas nesse território (Freire, 2001).

Em meados do século XX, configuraram-se, no Brasil, os sistemas nacionais de ensino. A educação escolar, enquanto sistema organizado de ensino administrado pelo Estado tinha o objetivo de acabar com a ignorância e a opressão. Esperava-se com a escolarização, alcançar a base para a democracia burguesa. Pensou-se que com a alfabetização o povo se tornasse esclarecido para poder tomar decisões acertadas ao escolher os governantes para se viver uma democracia como “governo do povo pelo povo e para o povo”. Segundo Saviani (2000), entretanto, não foi isso que aconteceu: o povo, apesar de instruído, não escolheu bem seus governantes: os interesses do povo não eram os mesmos dos governantes.

No final do século XX, surgem novas propostas na área da educação, transferindo o foco da construção de um pensamento social para o individual. As novas propostas educativas mudaram o conceito de “formação humana” pela noção de competência individual para o mercado de trabalho. Deixou-se a visão de uma realidade mais complexa para a valorização do senso comum. O conhecimento

científico é posto à margem dos interesses da produção do conhecimento em educação.

A educação atualmente encontra-se nas mãos de poucos especialistas que dão as receitas prontas para serem seguidas pelos professores, enquanto o mercado livreiro disputa os altos volumes em termos econômicos pela confecção dos materiais didáticos que suprem as escolas públicas do país. Os livros que o governo distribui, quando chegam às bibliotecas, representam a fonte e o acervo para a escolha das leituras para os alunos.

2.3 Como a educação escolar poderia se constituir?

Quais podem ser seus objetivos, se a educação escolar não estiver voltada para o próprio homem? Que sentido poderá ter se não visar à promoção do homem? Essas indagações devem ser uma constante na educação escolar.

O saber é considerado objeto específico do trabalho escolar. Segundo Saviani (2002), é específico da escola o trabalho que leva o indivíduo a seu desenvolvimento cultural e pleno. É a partir desse trabalho que se chegará à superação da sociedade vigente. Esse trabalho não-material realizado pela escola no campo do conhecimento, idéias e conceitos, constitui-se em elemento de necessidade para a formação do indivíduo, para a formação de sua humanidade enquanto indivíduo singular.

A educação enquanto um trabalho não-material cujo produto não se separa do ato de produção nos permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos, sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens. (SAVIANI, 2000, p. 30)

A especificidade da prática docente tem como produtos da ação pedagógica o indivíduo socialmente constituído, o professor, na sua singularidade e esse mesmo professor, como sujeito histórico, na sua totalidade. Nem professor, nem aluno podem se desfazer de suas histórias ao entrar na escola. Portanto, a formação do professor, isto é, a história de sua formação será de grande importância ao se

manifestar como um profissional em sala de aula, assim como nenhum aluno chegará à escola na estaca zero para iniciar sua aprendizagem.

Sobre a formação de um indivíduo, Newton Duarte enfatiza que:

Sua formação se realiza na relação entre objetivação e apropriação. Essa relação efetiva-se sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre eles e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada. A formação do indivíduo é, portanto, sempre, um processo educativo, mesmo quando essa educação se realiza de forma espontânea, isto é, quando não há uma relação consciente (tanto da parte de quem se educa, quanto da parte de quem age como mediador) com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social (DUARTE, 2003, p. 47-48).

A produção de instrumentos é a apropriação que o homem faz da natureza num processo de objetivação. Essa objetivação não se reduz à produção de objetos físicos; um instrumento não físico como a linguagem, o relacionamento humano e o conhecimento representam meios que adquirem novos significados na prática social.

Conforme esclarece Newton Duarte, em seu estado natural, o objeto sofre apenas a ação de forças naturais. Mas esse mesmo objeto pode ser humanizado pela ação da atividade humana, ganhando outro caráter e outra dimensão.

A questão fundamental é que, ao sofrer a ação humana, o objeto passa a ter novas funções, passa a ser uma síntese da atividade social, síntese essa que deverá ser objeto de apropriação por todos os seres humanos que venham a incorporar aquela objetivação à sua atividade individual. (DUARTE, 2003, p. 120)

Em sua obra *A educação para além do capital*, Mészáros (2005) toma Marx como base teórica e apresenta uma concepção de educação bastante ampla, não separando educação formal de educação informal, pois a aprendizagem acontece durante a vida toda; esse autor posiciona a educação numa relação entre classes sociais. Para uma educação libertadora, assume este estudioso, seria necessário alterar os modos de produção, ir além do capital, uma vez que o capitalismo é altamente excludente em sua própria constituição.

A existência dessa educação só é possível havendo alteração no nível de consciência dos homens e dos educadores. Essas circunstâncias inerentes ao

capitalismo só podem ser modificadas pelo próprio homem, levando-se como de grande importância que o educador, ele também precisa ser educado.

A escola representa a possibilidade de elaboração de estratégia para mudar as condições objetivas de reprodução da sociedade. Só ela pode deter as condições necessárias para superar a alienação. Para Mészáros, não é possível mudar partes isoladas do sistema capitalista; universalização de educação e de trabalho têm que vir juntas, só assim deixarão de ser alienantes.

A escola deve buscar promover o desenvolvimento do aluno por meio de conteúdos escolhidos, mediados pelas práticas culturais. O papel do professor é fundamental para que aconteça a aprendizagem através da interação direta do aluno com o conteúdo a ser ensinado. Entretanto, o que se observa é que a pedagogia liberal utilizada nas últimas décadas foge da questão principal da formação do indivíduo, preocupada apenas em garantir a continuidade do sistema numa ordem harmoniosa. A educação tem servido como prática de adaptação ao sistema, não permitindo possibilidade de questionar essa ordem estabelecida.

3 LEITURA E LITERATURA

A leitura da literatura na escola é o objeto de interesse desta dissertação. Como são escolhidas as leituras literárias pelos professores e que critérios adotam para fazer essa escolha.

Este capítulo trará concepções de leitura e de literatura de alguns estudiosos desse assunto. Leitura será vista não como algo mágico, mas sim, como prática social e histórica, que traz representações do mundo e que faz o leitor refletir sobre o texto, a partir de suas experiência de vida. Nesse sentido são palavras de Britto:

A leitura seria um ato de posicionamento político diante do mundo. E quanto mais consciência o sujeito tiver deste processo, mais independente será sua leitura, já que não tomará o que se afirma no texto que lê como verdade ou criação original, mas sim como produto. A ignorância do caráter político do ato de ler, por sua vez, não anula seu componente político, porque este é constitutivo do processo, mas conduz à mitificação da leitura e dos textos impressos e ao não reconhecimento dos interesses e compromissos dos agentes produtores de textos. (BRITTO, 2003, p. 100)

A leitura como prática social é um modo de inserção do sujeito na sociedade. Britto (2003) posiciona-se contra o consenso que vê a leitura como mitificadora, transformando leitores em pessoas boas; aceitando toda e qualquer interpretação, fazendo do leitor, fonte original do sentido; a leitura, levada às pessoas em campanha, a presídios, hospitais, parques, como fonte inesgotável de prazer. (p. 103)

É um quase consenso – tamanha a divulgação dessa tese – que quem lê, viaja por mundos maravilhosos como se a leitura fosse um lazer, um entretenimento e que para “formar leitores é preciso propor aos jovens leituras agradáveis e prazerosas”. Britto (p.105) manifesta-se contra esse consenso, pois esse tipo de leitura espelha “um universo conceitual e valorativo de senso comum, não exige senão conhecimentos adquiridos na experiência cotidiana”. Não exige esforço intelectual, sendo uma leitura com linguagem próxima à do cotidiano: narrativas de amor, suspense, histórias em quadrinhos... Como forma de entretenimento, ela não se diferencia de outras formas de consumo de massa como ver televisão, assistir a uma comédia no cinema ou no teatro. Não ocorre dizer que leitor de revistas, por exemplo, passará por um amadurecimento, chegando a leituras mais densas. O que

ocorre é o jovem leitor tornar-se avesso aos textos densos, dizendo que são chatos e complicados. (p. 109)

A concepção de literatura tomada para esta dissertação é a de literatura é arte e se opõe ao simples passatempo, entretenimento, na idéia da reprodução imediata do real. É pensamento de Britto, a esse respeito:

A arte é, pelo menos na cultura ocidental contemporânea, a expressão definitiva do desejo de construir outro mundo. Este processo de construção de outro mundo supõe uma espécie de voltar-se para a própria vida e indagar a condição humana. Arte é, nesse sentido, admiração. Arte é contemplação da vida. (BRITTO, 2003, p. 111)

O texto literário, associado ao entretenimento, à leitura por prazer, perde a dimensão de arte, perde “seu caráter catártico (Aristóteles) que está associado à dor, ao sofrimento e à indagação da vida” (p. 103). A arte auxilia o sujeito na construção de sua identidade, podendo ser crítico da própria sociedade em que está inserido.

3.1 O que é literatura?

Definir literatura não é tarefa fácil, pois são muitos os estudiosos dessa arte e como tal, além de ser difícil defini-la, são muitas as respostas quando se pergunta: que é literatura?

Os estudiosos que a conceituam, analisa Lajolo (1989), tentam explicá-la “em vista da produção de seu tempo” (p. 26). Esses conceitos acabam se completando. Em dados momentos, a prática literária submete a teoria; “surgem linguagens novas no horizonte da produção literária” (p. 27).

A palavra, característica especial da literatura, não é matéria prima só dessa arte; todas as demais áreas do conhecimento a utilizam. A diferença está na maneira como ela é empregada: enquanto as outras áreas utilizam a palavra como signo denotativo, a literatura usa-a como signo conotativo, tendo como objetivo expressar conteúdos da imaginação criadora.

Massaud Moisés (1971, p. 25) conceitua essa arte:

Literatura é um tipo de conhecimento expresso por palavras de sentido polivalente. [...] Literatura é ficção [...] Literatura é a expressão dos conteúdos da ficção ou da imaginação, por meio de palavras de sentido múltiplo e pessoal.

O autor explica que está conceituando literatura num sentido amplo, em que considera o emprego da palavra polivalente, expressando conteúdos da imaginação, sem considerar o valor do texto. A literatura tem maneira de existir diferente das outras artes. Ele a considera “a arte por excelência”, por ser a única a utilizar a palavra para carregar os pensamentos e explicá-los, podendo trazer o passado para o presente num livro e tê-lo em qualquer lugar, enquanto as outras peças de arte só se encontram em museus.

Assim como os pintores lidam com as cores, os músicos trabalham com os sons, os escritores lidam com as palavras. Se o pintor apresenta um casebre em sua tela, poderemos pensar o que quisermos desse casebre. Ele, por si, é uma coisa e não nos comoverá. Isto será possível ao escritor, pois ao descrever um casebre, poderá despertar indignação no leitor, dirigindo-o para que veja nesse casebre injustiça social. Isso explica Sartre (2004): que o escritor toma a palavra como instrumento e trabalha com significados, o que não é possível às outras artes.

Até mesmo a poesia utiliza a linguagem de forma diferente da prosa: ela toma o signo como coisa e não como significado prioritário da linguagem. A palavra empresta ao poeta uma imagem verbal e não lhe serve apenas de signo revelador de aspectos do mundo; a palavra traz semelhanças com as coisas do mundo. Sartre diferencia da seguinte forma:

E a imagem verbal que ele escolhe por sua semelhança com o salgueiro ou com o freixo não é necessariamente a palavra que nós utilizamos para designar esses objetos. Como ele já está fora, as palavras não lhe servem de indicadores que o lancem para fora de si mesmo, para o meio das coisas; em vez disso, considera-as como uma armadilha para capturar uma realidade fugaz; em suma, a linguagem inteira é, para ele, o Espelho do mundo. (SARTRE, 2004, p. 14-15)

Os sentimentos dão origem ao poema, mas não se explicam nele as emoções confinadas em vocábulos com propriedades ambíguas; elas se tornam turvas pela opacidade das coisas, tornam-se coisas. São diferentes, portanto, prosa e poesia, pois o prosador esclarece os sentimentos que expõe, ele se vale da palavra para tanto. Sartre chama o escritor de falador que se utiliza da palavra para fazer a arte da prosa. As palavras designam objetos e indicam as coisas do mundo ou determinadas noções. A linguagem é como um prolongamento do próprio corpo e dos sentidos. Cada indivíduo a utiliza de maneira tão natural e espontânea como se estendesse a mão até um objeto mais próximo que desejasse alcançar.

É com a prosa que se comunicam tanto as pequenas e corriqueiras coisas do mundo como as grandes e importantes idéias.

Quando o autor articula as palavras em frases, preocupando-se com a clareza, é porque tomou a decisão de comunicar algo a outrem. Sartre diz que é importante que se pergunte a quem escreve: “Você tem alguma coisa a dizer?” Deve-se entender: Você tem alguma coisa que valha a pena ser comunicada? Nesse momento é importante saber a que sistema de valores se está recorrendo.

A literatura tem sempre uma existência histórica definida. Os textos pertencem a uma determinada época social e histórica, assim como os autores, que são pessoas que existem ou existiram. Pela leitura de um texto, podem-se descobrir palavras e coisas da época em que foi escrito. Por mais original que seja, todo escritor incorpora em suas obras traços característicos de sua época, podendo concordar com eles ou questioná-los. Por mais individual que seja o trabalho de produção de uma obra, o autor deixará transparecer de maneira mais suave ou mais intensa, caracteres do momento histórico em que a obra foi criada. Afonso Romano de Sant’Anna (1985, p. 14), ao se referir a esse tópico, afirma: “Há autores que sabem captar as grandes questões de seu tempo, podem ser questões existenciais que ele próprio esteja tentando resolver”.

Quando o escritor nomeia algo ou mesmo a conduta de alguém, essa conduta é revelada a essa pessoa, que se vê na conduta descrita e também pode ser vista pelos outros. Agora que teve sua conduta revelada, continuará a agir dessa mesma maneira? Essa é a função do escritor: o desvendamento. A questão é: qual o aspecto do mundo que o escritor deseja desvendar? Que mudança deseja provocar no mundo? Todo desvendamento é uma ação, uma vez que “desvendar é mudar”.

Eduardo Galeano (1978) fala da literatura na América Latina e dos limites impostos pelos donos do poder. Para ele, escrever é uma necessidade de comunicar aos outros aquilo que machuca ou traz alegria. Entende o escritor uruguaio que a palavra é como arma de comunicação: quando utilizada com abuso, pode impedir ou atraiçoar a comunicação. Escrever em tempos de perseguição e censura significa deixar registrado esse tempo, esse testemunho. Galeano fala de uma literatura que vê surgir lentamente na América Latina, feita de palavras que lutam e que poderão auxiliar as forças sociais a mudar o rumo da história desses homens de seu tempo.

A gente escreve para despistar a morte e destruir os fantasmas que nos afligem, por dentro; mas aquilo que a gente escreve só pode ser útil quando coincide de alguma maneira com a necessidade coletiva de conquista da identidade. Ao dizer "Sou assim" e assim me oferecer, acho que eu gostaria de, como escritor, poder ajudar muitas pessoas a tomar consciência do que são. Enquanto instrumento de revelação da identidade coletiva, a arte deveria ser considerada matéria de primeira necessidade e não artigo de luxo. Entretanto, na América Latina, o acesso aos produtos de arte e cultura está vedado à imensa maioria das pessoas. (GALEANO, 1978, p. 17)

Na mesma esteira de raciocínio, Sartre considera que não há como falar de sociedade e de condição humana sendo imparcial. O escritor sabe que ele nomeia o mundo, ele nomeia as coisas e os sentimentos do mundo. Dele depende, por exemplo, fazer surgir entre dois personagens que acabam de se conhecer, o amor ou o ódio. E o que ele decidir nascerá e ganhará tamanha força, que fará esses dois amarem-se ou odiarem-se para sempre. Quando o escritor, em sua obra, desvenda o homem para o próprio homem, deixa para este a responsabilidade que deverá assumir perante as coisas e a vida. Diz Sartre (2004, p.15): "Do mesmo modo, a função do escritor é fazer com que ninguém possa ignorar o mundo e considerar-se inocente diante dele".

O escritor passa o tempo todo pensando que tudo o que vê ou o que ouve, enfim, o que capta da vida pode se transformar num poema ou num romance – ele consegue filtrar o mundo através de palavras.

Para Affonso Romano de Sant'Anna (1985, p.21), "o escritor verdadeiro é aquele que converte todas as sensações e pensamentos em linguagem". Considera esse poeta que um bom texto literário é aquele em que o autor consegue converter a paixão, as idéias e as sensações em linguagem. Comenta que, quando adolescente, leu *Cartas a um Jovem Poeta*, de Rainer Maria Rilke, em que este autor dizia "que escrevia, pois se parasse de escrever, morreria". É uma afirmação um tanto estranha para aqueles que não estão infiltrados no terreno da literatura, mas quando se tem a paixão por escrever, assim como outros têm pela pintura, escultura, ou outra atividade, o mundo parece converter-se em matéria de expressão.

Muitas vezes, um principiante pode se equivocar ao pensar que é só o conhecimento de técnicas que faz de um texto um bom texto literário. Para Sant'Anna, aprendem-se as técnicas para escrever um texto, mas "podemos encontrar certos textos bem polidos onde as palavras não se repetem, onde não há lugares comuns, onde há invenção técnica e, no entanto, ficamos diante de tal texto completamente vazios" (p.23). O autor, quando escreve "para valer", constrói o

conhecimento de si e do mundo, converte o pensamento em linguagem, consegue comover o outro, diferente, portanto, de simplesmente ter a intenção de fazer um texto literário. O modo como o escritor decide dizer suas idéias, como faz o arranjo das palavras e das frases, essa organização do conjunto é que traz beleza ao texto e só é perceptível ao leitor, por acréscimo, como objeto estético. É este encanto que solicita o leitor, que determina o valor do texto.

Ao dissertar sobre a importância da permanência da literatura no tempo e no espaço – texto em que busca sustentar o valor da literatura, inclusive hoje, convivendo com a “linguagem neotelegráfica” dos e-mails e dos celulares. Eco (2001) – chama a atenção para uma série de funções para a leitura que considera de bem material encarnado em veículo de papel.

A língua, sensível a sugestões da literatura, é preservada como patrimônio social por esta que a mantém em exercício. Também individualmente a prática literária ajuda a manter a língua apesar de esses mesmos indivíduos praticarem hoje “taquigrafia” do mundo virtual. O autor alerta para a leitura da literatura como um exercício de cuidados à liberdade de interpretação.

Há uma perigosa heresia crítica, típica dos dias de hoje, segundo a qual é possível fazer qualquer coisa com uma obra literária. Não é verdade. As obras literárias convidam à liberdade de interpretação porque propõem um discurso com muitos planos de leitura, defrontando-nos com a ambigüidade da linguagem e da vida. (ECO, 2001, p. 02)

Eco fala de programas na internet que possibilitam que se criem histórias nas quais conhecidos personagens literários saiam dos textos em que nasceram e migrem para outras histórias, assim como pode se modificar o rumo das ações de outras histórias.

O mundo da literatura seria como um “modelo de verdade, ainda que imaginário”. Brincar com as histórias e com os personagens, modificando seu destino, à vontade, é uma brincadeira criativa que pode acontecer, diz Eco. Pode-se reescrever a história numa brincadeira hipertextual, pode-se modificar o enredo e fazer valer a vontade do leitor. Mas o grande valor do texto literário acontece enquanto transcorre a leitura e não se sabe o que vai acontecer; levado pela tensão, o leitor descobre que as coisas aconteceram sem que pudesse interferir na história.

Pode mesmo causar frustração ou desagrado, mas o destino do personagem, mesmo trágico, já está decidido, para sempre.

A narrativa hipertextual pode educar para o exercício da criatividade e da liberdade. Isso é bom, mas não é tudo. As histórias “já feitas” nos ensinam também a morrer. Creio que essa educação para o fado e para a morte é uma das principais funções da literatura. (ECO, 2001, p. 3)

Para Lajolo (1982, p.16), a obra literária é um objeto social e só existirá no momento de “relação entre autor e editor, a do distribuidor, a dos livreiros, para ficarmos apenas nas alfândegas que o texto paga para ter direito a ser impresso, a circular e, eventualmente, a ser lido”.

Na sociedade moderna, a produção da obra literária iguala-se a qualquer outro bem de consumo, desde o momento em que é escrita, até chegar a ser lida: “a literatura iguala-se a qualquer produto produzido e consumido em moldes capitalistas” (p.17). Além disso, é necessário passar por canais competentes para que receba o endosso de “obra literária”. A escola desempenha, desde há muito, o papel de legitimar ou não uma obra literária.

A autora questiona “a elitização e o resfriamento do que se chama literatura” (considerando-se somente os elementos verbais); coloca como passível de reflexão a MPB e as telenovelas. (p.31) Diz que não é o tipo de linguagem que determina o caráter literário do texto.

O que torna qualquer linguagem isto ou aquilo é a situação de uso. A linguagem parece tornar-se literária quando seu uso instaura um universo, um espaço de interação de subjetividades (autor e leitor) que escapa ao imediatismo, à predictibilidade e ao estereótipo das situações e usos da linguagem que configuram a vida cotidiana. (LAJOLO, 1982, p. 38)

A literatura não tem como característica a transmissão de informações. A literatura cria durante o ato da leitura, algo que não possui existência fora dessa relação, seu caráter é “humanizante e formador”. (Lajolo, 1982 p.43)

Em seu artigo *Um panorama da literatura para crianças e jovens*, Elizabeth D’Ângelo Serra (1998) apresenta a idéia de que a leitura de texto literário é enriquecedora para o exercício de pensar a vida. Segundo ela, a literatura é a mais poderosa das artes, uma vez que através de inúmeras cópias, pode ser

democratizada. Essa arte que exige esforço do artista/criador também pede ao leitor reflexão e esforço.

O contato com o texto literário durante a infância e a juventude é que contribuirá para a formação do leitor adulto, crítico, capaz de ver a si próprio e a sociedade de seu tempo de maneira clara. “A arte é a expressão mais forte e importante da capacidade humana para interpretar a realidade”. (Serra, 1998, p. 98)

3.2 O que é leitura?

Muitos autores se interessaram pelo assunto leitura e tentaram explicá-la como um processo complexo envolvendo leitor e texto. Manguel (1997) assume que, diante do texto, está o leitor recorrendo “ao emaranhado de significações aprendidas” para dar-lhe um sentido, que virá carregado de suas experiências pessoais e de leituras anteriores.

Buscar em diferentes autores uma concepção de leitura mostrou-se tarefa difícil, pelos diversos posicionamentos ao estudarem esse assunto. Manguel (1997) coloca-se na posição de um leitor diante de um livro e define esse momento em que ocorre a leitura:

Percebo não apenas as letras e os espaços em branco entre as palavras que compõem o texto. Para extrair uma mensagem desse sistema de sinais brancos e pretos, apreendo primeiro o sistema de uma maneira aparentemente errática, com olhos volúveis e depois reconstruo o código de sinais mediante uma cadeia conectiva de neurônios processadores em meu cérebro, cadeia que varia de acordo com a natureza do texto que estou lendo e impregna o texto com algo – emoção, sensibilidade física, intuição, conhecimento, alma – que depende de quem sou eu e de como me tornei o que sou. (MANGUEL, 1997, p. 54)

Ainda estamos distantes de uma explicação para esse funcionamento tão complexo da mente humana, quanto ao que ocorre no momento da leitura:

Mas por meio de qual alquimia essas letras se tornam palavras inteligíveis? O que acontece dentro de nós quando nos defrontamos com o texto? De que forma as coisas vistas, as “substâncias” que chegam através dos olhos ao nosso laboratório interno, as cores e formas dos objetos e das letras se tornam legíveis? O que é, na verdade, o ato que chamamos de ler? (MANGUEL, 1997, p. 42)

O que ocorre no cérebro durante o ato da leitura é um mistério que está por ser desvendado e enquanto isto não ocorre: “misteriosamente, continuamos a ler sem uma definição satisfatória do que estamos fazendo”. (p. 54)

Essa idéia encontra-se desenvolvida no artigo de Olga Molina(1982) *Leitura: será possível (e necessária) uma definição?* Para a autora, a leitura tem sido estudada por diversos autores (Gutrie, 1973), havendo duas categorias de modelos de leitura, considerando-se as relações entre processos cognitivos básicos como percepção, memória, associação verbal e as relações entre habilidades como emissão de sons, memória para palavras e compreensão de orações simples. Por existir uma relação de interdependência entre esses componentes, os estudiosos concentram seus estudos “nas habilidades do leitor”, e “nos processos cognitivos subjacentes a essas habilidades”. (p. 18)

Os problemas com relação aos estudos envolvendo o leitor não podem ter apenas as “respostas abertas”, como habilidades expressas e observáveis; é preciso também as “respostas encobertas” que podem apenas ser inferidas. (p. 18)

Um grande problema a ser solucionado, reside exatamente nos processos cognitivos envolvidos no ato de ler. Na medida em que são necessariamente, inferidos a partir das respostas do leitor, diferentes estudiosos podem inferir diferentes processos como sendo os mais fundamentais para o desempenho do leitor. (MOLINA, 1982, p. 18)

São apresentados nesse artigo estudos sobre leitura com ênfase no texto, sempre impregnados de “conteúdo ideológico que, embora originário do autor, só se concretiza na medida em que é aprendido pelo leitor, que o aceita ou rejeita, mas, de qualquer forma, antes se apropria dele” (p. 22). Um dos autores referidos é Reyes, para quem o bom leitor seria aquele capaz de escutar a voz do livro; para tanto, dever-se-ia primeiramente formar esse bom leitor, nessa verdadeira interação entre o leitor e o autor.

Para Ortega y Gasset, outro autor referido por Molina, a leitura seria mais que um deslizar-se sobre o texto, de tal maneira que o leitor precisa sair do texto, abandonando sua postura de passividade e construindo uma realidade mental que não está propriamente explícita nele e que é imprescindível para seu entendimento satisfatório.

Ao encerrar esse artigo em que discute a dificuldade dos estudiosos para definirem leitura, Molina atribui maior valor aos bons e verdadeiros leitores capazes da fruição da leitura em suas variadas formas, do que à chegada a uma definição científica e precisa sobre leitura.

Ivana Alves Lima Quinaglia (2006), em sua dissertação *A Leitura da Leitura – o que traz a revista Leitura: Teoria & Prática sobre teoria e práticas de leitura* constata a difícil tarefa de definir a leitura, ao buscar em artigos dos primeiros números dessa revista os estudiosos do assunto. Segundo a pesquisadora, o leitor, ao praticar a leitura de diferentes formas de textos da cultura escrita, torna-se um leitor mais maduro para receber os bens culturais transmitidos pela cultura escrita. “O ato de ler é a via de acesso aos bens culturais registrados pela escrita e ao dominar a cultura, o homem torna-se livre” (Quinaglia, 2006, p. 8). Elevar um indivíduo à categoria de leitor, significaria dar-lhe a entrada para atuar politicamente numa sociedade democrática.

Um governo que se denomina democrático incentiva a alfabetização do povo, de forma ampla, generalizada. Pedagogias modernas são implantadas ao longo dos séculos XIX e XX, com a educação já nas mãos do Estado, controlado pela burguesia. O projeto político liberal elaborado pela camada burguesa tenta garantir seu exercício utilizando como um dos instrumentos o sistema educativo.

Muitos anos de escola para a conquista dos mais altos títulos é privilégio de poucos que exercerão profissões liberais ou outros cargos de nível superior, enquanto à maioria da população está reservado o direito à alfabetização, ou seja, possibilita ao indivíduo o acesso ao universo de sinais característicos da linguagem escrita.

A leitura possibilita a emancipação, constitui fonte de conhecimento, é uma atividade de conscientização do indivíduo. A leitura, se levada a efeito crítico e reflexivamente, levanta-se como um trabalho de combate à alienação (não racionalidade), capaz de facilitar ao gênero humano a realização de sua plenitude (liberdade) (Silva, 1985, p. 13). A questão levantada pelo autor é se a sociedade, como está hoje constituída permite a formação desse tipo de leitor: questionador e consciente.

Marisa Lajolo (1982, p. 59), em *O texto não é pretexto*, disserta sobre como está ocorrendo a leitura em sala de aula:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Para a autora, o texto tem sido, no ambiente escolar, usado como pretexto para muitas atividades, antes de se considerar que o texto, diz Marisa Lajolo, seria o “ponto de encontro entre dois sujeitos: o que escreve e o que lê”. (p. 52). O uso do texto em sala de aula tem esquecido essa relação, diz a autora, emprestando objetivos diversos: servir de exemplo à linguagem vernácula, estilos literários, procedimentos estilísticos, exemplos e contra – exemplos de bom filho, bom aluno, etc. A complexidade do texto – relação entre o texto e o leitor – é que deve ser de maior importância, essa complexidade deverá ir aumentando à medida que o leitor vai se tornando mais maduro. (p. 58).

Quantidade e qualidade com relação à leitura na escola é o assunto desenvolvido por Maria Nilma Góes da Fonseca e João Wanderley Geraldi (2004), no texto *O circuito do livro e a escola*. Para esses autores, a profundidade que um leitor vai conseguir atingir num texto dependerá de suas experiências com leituras anteriores, “não cremos que haja leitura qualitativa no leitor de um livro só” (p. 112).

Os autores defendem que, quanto mais o aluno se exercitar com experiências de leitura, mais estará se instrumentalizando para a descoberta de sentidos de um texto. Trata-se, de fato, de um longo caminho a ser percorrido, em que os obstáculos têm de ser pesados e, medidos por um experiente mediador nessa arte da leitura literária. Pensam os autores que o trabalho do professor deve ser feito de forma a respeitar os planos do aluno, para “que a quantidade gere qualidade”. (p. 112).

O assunto leitura vem sendo objeto de pesquisa acadêmica nas últimas décadas. Em junho de 2001, a revista *Leitura & Teoria e Prática* publicou um artigo de Ferreira, intitulado *Produção de conhecimento sobre leitura*, em que a autora apresenta a história do discurso acadêmico sobre leitura, no Brasil, de 1980 a 1995. Foram ao todo 189 teses e dissertações pesquisadas pelos resumos que apresentavam e agrupadas pelos “pontos de convergência ou divergência assumidos pelos pesquisadores ao falar sobre Leitura”.

Destaca-se, neste artigo, a história do discurso acadêmico sobre leitura, na perspectiva do leitor, na perspectiva do ensino e na perspectiva da memória. O “leitor” aparece discutido em 116 trabalhos: primeiramente, “como ele lê, como ele é, como ele se forma leitor” (p. 15). Nessa perspectiva do leitor, 76 trabalhos tratam da compreensão da leitura, estudam o “sujeito no momento de apreensão do texto”.

Existiria, ainda, uma segunda maneira de olhar esses trabalhos, na perspectiva do leitor, que é quanto “aos seus interesses, gostos, preferências,

expectativas, hábitos, representações” (p. 16). Nos anos de 80 a 85, aparecem seis pesquisas que discutem as preferências e gostos relacionados aos fatores econômicos e socioculturais. De 86 a 90, aparecem oito pesquisas que tratam da formação do gosto do leitor, em relação estreita com a escola de determinada época e lugar. Nos anos 90, onze trabalhos apresentaram histórias de leitura com base em relatos e história de vida e de leituras fornecidos pelos leitores. Apareceram quinze trabalhos que focam não o leitor/aluno, mas sim o leitor/professor. Essa produção discute a importância de se repensarem os cursos de formação de professores e de bibliotecários, ou ainda, curso que discutam a qualificação profissional das pessoas que ocupam uma função especial no processo de formação de novos leitores.

Para Ferreira, a história do discurso acadêmico sobre leitura, na perspectiva do ensino, aparece em 69 trabalhos que investigam as condições em que se produzem “leituras na escola e na biblioteca, considerando aspectos que levam ao fracasso ou ao sucesso no ensino da leitura” (p. 17).

Após os anos de ditadura, assistiu-se no país a um repensar a educação para chegar a uma nova sociedade que se quer construir, “uma nova escola, um novo aluno que se quer formar um novo leitor” (p. 18). Nesse novo contexto político e educacional, a leitura ganhou importância como leitura reflexiva e conscientizadora, tendo surgido muitas críticas às escolas por não estarem preparadas para esse novo momento de “formação do leitor reflexivo, consciente”.

A crítica ao ensino tradicional faz a educação tomar outros rumos, discutidos nesta dissertação: sair do rígido, imposto, imperativo, para as facilidades, o gostoso, o prazer, o lúdico.

Um dos resumos estudados por Ferreira, traz a idéia de implementar uma sala de leitura nas próprias instalações da escola, substituindo os métodos tradicionais por métodos lúdico-pedagógicos, o imperativo da disciplina pela motivação, interesse e criatividade. (p. 18)

Nesse processo de facilitação, informa a pesquisadora, o livro de literatura passou a ser substituído pelos textos de caráter jornalístico, utilizando-se como argumentos para tanto a idéia de que trariam uma linguagem acessível, que permitiria a democratização das informações, possibilitando a leitura polissêmica e facilitando o estabelecimento de relações entre texto e contexto, entre representação e o referente real, favorecendo a intertextualidade e, por fim, o desenvolvimento da cidadania.

O processo de escolarização no discurso acadêmico sobre leitura acontece sempre “no interior da escola e é nela que se intensifica como produção”. O material analisado por Ferreira focaliza a escola de hoje e de outros tempos sempre com os olhos no leitor e como ele lê.

Nos anos 90, aparecem alguns trabalhos que tratam a leitura fora da escola, não mais tendo como foco o leitor/aluno ou leitor/professor. São outros cidadãos/leitores em outros espaços que não o escolar: “carros bibliotecas, biblioteca pública, clínicas, asilos ou, ainda, simplesmente a rua”, o que revela o interesse dos estudos acadêmicos sobre o assunto leitura nas últimas décadas.

3.3 A leitura no espaço social

Muitos pesquisadores comparam a complexidade do ato de ler à do ato de pensar. Nesse processo, entram as palavras e o pensamento que, em áreas definidas do cérebro, resultam na formação de um significado. Manguel (1997, p. 54) diz a esse respeito “Ler, então, não é um processo automático de capturar um texto como um papel fotossensível captura a luz, mas um processo de reconstrução desconcertante, labiríntico, comum e, contudo, pessoal.”

As maneiras de ler também variaram no tempo e no espaço, de forma que hoje podemos conhecer através de leituras de textos que nos possibilitam esse conhecimento:

Se ler em voz alta era a norma desde os primórdios da palavra escrita, como era ler nas grandes bibliotecas antigas? O erudito assírio consultando uma das 30 mil tabuletas da biblioteca do rei Assurbanipal, no século VII a.C., os desenroladores de documentos nas bibliotecas de Alexandria e Pérgamo, o próprio Agostinho procurando um determinado texto nas bibliotecas de Cartago e Roma, todos deviam trabalhar em meio a um alarido retumbante. Porém, ainda hoje nem todas as bibliotecas preservam o silêncio proverbial. Na década de 1.970, na bela Biblioteca Ambrosiana de Milão, não havia nada do silêncio solene que eu observara na British Library, em Londres, ou na Biblioteca Nacional de Paris. Os leitores da Ambrosiana falavam uns com outros; de tempos em tempos alguém gritava uma pergunta ou um nome, um volume pesado fechava-se com estrondo, um carrinho de livros passava chacoalhando. Atualmente, nem a British Library, nem a Biblioteca Nacional ficam em completo silêncio: a leitura silenciosa é pontuada pelos estalidos dos computadores portáteis como se bandos de pica-paus morassem dentro das salas cheias de livros. (MANGUEL, 1997, p. 59-60)

Esse estudioso relembra que a prática da leitura de textos sagrados exigia além dos olhos, a cadência do corpo de um lado para outro, seguindo o ritmo das

frases. Havia uma série de regras para se estudar o Corão, livro sagrado dos muçulmanos; faz parte do ato sagrado ler e ouvir o texto lido.

Por serem lidos em voz alta, os textos não apresentavam a separação das palavras nem pontuação, o que exigia que os ouvidos estivessem muito atentos. Também a maneira ocidental de se ler um texto não é a única no mundo.

O modo como atualmente lemos um texto no mundo ocidental — da esquerda para a direita e de cima para baixo — não é de forma alguma universal. Alguns escritos eram lidos da direita para a esquerda (hebreu e árabe), outros em colunas, de cima para baixo (chinês e japonês); uns poucos eram lidos em pares de colunas verticais (maia); alguns tinham linhas alternadas lidas em direções opostas, de um lado para o outro, na Grécia antiga. Outros ainda serpenteavam pela página, como um jogo de trilha sendo a direção indicada por linhas ou pontos (asteca). (MANGUEL, 1997, p. 64)

Nos últimos anos do século III, uma invenção pagã trocou os rolos de pergaminhos por códices. Os cristãos primitivos podiam dessa forma, com o rolo dobrado em páginas, escondê-las das autoridades romanas, sob as vestes, quando queriam carregar textos considerados proibidos.

As páginas dos códices já podiam ser numeradas, as letras já separavam em palavras e frases e a pontuação caminhava a passos lentos até o final do século VI, mas ofereciam certa facilidade para que ocorresse a leitura silenciosa. Na metade do século VII, já havia, segundo Manguel (1997), teólogos familiarizados com a leitura silenciosa a ponto de poder elogiá-la, porque eram capazes de refletir sobre o que liam. Santo Agostinho e Isidoro acreditavam que a leitura teria o poder de atravessar tempo e espaço carregando dizeres dos que estão ausentes.

Para maior facilidade da leitura silenciosa, no século IX surgia o equivalente a nossa vírgula e ponto e vírgula e, no século X, destacavam-se linhas em vermelho e rubricas para explicações à parte, no texto. Na separação em parágrafos, o início de cada novo parágrafo é marcado por letra um pouco maior ou maiúscula.

Os escribas, que até o século IX, trabalhavam falando o texto em voz alta, agora tinham como norma a leitura silenciosa, o que exigia o uso de sinais durante o trabalho, caso quisesse pedir um novo livro para copiar, por exemplo. Não se gastava mais tempo para pronunciar as palavras. Leitor e livro se sentiam mais próximos, o livro podia ser possuído, podia ser lido em casa, o que não se podia prever era o perigo que os padres cristãos viram nessa leitura:

Um livro que pode ser lido em particular e sobre o qual se pode refletir enquanto os olhos revelam o sentido das palavras não está mais sujeito às orientações ou esclarecimentos, à censura ou condenação imediatas de um ouvinte. A leitura silenciosa permite a comunicação sem testemunhas entre o livro e o leitor e o singular “refrescamento da mente”, na feliz expressão de Agostinho. (MANGUEL, 1997, p. 68)

Segundo esse autor, o livro ofereceria uma fonte reveladora da identidade do leitor. Manguel viajava de metrô em Toronto, quando viu uma mulher segurando um livro que ele conhecia muito bem. Sentiu vontade de falar com ela, sentiu-a mais próxima de si do que muitas pessoas que via diariamente, por saber que ambos se identificavam, naquele momento, pela mesma escolha que fizeram de um livro.

3.4 A prática da leitura na escola: como se dá, como se propõe?

Quando uma criança é enviada à escola, espera-se, no mínimo, que aprenda a ler e a escrever com desenvoltura, tanto para participar das várias instâncias da vida comum, como para estudar, formar-se, aprender.

As experiências vividas com a leitura são muito importantes, especialmente as vividas com as primeiras leituras. Martins (1994) traz o relato de Jean Paul Sartre, quando comenta suas primeiras experiências com a leitura, e registra que fazia uma leitura do mundo através dos livros: “os livros foram meus passarinhos e meus ninhos, meus animais domésticos, meu estábulo e meu campo; a biblioteca era o mundo colhido num espelho; tinha a sua espessura infinita, a sua variedade e a sua imprevisibilidade” (Martins, 1994, p. 12)

Diferentemente de Sartre, Paulo Freire (1982), em *a Importância do Ato de Ler*, ao relatar suas primeiras experiências de leitura durante a infância, recorda que partiu da vivência das concretudes do mundo e, depois, conheceu o que simbolizava aquele mundo.

Ao ir escrevendo este texto, ia tomando distância dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra, que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da “palavramundo” (FREIRE, 1982, p. 10)

O que se postula atualmente é que, ao chegar à escola, o aluno traz consigo uma “leitura de mundo”. Isto equivale a dizer, segundo Freire (1982, pág. 10), que é

papel do professor concretizar, através da alfabetização, as informações trazidas pelo repertório do aluno: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. (p.10)

A leitura não se efetiva só pelo conhecimento da língua. Existe todo o mundo pessoal do leitor e seu universo circundante. Maria Helena Martins assim se pronuncia a respeito:

Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir de situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam — aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa. Esse seria, digamos, o lado otimista e prazeroso do aprendizado da leitura. Dá-nos a impressão de o mundo estar ao nosso alcance; não só podemos compreendê-lo, conviver com ele, mas até modificá-lo à medida que incorporamos experiências de leitura. (MARTINS, 1994, p. 17)

Neste sentido, poder-se-ia afirmar que o ato de ler vai se processando ao longo da vida de diferentes maneiras às diferentes pessoas. As pessoas de precárias condições materiais e culturais e precárias relações sociais, sem dúvida, terão mínimas possibilidades na realização desse ato, principalmente no que se refere a alguma interferência para orientar e auxiliar. Continua a autora:

O propósito foi enfatizar algo sempre influente no ato de ler: a interação das condições internas e subjetivas e das externas e objetivas. Elas são fundamentais para desencadear e desenvolver a leitura. Seja quem for o leitor, o ato de ler sempre estará ligado a essas condições, precárias ou ideais. (MARTINS, 1994, p. 21)

A leitura, então, se concretizaria na relação do leitor com o texto. O tempo-espaço e a vivência do leitor estariam diante do texto que apresenta suas variações de quando, onde e por quem foi produzido. Essa relação seria favorecida pelo papel do mediador e da variação de outras condições. Entra nessa questão a compreensão pelo mediador do processo de ensino-aprendizagem para desenvolver no aluno a habilidade de leitura e compreensão do texto em busca de significado.

Ao considerar a questão do ensino da leitura e da escrita, Britto (2003, p.100) chama a atenção para o fato de que a leitura não se faz fora da história. Ela é uma ação intelectual, pela qual os indivíduos, por sua experiência, conhecimentos e valores prévios, interagem com a informação codificada. A leitura, neste caso, é assumida como um valor social: quanto mais o leitor conhece desse processo, mais

saberá do caráter político da leitura. Por isso, prossegue o raciocínio de Britto, não há como admitir a idéia de que cada leitor faz, autônoma ou magicamente, a *sua* leitura. O leitor não é, diz o pesquisador, a fonte de onde se originariam os sentidos de um texto, pois se toda e qualquer interpretação de um texto fosse possível, não haveria história propriamente nem possibilidade de acontecer a ação pedagógica.

Criticando as concepções mitificadoras de leitura e de educação, Britto observa que é de senso comum a idéia de que uma pessoa que lê torna-se melhor e mais solidária. Por isso, “organizam-se campanhas de leitura, à semelhança de clubes de assistência e filantropia, para levar leitura aos presídios, hospitais, parques, etc., para que todos fiquem melhores”. (Britto, 2003, p. 103). O fato é que ninguém ficaria melhor ou pior, mais solidário ou misantropo, mais crítico ou alienado ao tornar-se leitor (p. 103).

Antônio Joaquim Severino ao prefaciar *A Importância do Ato de Ler*, de Paulo Freire, escreve:

Ademais, a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político. Paulo Freire reafirma a necessidade de que educadores e educandos se posicionem criticamente ao vivenciarem a educação, superando as posturas ingênuas ou “astutas”, negando de vez a pretensa neutralidade da educação (FREIRE, 1982, p. 8)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais tratam do ensino da leitura de 5ª a 8ª série, em cuja proposta pode-se ler:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que amplia estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

Em *Leituras do Professor*, Livia Suassuna (1998) critica os PCNs pela falta de estudos prévios para a sua elaboração, dizendo que “se fôssemos lembrar as condições históricas em que se faz uma escola, o debate sobre os PCNs iria sofrer desvios de rota” (p. 178), porque foram propostos num momento de muitos debates, ações e fenômenos variados no campo da educação: a necessidade de uma

formação de leitura com visão utilitarista, atendendo aos interesses do empresariado, aprovação da LDB, surgimento do ensino a distância, etc.

Aceitando a tese de que cabe ao professor a tarefa de educar, que é de sua responsabilidade levar seus alunos ao domínio das diferentes práticas de leitura, pergunta-se: Isto está ocorrendo efetivamente?

Segundo Ezequiel Theodoro da Silva não é fácil responder a essa pergunta, pois a

resposta é bastante duvidosa e polêmica uma vez que muitas pesquisas e reflexões sobre a leitura escolarizada apontam para desvios de rota, para necessidades não preenchidas e, principalmente, para um professor que ainda rotiniza, improvisa e/ou copia procedimentos de ensino a partir de manuais de ensino. (SILVA, 2005, p. 85)

Esse autor examina alguns fatores que o professor deve considerar ao fazer seu programa de leitura para uma classe.

Explicando: o programa de leitura resulta de uma simbiose feita pelo professor envolvendo decisões com base naquilo que ele conhece do mundo concebido (do saber universal, de onde seleciona conteúdos e processos; da ética de onde provêm valores e condutas a serem privilegiados da direção da classe) e com base no conhecimento dos alunos que ele tem por responsabilidade ensinar num dado espaço escolar, num dado período de tempo. (SILVA, 2005, p. 86)

Silva destaca a importância de um professor compreender que, para alcançar os objetivos de seu programa de leitura, é necessário conhecer os alunos que estão a sua frente, por serem a razão primeira das ações do professor. Ao pensar a leitura, o professor deve planejar sua intervenção de acordo com sua própria concepção de leitura, de linguagem e de educação.

Este teórico adverte que, vista como simples instrumento de adaptação do aluno à sociedade, cujo sentido é meramente reproduzido conforme o já determinado pelos manuais didáticos, a leitura só poderia dar ao aluno uma percepção limitada e estreita da realidade.

Contudo, havendo investimento subjetivo e trabalho, o ensino da leitura produz diferentes resultados de acordo com as diferentes práticas de ensino organizadas com essa finalidade. O professor, assumindo uma concepção de educação, de linguagem e de leitura voltada para uma educação que transforma e emancipa, conseqüentemente chegaria ao levantamento de problemas que poderiam ser discutidos no ambiente escolar.

Silva (2005), em seu livro *Leitura Em Curso*, apresenta alguns objetivos que a escola deve priorizar quanto à formação de leitores para a sociedade brasileira. Sintetizando esses objetivos, teremos o seguinte quadro:

Através de	atribuição de significado	a escola deve buscar formar leitores que	tomem conhecimento da realidade	e	interfiram nessa realidade
	interpretação,		compreendam a realidade		responsabilizem-se pela mudança social
	problematização e		compreendam-se nessa realidade		transformem o mundo
	diálogo,				libertem-se.

Através de

- atribuição de significado,
- interpretação,
- problematização e
- diálogo,

a escola deve buscar formar leitores que

- tomem conhecimento da realidade,
- compreendam a realidade,
- compreendam-se nessa realidade

e

- interfiram nessa realidade,
- responsabilizem-se pela mudança social,
- transformem o mundo,
- libertem-se.

Enfim, argumenta o autor que o modo como a leitura acontece no interior das escolas precisa ser reformulado; a pedagogia da leitura, como praticada, contribui para a evasão e repetência. O que favorece a aplicação de uma didática ultrapassada é a falta de preparo dos professores para lidar com essa questão.

É comum na educação escolar praticar a leitura por um processo de ensaio e erro ("com mais erros que acertos", como diz Silva, provocativamente); ou, então,

por imitação, sem considerar as diferentes clientela escolares. O processo utilizado para a seleção dos textos é, quase sempre, o que não depende de grandes buscas:

Geralmente, o processo de seleção é feito às pressas, sem critério algum – dessa forma, qualquer texto "serve" desde que esteja "pronto-à-mão" e não exija um trabalho de busca e de análise por parte dos professores. (SILVA, 2005, p. 39)

Se tão próximas estão leitura e educação, se a leitura auxilia na formação e na informação, por que a leitura escolar (e, quiçá, também a não-escolar) está, como afirma a maioria dos pesquisadores e educadores, em crise? Qual seria a natureza desta crise e que possíveis soluções têm sido sugeridas ou implementadas?

Foi possível encontrar resposta a essa questão em vários autores. Um deles é Ezequiel Theodoro da Silva, para quem:

À classe dominante não interessa que o povo tenha acesso ao conhecimento através do livro; o importante é manter o povo na ignorância de modo que as causas primeiras da miséria, da marginalização social e cultural sejam obscurecidas ao máximo. (SILVA, 2005, p. 37)

O autor explica que não se trata de uma crise em essência, mas de plano elaborado pelos detentores do poder. A alteração e superação dessa crise poderiam ter início com a tomada de consciência de sua razão de existir, pois para conhecer a tão propalada crise da leitura seria necessário conhecer a relação entre a escola e o todo social do país.

3.5 O ensino da literatura na escola

Zilberman (1993) justifica a presença da literatura em sala de aula pela necessidade do aluno de conhecer a literatura nacional: sua história, tradição e membros mais ilustres. Os objetivos educacionais estabelecidos para utilizar o texto literário determinam as possibilidades de atuação do professor em sala de aula.

No entanto, defende a pesquisadora, fortalecer e assegurar o lugar do ensino da literatura na escola dependem de estimular a leitura e de formar no aluno o hábito de ler: mas ler o quê? Não se trata somente de valorizar a leitura, como forma de apropriação da realidade, mas também de delimitar o sentido do objeto através do qual ela se concretiza: a obra literária. O ato de ler “se reveste de uma aptidão

cognitiva, esta não se complementa sem o texto que demanda o seu exercício” (p. 17). De acordo com essa autora:

A leitura da literatura reproduz a convivência com o mundo exterior (...) E esta ação não pode prescindir do objeto fixado pela escrita – o texto literário – sob pena de se tornar um exercício estéril já que esvaziado daquilo que consiste no seu destino. (...) Neste aspecto, a obra de ficção, fundada na noção de representação da realidade, exerce este papel sintético de forma mais acabada, fazendo com que leitura e literatura constituam uma unidade que mimetiza os contatos pautáveis e concretos do ser humano com seu contorno físico, social e histórico, propondo-se mesmo a substituí-los. (ZILBERMAN, 1993, p. 19)

A autora parte do princípio de que a escolha do material de leitura exige reflexão para determinar a razão pela qual houve preferência por determinados tipos de texto escrito, especialmente os textos literários.

O modo de ver esse assunto, para Vera Aguiar (1993), é que à escola caberia não apenas a alfabetização – o ensino das técnicas da escrita – mas também a formação posterior do estudante. Neste sentido, o professor deve fazer uma seleção cuidadosa de materiais quando planejar a leitura, levando em conta como critérios a finalidade da leitura, a qualidade do texto, os interesses dos alunos e as fases de leitura.

A finalidade da leitura deveria ter os objetivos de informação e recreação. A literatura informativa estaria presente em todas as disciplinas, enquanto a leitura recreativa ocorreria privilegiadamente nas aulas de português. A autora considera necessária a leitura recreativa, mesmo sendo apenas diversão.

Aguiar considera decisivo para trabalhar com a leitura infanto-juvenil a qualidade do material, no que se refere à escolha do texto para determinado tipo de aluno, por ser essa literatura escrita por adultos para um público de crianças ou jovens. Sugere que se pondere a qualidade da obra seguindo níveis de adaptação quanto ao assunto, à estrutura da história, ao estilo, à forma e aos aspectos externos.

As obras destinadas às crianças e jovens apresentam diversidade quanto aos temas e assuntos, mas devem ser ajustadas à compreensão dos alunos.

É importante sobre tudo que o texto, ao mesmo tempo em que funcione como um instrumento de integração do sujeito ao meio, através da aceitação dos padrões sociais, conduza-o a refletir sobre a realidade, posicionando-se criticamente diante da mesma. Para isso, é necessário que a figura do herói, à qual o leitor se identificará, projete a imagem de uma

criança empreendedora, que age e instiga as demais personagens à ação. Sua trajetória a levará ao amadurecimento, à descoberta de valores e não à simples aceitação da norma culta. (AGUIAR, 1993, p. 87)

Quanto à estrutura da história, a autora sustenta que se deve privilegiar o modelo do conto de fadas tradicional, por fazer sucesso junto a esses leitores. O estilo deve acompanhar a capacidade cognitiva da criança, não se infantilizando a linguagem; mas o autor precisa ter em mente, quanto à lingüística, a fala infantil: frases curtas, estrutura sintática simples, pouca subordinação, etc. O escritor deve, pois, utilizar as estruturas coloquiais e introduzir expressões mais complexas e vocabulário novo, que se explicita no próprio texto, ampliando, assim, o universo lingüístico do jovem leitor.

Insiste a autora que o texto da literatura infantil e juvenil, quanto à forma, deve ser linear, para manter o dinamismo do texto. Os aspectos externos, como capa, tipo e tamanho de letra, espessura dos livros e ilustrações, são relevantes para a recepção do livro infantil.

Mesmo considerando as preocupações pedagógicas que embasam essa forma de compreensão da presença do texto literário no espaço escolar infantil e juvenil, não há como deixar de observar que, pelo menos numa interpretação estreita (mas muito corrente), essa perspectiva de ensino de literatura (e, portanto, de seleção de texto) exige pouco ou nenhum esforço por parte do aluno frente à tarefa de leitura. Esta maneira de ver a literatura, que não passará de simples entretenimento, não contribui para que o aprendiz avance além de seu ponto inicial, ou seja, do grau de conhecimento já adquirido.

Marisa Lajolo (1993), por sua vez, atenta para a precariedade do uso do texto literário na escola, mesmo nas aulas de literatura, quando aquele se presta apenas para apontamentos e explicações de características de períodos literários ou de autores. Os próprios materiais didáticos conduziriam o professor a esse tipo de procedimento. Lajolo sugere, em contrapartida, que, no trabalho pedagógico, se contextualizem os textos ou fragmentos de textos adotados e que o professor faça, conjuntamente com seus alunos, com que haja um sentido crítico ao se efetuar a leitura, de modo que “o texto resguarde seu significado maior” (p. 62).

Com esta perspectiva para um curso de literatura, o texto pode deixar de constituir pretexto e ilustração do que já se cristalizou como uma teoria ou uma história da literatura. E a cada novo texto com que se defronta, o aluno pode vivenciar de forma crítica a atitude de sujeito, não só de sua linguagem, mas de uma teoria e uma história da literatura de seu povo. A

não ser assim, a literatura não cumprirá sua função maior no contexto, se não da escola, ao menos da formação do indivíduo livre. (LAJOLO, 1993, p. 62)

Lajolo (1993) sustenta que o ensino da literatura focado como ensino da arte literária traria grandes benefícios para a formação dos alunos: conhecer a arte – argumenta a pesquisadora – significa receber a possibilidade de ir além da visão compartimentada que o indivíduo possui da vida: família, trabalho, escola, etc.; assim, ele aprenderá a olhar para si de forma mais ampla, desdobrando os sentidos de seu olhar para o mundo, porque a experiência estética vai mexer com sua acomodação.

Seguindo o raciocínio apresentado por Lajolo, pode-se postular que a literatura teria, pelo menos potencialmente, a função de “despertar para o mundo”. De fato, no mundo hoje, a maioria das pessoas está costumeiramente acomodada em e com seu cotidiano – deixa de olhar o mundo. Com a iniciação à estética proporcionada pela leitura de obras literárias na escola, provoca-se um despertar, uma insatisfação para com o cotidiano; isso, supõe-se, deve contribuir para que se manifestem no indivíduo desejos de mudança. Quanto mais este for capaz de extrapolar o óbvio, mais aguçará seus sentidos e percepções de mundo, para além do imediatismo de seu mundo particular.

A percepção da arte como forma de estranhamento capaz de provocar desajustes e desencontros no universo do cotidiano, desacomodações e rupturas na ordenação do indivíduo, instigando-o a um olhar inusitado de si mesmo e do mundo em que habita (a produção do assombro) aparece de forma plena num pequenino texto de Eduardo Galeano, intitulado *A função da arte/1*:

A função da arte

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.

Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

– Me ajuda a olhar!

(GALEANO, 1978, p. 4).

Galeano aproxima liricamente a arte à descoberta do desconhecido e do imenso pelo puro espanto. Diego não dá conta da imensidão do mar, de seu fulgor,

de seu mistério. Ele não sabe ver, não consegue transformar as imagens que lhe aparecem em coisas coerentes, possíveis. Assim, pede ao pai – a ordem segura da existência liricamente projetada – que o ajude a olhar e, olhando, fruir esse momento de descoberta. A arte (corporifica nos objetos concretos que se apresentam ao menino: mar, a luz, o pai, o olhar) manifesta-se aqui como pura emoção e transposição para outra dimensão existencial.

Outro pensador que refletiu sobre o caráter formador do texto literário foi Ítalo Calvino. Ao se referir à leitura dos clássicos, o escritor italiano registra a riqueza intelectual e estética que trazem consigo e destaca a possibilidade muito concreta de que cada clássico lido na juventude deixe no leitor sua marca, em especial se revisitado na idade madura. “É uma leitura de descoberta como a primeira”, escreve ele.

Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual (CALVINO, 2005, p. 10)

Calvino tem plena consciência da dificuldade de leitura que um texto denso, sólido impõe ao leitor imaturo, ainda em formação. No entanto, parece-lhe que não será com lições facilitadoras e textos de apreensão do imediato que se faz a formação intelectual, estética e moral do estudante. Ao contrário, será pela árdua tarefa de enfrentamento do texto difícil que o aluno encontrará referenciais importantes para seu desenvolvimento.

De fato, as leituras da juventude podem ser pouco profícuas pela impaciência, distração, inexperiência das instruções para o uso, inexperiência da vida. Podem ser (talvez ao mesmo tempo) formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: todas as coisas que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro lido na juventude. (CALVINO, 2005, p. 10)

Apostando numa formação que se projeta para a vida toda e que pode ser revisitada em outro momento da existência, o escritor destaca a possibilidade de a pessoa

Relendo o livro na idade madura, acontece reencontrar aquelas constantes que já fazem parte de nossos mecanismos interiores e cuja origem havíamos esquecido. Existe uma força particular da obra que consegue fazer-se esquecer enquanto tal, mas que deixa sua semente. (CALVINO, 2005, p. 10)

Por isso, seria dever da escola trabalhar a leitura dos clássicos. Numa perspectiva pedagógica positiva, pode-se postular que futuramente cada estudante, já então mais maduro, reconhecerá os “seus” clássicos.

Contrastando com a leitura de atualidades, a qual comumente remete para o que acontece no cotidiano do mundo objetivo, a leitura de um clássico atua no interior do leitor, provocando-lhe outras experiências e percepções, nem sempre tranquilas ou tranquilizadoras. “E isso não presume necessariamente uma equilibrada calma interior: pode ser também o fruto de um nervosismo impaciente, de uma insatisfação trepidante”. (CALVINO, 2005, p. 15).

Reproduzindo uma idéia muito preciosa de Umberto Eco sobre a função da literatura, podemos assumir que

A função das narrativas imodificáveis é justamente essa: contrariando nosso desejo de mudar o destino, nos fazem experimentar a impossibilidade de mudá-lo. E assim, qual seja a história que elas contem, contarão também a nossa, e é por isso que as lemos e as amamos. Necessitamos de sua severa lição "repressiva". [...] Creio que essa educação para o fado e para a morte é uma das principais funções da literatura. (ECO, 2001, p. 7)

A leitura de uma obra não pode acontecer como operação mecânica; o leitor, consciente de que ele é quem desvenda o objeto literário, de que é dele que depende a relação entre as palavras e as frases, torna-se capaz de captar o sentido da obra. O objeto literário não aparece na linguagem; é pelo silêncio que se fará com que ele desperte.

Essa contemplação que a literatura oferta ao leitor, segundo Sartre (2004), dá-lhe nesse momento único, a sensação do eterno, remete-o ao homem eterno, é chegar pelo discurso bem trabalhado pelo autor, ao próprio silêncio, é chegar a sentir o inexplicável; é um momento sublime de ensinamento.

O trabalho do escritor e o trabalho do leitor são questões consideradas por Ezequiel Theodoro Silva, para quem o texto faz a mediação entre o autor que “evoca, instiga e indica transferências que o leitor também transforma ou recria por meio de um processo de atribuição de significados” (SILVA, 2005, p. 25). A leitura exige, portanto, trabalho do leitor, que dará sua participação pela “descoberta e recriação”. A obra literária poderá, então,

fazer com que os homens ampliem o conhecimento da realidade, então o leitor, além de partilhar e re-criar referências de mundo, transforma-se num produto de acontecimentos, em função do agrupamento da compreensão de sua consciência crítica (SILVA, 2005, p. 25)¹.

A precariedade na difusão das obras literárias acontece intencionalmente no país – diz o autor –, pois o povo não deveria nem saber da existência de determinadas obras de arte, muito menos lê-las; desse modo não desperta da ignorância e alienação – os livros que o aluno lerá e os que não se encontrarão na biblioteca da escola estão “sendo unilateralmente decididos pelas grandes empresas editoriais, geralmente estrangeiras e com grande força de penetração no mercado, ou pelos gabinetes de autoridades centralizadoras” (p. 27)

A pesquisa constata, pelo depoimento das professoras, que a aproximação entre livro e aluno está acontecendo pela distribuição dos livros pelo governo, pelos catálogos que os professores recebem em casa e pelos livros que já se encontram nas bibliotecas das escolas. Seguindo as diretrizes das Delegacias de Ensino, os professores deixam ao aluno a tarefa da escolha do livro a ser lido. Alguns professores dizem-se perdidos em como trabalhar a leitura, por falta de formação. Mesmo os professores que apresentam um grau mais elevado de formação, parecem contaminados pela mídia, pelas campanhas de promoção da leitura: “em primeiro lugar, o prazer”.

¹ O autor, provavelmente com a intenção de destacar a atividade de trabalho do leitor, separa propositalmente o prefixo re- em “re-criação e re-criar”.

4 COMO SE SELECIONAM LIVROS DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR?

O objetivo deste capítulo é identificar o modo como é feita a seleção de livros para indicação aos alunos. Percebe-se, pelo decorrer das experiências com leitura e pelos teóricos que debatem a questão, que são bastante diversificados os modos de escolha. Esbarra-se mais uma vez nos objetivos dos formadores de leitores, por quais orientações estão sendo guiados neste momento da educação no Brasil.

Os resultados das pesquisas com professoras de língua portuguesa de 5ª a 8ª série revelaram que as escolhas acontecem, mais freqüentemente, guiadas pelas Delegacias Regionais de Ensino, pelos livros que as escolas recebem do governo ou, ainda, em escolas particulares, pelos guias representados pelos catálogos que os professores recebem em suas residências.

4.1 Implicações na escolha de livros

O problema da escolha de livros na educação escolar não se limita à área de literatura ou de paradidáticos.

Um quadro atual da educação no Brasil, bastante confuso, é possível delinear-se a partir de reportagem sobre educação do jornal *O Estado de São Paulo*, de 23 de fevereiro de 2008. Aparecem dados esclarecedores sobre a escola pública de hoje. A chamada principal da notícia destaca que “14% das escolas públicas erraram ao pedir livros didáticos distribuídos para 63.777 escolas públicas que deveriam ter escolhido seu material”.

No corpo do texto, o redator observa que, em muitas escolas, não houve propriamente escolha de material didático, mesmo que, no início do ano letivo seguinte, tenham recebido algum material (obviamente não o indicado).

Estudo do Ministério da Educação (MEC) mostra que 14% das 63 mil escolas do país que deveriam escolher livros didáticos em 2007 para seus alunos não o fizeram ou cometeram erros que anularam o pedido. Por isso, elas acabaram recebendo as coleções que tinham sido as mais pedidas em seus municípios, e não as selecionadas pela própria escola. (Caderno A-28).

É possível prever o comprometimento do trabalho de um professor que, no início do ano letivo, descobre que o material escolhido para praticar com seus alunos durante o decorrer do ano não existirá?

O descaso completo pela educação pública no país pode ser constatado linhas abaixo na mesma reportagem: “Em 6% dos casos não houve interesse de ninguém da escola em escolher o material”. (A-28)

Tanto o diretor de Ações Educacionais do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão do MEC responsável pelos livros, quanto o presidente da Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos (ABRALE), tentaram justificar a falha: “Há diretores que imprimem o pedido e acham que já o enviaram. Agora deixamos a tecla *enviar* mais visível”. (A-28)

O presidente da ABRALE adverte que é comum um professor fazer seu pedido e este não ser encaminhado pelo diretor. O professor faz uma denúncia, porque “O MEC precisa exigir que o diretor justifique por que não fez a escolha, para saber se teve problemas ou se foi relaxo”.

O Ministério Público Federal da Bahia já está investigando casos de fraude desde a origem dos pedidos “extraviados ou claramente adulterados”. Somente em duas escolhas da Bahia os livros trocados somariam 6 mil, sendo de uma mesma editora. A respeito da questão, pronunciou-se o presidente da ABRALE: “Não há provas de que haja fraude para beneficiar alguma editora. Mas é preciso ter uma campanha de orientação para professores e diretores”. (A-28).

4.2 Escolha da literatura e formação escolar

Como se pôde observar na reportagem, é bastante nebuloso o quadro que se descortinou na Bahia, a respeito das implicações na escolha do material didático destinado à formação escolar. Interessa, para a análise que aqui se desenvolve, observar que alguns professores não quiseram fazer escolhas dentro do que é oferecido pelo governo – se esses professores preferem fazer suas próprias escolhas, não aceitando o que o governo oferece, a reportagem não diz.

O que se coloca como objeto de estudo neste trabalho é a relação que se estabelece entre literatura, conhecimento e formação escolar, mais exatamente, a forma como a literatura vem sendo considerada pela prática escolar. Para tanto,

cabe investigar que literatura está sendo privilegiada e quais os critérios adotados para a escolha dos textos literários indicados para os alunos.

A primeira questão, ainda no plano da investigação teórica, é verificar as estratégias fundamentais de estabelecimento de critérios de indicação e seleção que, produzidos pelos teóricos, políticos, agentes culturais e econômicos do campo editorial, circulam no espaço social e escolar e interferem nas escolhas, indicações e condutas didáticas.

Para início dessa reflexão, faz-se necessário transcrever abaixo um trecho de Luiz Percival Leme Britto, ao prefaciar *Criticidade e Leitura*, de Ezequiel Theodoro da Silva (1998). Britto, tecendo considerações em torno do acesso à literatura e do momento político-social vivido no momento, observa que

Com o restabelecimento da sociedade de direito, por um lado, e a expansão das linhas editoriais e a multiplicação de produtos impressos e o desenvolvimento das pesquisas na área da literatura, por outro (...), a tarefa que se coloca agora, além da simples insistência na importância do ato de ler, está na democratização do acesso aos bens de cultura que se articulam com a leitura. (BRITTO, 1998, p. 11)

Observa o pesquisador que, diferentemente do período em que o país vivia sob a ditadura militar, uma vez que o cidadão poderia “ler sem censura”, já existiria a possibilidade de “esse novo leitor” ser um sujeito capaz de ler e compreender um texto, perceber no texto a existência ou não de armadilhas ideológicas, perceber-se no mundo e ampliar suas possibilidades de movimentar-se nele.

Assim, para formar um leitor com capacidade de, “encontrando a autoria do texto que se dá a ler, posicionar-se criticamente diante do outro e tomando-lhe a palavra, torná-la sua” (p.12), seria necessário que nos locais mais apropriados para trabalhar com a leitura – as instituições escolares –, houvesse profissionais bem preparados para formar leitores.

Essa idéia de “profissionais bem preparados” leva às perguntas: quem os prepara? Para que os prepara? Com que objetivos?

Pode-se ler em Britto (2003):

De um modo geral, considera-se que, nas sociedades de escrita, a educação é uma alavanca fundamental para o desenvolvimento social de um país, e que um dos principais agentes desse processo é o professor. Neste caso, estabelecidos os conteúdos e objetos privilegiados, o que se busca é o desenvolvimento de capacidades intelectuais para a ação

pedagógica e a promoção de um modelo de educação e de sujeito. Quanto maior a formação dos professores, maior será a possibilidade de se fazer uma educação bem sucedida. As ações institucionais *de formação do professor*, encetadas em nível de Estado ou promovidas pela iniciativa privada, ou pelo terceiro setor, se definem, então, em função da concepção que se tenha do que deve ser e de como deve agir este profissional. (p. 117).

É, portanto, de acordo com a escola e o modelo de educação que se pretende adotar e de acordo com a formação do professor e seus objetivos, que se fazem as escolhas de textos de leitura escolar, visando à formação de leitores, entendida não como estímulo de um hábito, mas como formação intelectual e artística.

Diferentemente do que pensa Britto (2003), pode-se encontrar nas propostas oficiais do governo a “oferta” de um acervo de livros e materiais de leitura escolhidos pelos próprios dirigentes do governo. Os professores normalmente têm esses materiais à disposição de seus alunos nas bibliotecas das escolas.

Estão previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998, p. 71) no projeto educativo relativo à formação de leitores, condições com relação aos materiais escolhidos para leitura e o uso que se faz deles. Resumidamente, essas condições implicariam, entre outras coisas:

- o envolvimento de todos os professores na formação dos alunos/leitores;
- a existência de uma biblioteca escolar com “textos de gêneros variados, materiais de consulta nas diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas, entre outros”;
- a presença de um acervo de livros e materiais de leitura variados nas salas de aula;
- a realização de “momentos de leitura livre”, em que se troca experiência com o outro.

De acordo com as orientações dos PCNs, não haveria necessidade de se realizarem tarefas após cada leitura, porque “ler por si só já é um trabalho”; além disso, “o professor deve permitir que também o aluno escolha suas leituras” (p. 72).

Nesta direção, os PCNs apresentam sugestões didáticas “especificamente para a formação de leitores” (p. 72). É importante observar que, mesmo em se tratando de 7ª e 8ª séries, não se fala em proposta de leitura de livro feita pelo

professor. A primeira sugestão fala em *leitura autônoma*, sem a mediação do professor, a segunda refere-se à *leitura colaborativa*: o professor lê com a classe e os alunos atribuem sentido ao texto. Postula-se que pela “*leitura em voz alta pelo professor*, o aluno pode conhecer textos longos, livros em capítulos, que poderão encantá-lo”; a ação de liderança do docente se explica quando se observa que se trata de textos cuja leitura “talvez sozinho, não a fizesse”. (p. 73).

A *leitura programada* é a proposta de leitura de um trecho de uma obra segmentada, que o professor discutirá, criando expectativa para a leitura do trecho seguindo, o que permitiria o acesso a textos longos. Finalmente, a *leitura de escolha pessoal*, que envolve atitudes e procedimentos para a “formação de critérios para selecionar o material a ser lido, rastreamento da obra de escritores preferidos, etc.”, supõe o desenvolvimento pessoal com base nas predileções de cada pessoa.

O objetivo essencial das atividades de leitura parece ser o de oferecer ao aluno a oportunidade de construir padrões de gosto pessoal (p. 73). Dependendo do gênero, o aluno poderá ler para a classe um texto escolhido.

O que se observa pelas orientações acima, inseridas nas propostas de ensino oficial, é que os professores de português, sujeitos a seguir as propostas do governo, oferecerão aos seus alunos a livre leitura, a escolha por conta do gosto de cada um e que não precisa de um prosseguimento, de uma mediação, de orientações por parte de um formador de leitores, porque, segundo esses “Parâmetros”, a leitura por si já basta.

Vários autores apresentaram suas idéias a respeito da leitura em sala de aula, em livros, revistas, jornais etc. Isso atinge e influencia os professores no momento de elaborarem seu projeto pedagógico, quanto à escolha do material de leitura a ser lido pelos alunos.

Em “O texto na sala de aula”, João Wanderley Geraldi (2001) propõe maneiras de trabalhar a leitura de textos com os alunos de 5ª a 8ª série. Afirma o autor que, em se tratando de narrativas longas, selecionaria, para uma classe de 34 alunos, algo em torno de quarenta títulos de obras. Selecionados os romances, o professor procuraria fazer com que estivessem plenamente à disposição dos alunos, de modo que cada um escolheria seu livro, podendo trocá-lo, caso desejasse.

A idéia de Geraldi é a de que a livre escolha tem importantes implicações no comportamento e no crescimento intelectual do estudante. Por isso, “em princípio, nenhuma cobrança deveria ser feita, dado que o que se busca é desenvolver o

gosto pela literatura e não a capacidade de análise literária” (p.61)². A avaliação incide apenas sobre o aspecto quantitativo, o que o professor anotará e conversará com o aluno que perceber não cumpridor das leituras. Coloca os critérios quantitativos para avaliação:

Ao final do	Quantidade
Primeiro bimestre	3
Segundo bimestre	5
Terceiro bimestre	8
Quarto bimestre	10

Se bem sucedida esta estratégia, o aluno, ao final de quatro anos, terá lido 40 romances, o que lhe favorecerá quanto à literatura no 2º grau.

Geraldi, assumindo a linha de crítica pedagógica de Lajolo (1982), observa que o trabalho com o texto literário em sala de aula tem resumido seu emprego à aprendizagem de conteúdos gramaticais ou interpretações, muitas vezes com respostas óbvias. O texto é visto, portanto, de um modo prático: tem de servir para algo.

Também Regina Zilberman, em seu livro *A leitura e o ensino da literatura*, comenta a presença de textos literários nos materiais didáticos:

O texto provém de uma obra literária, tomada integral, como um poema ou um conto ou parcialmente, como um segmento de romance. Porém, ao ser transportado de uma situação a outra, ele assiste ao obscurecimento de sua origem – o livro de onde proveio, o patrimônio artístico e cultural a que pertenceu. É o artístico e cultural a que pertenceu. É o que permite ao livro didático tomar, diante do texto, liberdades consideradas descabidas se adotadas perante um objeto de arte. O texto, assim, representa a literatura já dessacralizada pelo ensino, mas, ao mesmo tempo, alvo de técnicas e atitudes que afastam progressivamente a ficção de seu suposto destino: ser consumida pelo ato individual da leitura. (ZILBERMAN, 1998, p. 113).

Assegura a autora que a leitura para ser valorizada como projeto da escola e, mesmo restrita aos domínios do professor de português, precisaria ser vista como

uma atitude cujo significado se encerre nela mesma, (...) e, a partir daí, experimentar as práticas que a nova postura sugerir, menos trabalhosas muitas vezes, eventualmente mais estimulantes para o leitor. (ZILBERMAN, 1998, p.114). (grifo no original)

² Geraldi, em nota de rodapé não descarta a possibilidade de o professor trabalhar de maneira mais aprofundada em sala de aula, uma dessas obras dependendo de seu projeto pedagógico.

Os objetivos que presidem a escolha dos textos dos professores, diz Zilberman, relacionam-se com o sentido e o trabalho que se pretende com a literatura. O caminho tomado pelo professor refletirá não só sua “metodologia de ação, mas também o significado e finalidade da educação, fatores que direcionam sua atividade pedagógica diária” (p. 119). Isto equivale a dizer que é possível saber pela ação do professor quais as motivações do ensino, pois “explicitam o procedimento educacional por inteiro, o qual, sem qualquer inocência ou ingenuidade, se socorre dos produtos culturais da sociedade para a concretização de suas metas”. (p. 119).

Em direção contrária aos dizeres de Zilberman, o que se vê atualmente é o interesse das indústrias livreiras que atuam no setor da educação; elas publicam em forma de simples narrativas ilustradas em quadrinhos, adaptações das obras clássicas da grande literatura, transformadas em simples entretenimento.

O “Caderno 2” de **O Estado de S. Paulo** de 09 de outubro de 2007 traz na primeira página o título “Clássicos em quadrinhos”. A página inteira trata desse assunto: algumas das maiores obras da literatura mundial estão à disposição na forma de gibis. Nunca antes na história desse País se publicou tanta literatura em quadrinhos. Ou: antes temerosas, as HQs perderam a timidez e penetraram intimamente num território que evitavam o da literatura consagrada (D. p. 1)

Os comentários que se destacam nesta página são a respeito de adaptações feitas por várias editoras atualmente e que muitas delas buscam conseguir verbas do governo. Como diz a matéria jornalística: “Muitas editoras publicam adaptações históricas e literárias de olho nas prensagens subvencionadas pelo governo federal. Sugerem trabalhos encomendados” (D. p. 1).

A seguir, transcrevem-se os objetivos pretendidos com a seleção de textos para a 5ª a 8ª série.

A coleção *Verso e Reverso*, de Dirce Guedes de Azevedo (1988 5ª a 8ª série), traz na apresentação da coleção:

Estrutura da coleção:

A coleção possui 4 volumes para serem utilizados da 5ª à 8ª série do 1º grau.

Os textos selecionados têm o objetivo de despertar o interesse e o prazer pela leitura. São textos de caráter literário, lúdico e/ ou informativo. Cada texto envolve uma série de atividades. É importante que o aluno trabalhe com uma linguagem viva, dinâmica e coloquial, que leve à comunicação fácil e fluente (p. 2)

O trecho acima mostra claramente a idéia de transformar o texto literário numa questão de somenos – leitura prazerosa e lúdica.

Os comentários de Lílian Lopes Martin da Silva (2001), em seu texto *Às vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano*, giram em torno de critérios de seleção de leituras de livros de literatura infanto-juvenil.

As obras selecionadas tratam do que “a escola pretende consolidar nas crianças: generosidade, o otimismo, o espírito de renúncia, a piedade, a obediência, etc.” (p. 84). Há uma série de obras que se repetiram, ano após ano do século XX, por força da tradição, do costume e “da atuação das grandes editoras que as empurram no mercado, as divulgam, por catálogos, jornaizinhos, brindes, ofertas, etc., nas escolas e nas casas dos professores” (p. 84).

Segundo a autora, esses livros são selecionados porque os professores não têm tempo, incentivo e dinheiro. A seleção seria feita com base no que conheceram no curso de formação ou por referência da crítica e da teoria literária. Os clássicos têm suporte no fato de não poderem ser questionados ou rejeitados publicamente, “não significam risco algum” (p. 85). Isso faz com que autores novos e com boas propostas de literatura infanto-juvenil não sejam conhecidos, principalmente nas escolas públicas.

Outra forma de justificar a seleção de livros pelo professor é pelos ditames da psicologia: “critérios de adequabilidade, interesse e motivação para a leitura”. Ouve-se freqüentemente dos professores que certos livros são pesados demais, difíceis, impróprios para tal série. A escolha adequada do livro também tem como critérios o preço, o número de páginas e o enredo. “Na maior parte das vezes, ele [o professor] apenas utiliza a informação incluída nas referências sobre o livro – indicado para a sexta série” (Silva, 2001, p. 87). Ao agir assim, o professor despreza o conhecimento que tem das crianças daquela classe e anula as considerações que poderia obter a partir de sua própria leitura.

Silva (2001) diz que o livro no contexto escolar tem sido motivo de preocupação e crítica porque se submete à didática, à pedagogia, à burocracia “seleção e indicação das obras, um prazo para a compra, um prazo para a leitura e uma data para entrega da produção disso tudo – esta última, aliás, determina toda a cadeia anterior.” (p. 82).

Em pesquisa realizada no início dos anos 1980, Lílian Lopes da Silva tece críticas ao modo como a leitura acontecia nas escolas. Desaprova a maneira

autoritária como os professores “mandavam” ler e também os critérios utilizados para a seleção de livros para os alunos naquela época, em que se recomendavam sempre os mesmos clássicos:

Os motivos são vários e o primeiro a considerar vem de uma hipótese com grande chance de ser confirmada, se testada ou pesquisada: os professores selecionam livros ou autores de seu conhecimento e leitura. (SILVA, 2001, p. 85)

Parece óbvio que um professor peça a leitura escolar de livros que conheça, por isso é preciso lembrar o momento histórico em questão: início da década de oitenta.

Como esses profissionais, de modo geral, estão há anos impedidos de ler, por falta de tempo, incentivo, dinheiro, etc., a sua seleção vai se pautar pelos autores com quem tiveram a chance de conviver um dia, no passado. Talvez durante o curso de sua formação, ou porque os leram ou porque deles obtiveram referências, através da teoria e da crítica literária. Autores com os quais se habituaram por força da sua formação, da tradição, da profissão e da imposição e que para eles não significam risco algum. (SILVA, 2001, p. 85)

A pesquisadora cita, como exemplo, os clássicos que por terem sido considerados consagrados, não ofereciam abertura para questionamentos. “Não podem ser questionados e rejeitados publicamente” (p. 86).

Vem da psicologia o segundo motivo apontado pela autora que justifica a seleção de livros infanto-juvenis, feita pelo professor: são os “critérios de adequabilidade, interesse e motivação para a leitura”:

Escolhendo “o livro adequado”, amparam-se num outro argumento de autoridade, não mais histórico, como no caso dos clássicos, mas científico – quando a adequação é do livro para a criança – ou pedagógico – quando é do livro para o programa da matéria. (SILVA, 2001, p. 86)

Finaliza o texto, afirmando que o problema não está tanto nos motivos expostos (“o livro já lido ou o livro adequado”), mas sim no “contexto escolar”, em que o autoritarismo e a burocracia não permitem que o aluno faça a escolha de suas leituras.

A Dissertação de Fernanda Torresan Marcelino (2003), apresentada na UNICAMP, *O ler por prazer*, traz a forma de entendimento da leitura nos anos 1980.

A pesquisadora faz um relato de sua experiência como professora que trabalhava com a leitura de literatura vinculada a outras disciplinas, mas havia resistência dos alunos, pois reclamavam muito das leituras indicadas.

Pela primeira vez em sua vida profissional, a autora coloca-se frente a um questionamento com relação àquilo que até então compreendia ser seu direito e obrigação “o de propor/exigir leituras indicando certos e “bons” livros”.

Após contato com professores que participavam dos Congressos de Leitura do Brasil (COLEs), interessaram-lhe as “discussões sobre o gosto/prazer de ler presentes nesses encontros!! (p. 11) Quando participava desses congressos, percebia que aumentavam seus conflitos porque:

Nesses encontros muitas vezes eram questionados os conceitos de “bom” livro e “bom” escritor e até mesmo o conceito de clássico. Será que eu não estava, de fato, cerceando uma importante liberdade dos alunos em nome de idéias que agora passavam a ser tão relativizadas? (MARCELINO, 2003, p. 13)

A maneira como a leitura era tratada nas escolas no início dos anos 1980 aparece, com ênfase, nos primeiros números da Revista **Leitura: Teoria & Prática**, cujos artigos fazem eclodir as muitas vozes de professores e pesquisadores (pesquisadores-professores) sobre novas maneiras de considerar o ensino e a prática da leitura nas escolas.

No editorial da revista número zero de 1982, pode-se ler:

Ao longo da década de 80, os debates sobre os diferentes aspectos da leitura ganham força com a realização da bienal (desde 1978) dos Congressos de Leitura – COLE e, posteriormente, com a criação da Associação de Leitura do Brasil – ALB (1981), que a partir de 1982, passa a publicar, semestralmente, a revista “Leitura: Teoria e Prática” que se propõe a ser (...) veículo para a comunicação e o intercâmbio entre aqueles que se preocupam com os problemas de leitura em nosso país. (ALB, 1982, p. 02)

Percebe-se, pela análise, que a maioria dos artigos traz em comum a idéia de inovar o modo de lidar com a leitura da literatura “obrigatória”, transferindo para o próprio aluno a tarefa de escolha da obra a ser lida.

Encontra-se em Britto (2004), idéia em sentido oposto a essas teorias que defendem a livre escolha da leitura de literatura pelo aluno, ainda em processo de formação de leitor. Ao considerar a questão da literatura infantil e a formação do

leitor, o autor examina a maneira como a cultura e a educação escolares estão submetidas à lógica e aos interesses da indústria editorial e sustenta que predominariam no campo da produção intelectual textos (literários, pseudoliterários ou informativos) e outros materiais especialmente destinados aos escolares, cuja característica fundamental seria a facilitação.

Aí se incluem os didáticos seriados, que apresentam a matéria correspondente a um ano escolar de uma disciplina, as gramáticas e dicionários escolares, as seletas e coletâneas de textos literários e os chamados paradidáticos, sejam os de ficção (literatura infanto-juvenil), sejam os enciclopédicos (livros organizados em função de um tema ou conteúdo específico), sejam ainda os enciclopédicos ficcionais, que articulam o conteúdo didático com uma história em que entram elementos de ficção”. (BRITTO, 2003, p. 257)

Haveria, nesses materiais, segundo o autor, um processo de simplificação lexical, sintática e semântica nos textos produzidos com fins escolares, aproximando-os dos temas, conteúdos e modos de falar próprios do cotidiano imediato. Britto cita exemplos de textos literários cuja tradução facilitada para o mercado escolar, faz perder o resultado “do trabalho estético do autor” (p. 259). A literatura infantil e juvenil tem sido realizada, em grande parte, como um “produto de consumo ligeiro formatado a partir das exigências de mercado” (p. 264).

A título de exemplo, analisando trecho de uma obra “hipoteticamente juvenil, feita para ser consumida na escola, com roteiro de leitura” (p. 263), observa que a obra não passa de uma história que trata da descoberta da sexualidade por dois jovens, sem apresentar qualquer trabalho estético. Para o autor, tratar-se-ia de mais um produto que tenta alcançar as exigências do mercado.

Há de considerar, contudo, que conhecer o “mundo da escrita” significa, conforme Osakabe (1982) a aquisição de poderes para se colocarem os pés em “territórios privilegiados, muitas vezes ocultos sob a forma de enigmas, documentos esotéricos, a cujo acesso à alfabetização pode se constituir numa espécie de iniciação”. (p. 149).

O valor do conhecimento da leitura e da escrita, no mundo atual, estaria em dar ao indivíduo instrumento para sobreviver, diferentemente do que ocorria em sociedades antigas em que ler seria privilégio de alguns poucos, que registravam o saber para perenizá-lo e dar continuidade àquelas sociedades. Osakabe cita os povos hindus e lembra o papel do clero, durante a Idade Média, quando juntamente

com as camadas dominantes, utilizavam os textos a serviço da manutenção da sociedade feudal. Com a ascensão da burguesia ao poder, a escrita passa a seus serviços. (p.150).

Na sociedade contemporânea, a escrita persiste em seu papel discriminativo. Trata-se de uma necessidade pragmática: o indivíduo precisa saber ler e escrever

para que ele seja mais produtivo ao sistema: por exemplo, para que leia e compreenda instruções escritas no trabalho, para que leia e compreenda ordens e mandamentos que zelam a todo canto para a manutenção da ordem. (OSAKABE, 1982, p. 150).

O acesso à escrita num nível mínimo, operacional – observa Osakabe – está diretamente relacionado com a necessidade social de ajustar o indivíduo à sua sobrevivência, numa sociedade com relação estreita aos mecanismos de produção. Essa idéia é encontrada no livro **Educação, um Tesouro a Descobrir** (Relatório Jacques Delors) em que aparecem as propostas para a educação do século XXI. É importante lembrar que os professores recebem cursos de capacitação para saberem como fazer sua prática educativa voltada à aplicação desse “novo” modo de ensinar proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

5 OS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO: CIRCULAÇÃO E INTERPRETAÇÕES NA ESFERA ESCOLAR

5. 1 Questões de método

Foram entrevistadas cinco professoras consideradas excelentes pelas diretoras das respectivas escolas. Três lecionam na rede estadual e duas na rede particular de ensino.

O caminho metodológico consistiu em estudos teóricos na formação do leitor, no ensino de leitura e literatura na educação escolar. Buscou-se chegar o mais próximo possível dos principais responsáveis pela escolha de livros para os alunos: os professores de português. As entrevistas com as professoras tiveram o objetivo de verificar o que estão revelando em suas ações didáticas sobre o ensino da leitura; como têm se apropriado dos discursos atuais que circulam na esfera escolar.

Os estudos empíricos – entrevistas com cinco professores de Ensino Fundamental – levaram a projetos e propostas consolidados nessa área. A concepção de livre leitura, leitura prazerosa, leitura de entretenimento e leitura instrumental foram dados que auxiliaram a compreender a formação do docente.

A pesquisa objetivou estabelecer um perfil das entrevistadas quanto à sua família, formação escolar, hábito de leitura e prática pedagógica da leitura; isso serviu como precioso instrumento para investigar os critérios adotados para a seleção de livros para os alunos de 5ª a 8ª séries. Interessavam especialmente as experiências com as leituras, tanto na trajetória da vida pessoal, escolar, como na vida da professora, da profissional leitora que trabalha com a formação de alunos leitores.

A análise de dados revelou maneiras diversas de os professores buscarem seus materiais para a leitura. Os critérios de escolha variaram desde aquele que deixa essa tarefa nas mãos da bibliotecária, demonstrando nenhum envolvimento com seu trabalho pedagógico, até a aplicação de algum procedimento de como era no seu tempo, ou seja, demonstrando que sua formação ainda perdura e continua influenciando sua atuação pedagógica.

5. 2 O que dizem as professoras de como selecionam e indicam livros de literatura no ensino fundamental

As professoras entrevistadas se dispuseram a falar com muito interesse. Algumas já eram conhecidas da entrevistadora, outras não. O pedido inicial era para que a entrevista ocorresse na casa da entrevistada, o que só foi possível acontecer com duas.

Para preservar a identidade dos entrevistados foram suprimidas todas as informações que pudessem permitir seu reconhecimento. Os nomes utilizados para referir cada entrevistado são fictícios.

O que se pôde observar é que as idéias de livre leitura, a leitura sem cobrança, a leitura prazerosa estão presentes em todas as professoras. Duas professoras entrevistadas revelaram que conservam em suas práticas escolares a escolha dos materiais, com base nos clássicos da literatura, mas deixam transparecer a contaminação pelas idéias que circulam no ambiente escolar: ler é bom e faz bem!

O ideário trazido pelas Campanhas de Promoção da Leitura, Escola Nova e PCNs, disseminou a concepção de leitura como um ato natural.

Aurélia

Tive com Aurélia dois encontros; a primeira entrevista aconteceu num domingo, à tarde, em sua casa. A professora recebeu-me com muita simpatia e disposição de colaborar com o trabalho. Ela tem 39 anos, é casada pela segunda vez faz cinco anos. Coursou Faculdade de Letras Português/Inglês e, posteriormente, fez pós-graduação (especialização) em Literatura Portuguesa. Trabalha com educação há mais de 18 anos e, há oito, atua na mesma escola estadual de bairro, na cidade de Sorocaba, como professora de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª série. Seus pais não fizeram curso superior: ele completou o ensino médio e atuava na área de segurança do trabalho; ela completou o ensino fundamental e era escriturária em uma empresa de contabilidade.

Seu perfil sócio-econômico é revelado por algumas observações: mora em casa própria, está reformando uma outra para se mudar, possui casa na praia.

Aurélia rememora o ensino que recebeu quando cumpriu o Ensino Fundamental e Médio (então 1º e 2º graus) e sente falta das aulas de Artes, realizadas com leitura e dramatização de pequenos textos escolhidos pelas professoras. Gostou muito do tempo em que fez a faculdade, mas sua formação parece ter sofrido os problemas típicos dos cursos de menor prestígio oferecidos por instituições menores. Do curso de Letras, a única leitura de que se lembra é *Dom Casmurro* e a discussão já vulgarizada que se faz sobre ter Capitu traído ou não Bento Santiago.

Aurélia tem uma auto-imagem de professora muito positiva. Todas as perguntas são respondidas, com o pensamento voltado para a escola.

Avalia ter pouco tempo para assistir à televisão, pois afirma que prefere ler. Deseja que sua vida seja mediada pela atividade intelectual, pelas leituras, e, por isso, sublinha que está sempre lendo.

No entanto, não havia livros visíveis no espaço que ocupávamos; nem parecia haver uma biblioteca ou uma estante de livros. Questionada sobre onde os guardava, refere-se a um armário no escritório, algo que soa como incoerência – livros são para guardar?

Sua leitura como formação profissional está limitada aos interesses imediatos da profissão: paradidáticos e revistas de informação e de vulgarização.

Diz gostar de teatro, mas a única peça de que se lembra é “O monólogo da vagina”, de Miguel Falabela, que foi apresentada em um Teatro da cidade em que vive.

Assina a revista “Veja”, a qual, segundo disse, usa como fonte de material de trabalho na escola; aí ela encontra temas de redação, textos sobre temas variados que recorta e reproduz para os alunos. Além disso, assina um jornal local e o lê sempre que está em casa.

Questionada sobre o tipo de livro de que gosta, responde “auto-estima” (auto-ajuda), já antecipando o que buscava encontrar nesta leitura: elevar a auto-estima.

Neste momento, as palavras de Britto podem analisar o cotidiano desta professora:

A imersão no cotidiano alienado se impõe na sociedade de classes como condição de sobrevivência do poder. É preciso acreditar que as coisas devem ser como são e que este é o destino da humanidade e de cada pessoa, e não a sua dimensão maior histórica de fazer-se humana, Por isso é preciso esquecer... E para isso servem as múltiplas formas de convite

para ficar sem pensar, para não ver nem indagar sobre a vida. (BRITTO, 2008, p. 5)

Quanto à concepção de literatura, numa segunda conversa, Aurélia falou mais sobre literatura, porque sua resposta à primeira entrevista havia sido bastante vaga, imprecisa.

A sua concepção de literatura é então reforçada e mais esclarecida, porém não alterada. Diz que ler literatura é ler tudo que estiver disponível desde que tenha alguma ligação com a própria vida; tanto dela, professora, quanto de seus alunos. A entrevistadora vê nesse momento o que diz Márcia Abreu sobre a escolha do aluno:

Desta forma, nas escolas os livros preferidos pelos alunos (podem e devem) ser lidos e discutidos em classe, levando-se em conta os objetivos com que foram produzidos, os gêneros de escritos a que pertencem seu funcionamento textual. Esses livros podem ser comparados com textos eruditos, não para mostrar como os últimos são superiores aos primeiros, mas para entender e analisar como diferentes grupos culturais lidam e lidaram com questões semelhantes ao longo do tempo. (ABREU, 2006, p. 111).

Quanto à escolha dos livros para seus alunos, a professora verifica o que a escola já recebeu do governo e que está à disposição dos alunos na biblioteca. Eles podem escolher dentro de sua série um livro a cada bimestre, que será cobrado em prova. Fora isso, poderão ler livremente, inclusive os de auto-ajuda que ela mesma indica.

Sua concepção de educação escolar é a de que a escola tem que preparar para a vida, ou seja, para o trabalho: “o aluno precisa conhecer um texto, ele terá que ler para sobreviver nessa sociedade; para tudo ele vai ter que ler.”

Helena

Helena é casada, mora num bairro e leciona em uma escola estadual em outro bairro da cidade. Trabalha na educação há quinze anos e faz oito que está nessa escola. Seus pais cursaram até o segundo grau. O pai é metalúrgico, e a mãe dona de casa. Está recém instalada numa casa que acabou de construir. Tem um filho de cinco anos, com o qual fica todas as noites, pois o marido é engenheiro, leciona à noite, retornando a casa por volta da meia-noite.

Sua autocaracterização sócio-econômica é classe média-média, disse estar finalizando a construção da casa em que mora e reformará a que ocupava, para vendê-la posteriormente.

Fez Letras – Inglês, e a única lembrança do curso foi um trabalho que apresentou sobre Vinícius de Moraes.

Quando está em casa, à noite, afirma que não costuma assistir à televisão; seu filho, sim, vê programas infantis. Ela gosta de música, MPB e POP; quando tem tempo livre, assiste à MTV.

Helena gosta de filmes de comédia, “não importa se é na TV, DVD ou cinema; eu gosto é de comédia”. Assina a revista Cláudia e o jornal Folha de S. Paulo. “Entendo leitura apenas como lazer.”

Sua preferência é por livros que apresentem mistérios, narrativas em que se vão descobrindo os acontecimentos. Drácula é a sua leitura do momento. Segundo ela, lê entre uma e duas horas por noite. Seus livros ficam guardados no andar de cima em uma prateleira que ocupa toda a parede.

Helena escolhe os livros para indicar a seus alunos, dentre “aqueles que estão disponíveis na biblioteca da escola”, separando-os por série, mas segue as orientações da Delegacia Regional de Ensino de não impor ao aluno livro que ele possa não gostar: “Levo os alunos para a biblioteca e eles escolhem o que gostam. Geralmente pegam os mais finos da série Vagalume”.

A professora pede uma avaliação do livro e, de vez em quando, pede um “resuminho”. Alguns alunos são instados a contar para a classe a história que leram, porque “isso ajuda a desenvolver a narrativa; tentam contar a história de forma que os outros entendam”.

Esclarece que essas são as orientações da Delegacia Regional de Ensino e que as considera corretas. Duas vezes por ano, o aluno lê obrigatoriamente e conta o que leu, fazendo um resumo, mas o livro é ele quem escolhe na biblioteca da escola.

Geraldi (2004), em *Unidades Básicas do Ensino de Português*, traça alguns subsídios para o professor, que têm sido utilizados, desde 1981, como base de projetos desenvolvidos na cidade de Aracaju, e em Campinas, desde 1983, além de ter servido de base para trabalhos de colegas em outros municípios. O autor sustenta que suas idéias foram da teoria para a prática, testadas, experimentadas e

modificadas por colegas, professores de português. A respeito de como fazer a avaliação da leitura de um livro, a verificação do cumprimento dessa tarefa, ele diz:

Isso pode ser verificado em bate-papo informal e não por meio de fichas de leitura ou assemelhados. Importa que o aluno adquira o gosto de ler pelo prazer de ler, não em razão de cobranças escolares. (GERALDI, 2004, p. 63)

Geraldi observa, ainda, que “é preferível que o professor não estabeleça critérios rígidos de avaliação da leitura mesmo que alguma vez seja ‘logrado’ pelo aluno que diz ter lido, mas não leu”. (p. 63)

Se costumeiramente, ou pelo menos duas vezes por ano, o aluno da Helena lê, em 2007 ele não pôde ler durante o ano todo. A biblioteca permaneceu fechada por falta de alguém para abri-la; “era uma professora readaptada que estava em licença”.

José Marques de Melo em “Leitura: Teoria e Prática” nº 2, fala sobre a democratização da leitura e do conhecimento, com o ensino público e gratuito em todos os níveis “expansão da rede de bibliotecas populares e produção de livros baratos, em grande escala, acessíveis a todos os cidadãos”.

Uma vez conseguida a biblioteca, na escola em que leciona a professora Helena, ela permaneceu fechada durante um ano, vedando o ingresso de centenas de alunos/cidadãos que deixaram de ter acesso à leitura e ao conhecimento.

A concepção de literatura da professora Helena é a de que “o artista expressa sua época e o aluno pode comparar com a época atual.”

Sua concepção de educação escolar é a de que “a educação escolar existe para dar ao aluno educação, conhecimento, socialização e ensinar a ser um cidadão.”

Carolina

A terceira entrevistada tem mais de cinquenta anos de idade, é divorciada e vive com dois filhos. Fez Letras – Português/Inglês; trabalha há cinco anos como professora. Anteriormente, trabalhou durante vinte anos no comércio de alimentos.

Guardou a lembrança do livro Dom Casmurro, lido não se lembra em que série, nem se lembra da professora:

Em que série você estava?

Carolina – Não me lembro da série, nem da professora. Lembro do livro porque achei intrigante. Achei que não teve um final que me desse uma satisfação, eu fiquei incomodada, foi um livro que marcou.

A professora disse que releu esse livro.

Traz poucas, ou melhor, nenhuma lembrança do curso de Letras, nenhum livro do período em que fez a faculdade. Há pouco tempo, tentou ler Casa Grande e Senzala de Gilberto Freire, mas não conseguiu, conforme entrevista:

E por que você não conseguiu?

Carolina - Eu gosto de uma literatura... como eu estava lendo por prazer, eu queria uma leitura que não precisasse recorrer a dicionário, a procurar palavras, que fosse mais gostosa, gostosa ... e eu não gostei!

A professora explicou que precisava ler alguma coisa de Gilberto Freire porque faria uma visita ao Museu da Língua Portuguesa onde haveria um painel sobre esse escritor.

Marisa Lajolo trata da relação professor/texto vendo o professor como leitor maduro, experiente que traz conhecimento antecipado porque já realizou muitas e diversificadas leituras. Não parece que seja este o caso da professora entrevistada.

O privilégio da leitura do mestre decorre do fato seguinte: geralmente, a leitura do leitor maduro é mais abrangente do que a do imaturo. Claro que a maturidade de que se fala aqui não é aquela garantida constitucionalmente aos maiores de idade. É a maturidade de leitor, construída ao longo da intimidade com muitos e muitos textos. Leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida. (Lajolo, 1993 – p. 53)

Suas leituras durante o período de aulas acontecem apenas com a finalidade de procurar textos nos livros didáticos. Citou um exemplo de busca de texto narrativo porque estava ensinando “relato” para a 5ª série:

O que você busca no texto?

Carolina – O quê? Na 5ª série, eu estou dando narrativa, então eu procuro a narrativa e a partir dela, a gente já vê a parte do substantivo...

Quer dizer que você vê a parte da narrativa e aproveita para ensinar gramática?

Carolina – É, sem dúvida.

Recortando sobre o uso do texto para ensinar outros conteúdos, Marisa Lajolo é lembrada a respeito do uso do texto literário pela Carolina:

O texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que escreve e o que lê; o escritor e o leitor, reunidos pelo ato radicalmente solitário da leitura. (LAJOLO, 1993 – p. 52)

A respeito da leitura de livros de literatura, Carolina diz que não lê, que agora essa tarefa é das crianças; que conta também com a bibliotecária:

Carolina – Teve um tempo que eu lia. Antes de passar a leitura para as crianças, mas aqui no “Estado” eu não tenho essa disposição. Então, o que eu faço? Eu conto com a ajuda da bibliotecária da escola, que é uma professora readaptada. Então peço para ela separar alguns livros, porque ela lê, ela fica lendo.

E quando você pede a ela, o que você fala, que tipo de livro você quer?

Carolina – Olha, vai vir um pessoalzinho da 5ª série. Então ela separa aqueles fininhos, com letra grande, bastante figura.

A Carolina explicou que o único objetivo dessa leitura é colocar seu aluno em contato com a leitura de autores de nossa literatura. A biblioteca da escola onde leciona recebe os livros do governo. Não parece envolver-se com seu trabalho cotidiano: “Eu não tenho condição de ler todos esses livros”.

Há algo de contraditório em suas respostas. Diz que o aluno vem à escola apenas para se encontrar com os amigos. Essa escola estadual em que leciona é freqüentada por muitos alunos carentes e que não lêem porque a família não tem o hábito de ler. Eles se interessam muito quando têm acesso a algumas “coleções que vêm tipo gibi, eles adoram!”

Questionada a respeito do papel da escola, nega a especificidade da educação escolar: “ele vem à escola para encontrar os colegas. Ele não tem essa noção da escola como um espaço cultural”.

Questionada se havia diferenças da educação de hoje, com a educação que ela teve, respondeu:

Carolina – Sem dúvida, por quê? Por que hoje a informação está muito presente em qualquer lugar para o jovem e nós não tínhamos isso, a informação estava na escola. Então você tinha que ir para a escola para aprender. Hoje, o aluno não precisa tanto da escola para aprender, se ele tiver acesso à internet, ele consegue aprender muito, se ele tiver acesso a joguinhos de videogames, ele consegue desenvolver muito o inglês.

Isenta-se de qualquer responsabilidade nesse caso, pois deixa claro que o aluno não vem à escola para aprender; ela, a professora, quer ensinar.

Isaura

A quarta entrevistada recebeu a pesquisadora numa sala de aula, num dia em que sairia mais cedo. Tem cinqüenta e oito anos, trabalha como professora de português na rede particular de ensino, com alunos de 5ª a 8ª série.

Disse ter gostado muito da escola no tempo em que a freqüentou de 5ª a 8ª série. Lia os clássicos, leitura exigida pela professora e cobrada oralmente, com perguntas feitas pelo professor. Estamos falando da década de sessenta.

A revista *Leitura: Teoria e Prática*, em seu número dez, traz um artigo de Margarida de Moura Siqueira, professora de 5ª a 8ª série, em que comenta sua maneira de tratar o assunto leitura, numa época em que a escola era mais autoritária e, em seguida, mostra sua mudança de postura frente à questão, por influência de “seminários, encontros, congressos” sobre literatura infanto-juvenil, década de 1980.

Inicialmente o trabalho de leitura se restringia a obras mais clássicas, de conteúdos não raramente bem distantes da realidade dos leitores, e os livros eram escolhidos por mim (a professora) sem a menor sombra de interferência dos principais interessados, ou, inúmeras vezes, desinteressados, os leitores (LT&P, nº 10, p. 29)

Essa escola chamada de autoritária que a professora Margarida está tentando deixar para trás, é a escola exigente da época em que estudou Isaura.

Atualmente, a entrevistada lê apenas por distração e lazer. Procura em jornais e revistas, as crônicas. Diz que as leituras que indica aos alunos servem para tudo:

Isaura – Ortografia, paragrafação, leitura de frases, sentenças; pelo menos é a minha opinião, eu falo isso para os meus alunos hoje: a leitura faz você saber tudo: concordância...

Isaura recorta as crônicas de jornais e da revista *Veja* e leva para seus alunos porque essa leitura atrai. Encontramos essa idéia no artigo da professora Margarida, enquanto procurava leituras, “com cuidado” para agradar a seus alunos:

A leitura, em sala de aula, de artigos relacionados com ciências, esportes, política, cinema, música, televisão, tem também concorrido para estabelecer

um elo: língua portuguesa, leitura agradável, objetivos do ato de ler. São utilizadas revistas como Isto é, Veja e jornais diversos. A simples referência – “Vocês viram em tal revista o artigo tal?” – ajuda a despertar o interesse pela leitura. (LT&P, nº 10 – pág. 29)

A professora Isaura refere-se às crônicas, as quais recorta e leva para ler em classe:

Isaura – Chamo a atenção para isso, para o estilo, falo da pontuação: Walcyr Carrasco tem uma pontuação inédita. Ele tira a vírgula e usa ponto final em tudo. Chamo a atenção para isso, para o estilo, faço interpretação de texto e tiro gramática.

Utilizar o texto escrito em sala de aula como instrumento para o ensino de gramática tem sido uma constante pelos professores de português entrevistados para esta pesquisa.

A literatura é vista por Isaura como oportunidade para seus alunos conhecerem comportamento humano, vocabulário. Quando escolhe um livro para indicar aos alunos, preocupa-se com “bons exemplos, bons comportamentos adequados à situação, forma de escrever também eu acho que é bom”.

A professora valoriza a aprendizagem do vocabulário e diz que “vai acontecendo sempre”, não é possível perceber grande alteração em apenas um ano. Encontramos em Marisa Lajolo um pronunciamento a respeito, contrariamente ao que diz a professora:

Mas os textos escolares não costumam ser exemplares apenas no que se refere às atitudes e valores que pretendem inculcar nos alunos. Costumam ser igualmente exemplares como modelo de língua. Nesse sentido, o trabalho com textos muitas vezes se orienta pela noção, absolutamente equivocada, de que uma das funções da leitura escolar é o aumento do vocabulário.

Este engano corre mundo em diferentes versões e nuances. Desde o mecânico trabalho com sinônimos (que geralmente omite o fundamental, isto é, que não há sinônimos, que as palavras não podem ser substituídas, porque o significado de cada uma está impregnado dos significados dos contextos em que ela costuma aparecer) até a noção absurda de que há palavras melhores (as de ocorrência mais rara) e piores (as de ocorrência diária). (LAJOLO, 1989, p. 56)

Ao procurar os livros, “abro os catálogos das editoras, os quais recebo em casa”. Comentou que os títulos das obras já lhe chamam a atenção ao iniciar a escolha. Depois verifica pela resenha se o assunto é indicado para tal ou tal série. Faz algumas perguntas sobre o livro na prova de português e não o trabalha em aula, porque é tarefa de casa.

Isaura fala de educação como um conjunto de tudo: “comportamento, aprendizagem, esforço, desenvolvimento de raciocínio, exercício cerebral”. Para essa entrevistada, não existe educação sem leitura.

Ofélia

A quinta entrevistada é casada, trabalhou na rede municipal de ensino até março de 2008, quando ingressou na rede estadual como orientadora pedagógica. Trabalhou de 5ª a 8ª série durante 12 anos e está na área da educação há 19 anos. Fez Português/Inglês e comenta que seu “gosto” pela leitura aconteceu durante o ensino fundamental, de 5ª a 8ª série. Lembra-se especialmente de Clarice Lispector, “A vida íntima de Laura”, primeiro livro que leu na 5ª série. Nas lembranças dessa época estão “Para Gostar de Ler” e a série “Vagalume”. Eram dramatizadas as histórias. Aquelas personagens que “viveu” na época, ainda hoje são lembradas como:

Ofélia – Sim, como mulher casada, mãe, professora, porque as leituras que eu fiz de 5ª a 8ª série, muitas eu indiquei para os meus alunos. Eu acredito que o mesmo sabor que tive, eles também tiveram; tenho certeza, embora não tenha alcançado 100% dos meus alunos.

O que se observou pelas respostas de Ofélia é que se trata de uma profissional com um grau de formação bastante elevado.

Sobre qual a importância dos livros de literatura lidos no período de 5ª a 8ª série, Ofélia deu uma resposta bastante abrangente, mas conseguiu distinguir alguns objetivos.

Ofélia – Porque para mim, enquanto pessoa, deu uma leitura de mundo diferente do que eu já tinha, isso me carregou para a vida, me deu outra visão. A leitura não é importante somente para o meu lado profissional, nada disso, tem a ver com a minha vida, enquanto cidadão crítico, enquanto cidadão do mundo, até para eu saber discernir o mundo em que vivo hoje, para que serve esse mundo em que estou vivendo, as pessoas com quem convivo, esse tipo de coisa.

Quando Ofélia seleciona um livro para seus alunos, julga que a leitura deva ser prazerosa, mas mesmo que ela faça surgir muita reclamação como “puxa, professora, essa leitura nada a ver”, não se importa, porque tem consciência que seu papel é primordial, é essencial instigar esse aluno.

Ofélia – Se eu simplesmente jogar um livro, ele não vai se sentir estimulado para ler, porque ler é muito mais difícil do que assistir, do que o vídeo game. Como professora, vejo como muito cruel essa competição; é muito mais difícil se debruçar sobre o livro do que ver imagem na tela da televisão, ou ver um filme. Olha o nosso papel: quando falo que não consigo 100% dos meus alunos lendo, mas consigo 70% ou 75%, eu me dou por satisfeita. Eu sei que eles leram, foram a fundo, aquilo significou algo para eles.

Ofélia diz que faz sua escolha pelos livros que existem na biblioteca da escola, porque os alunos não podem comprar.

Em *Um Panorama da Literatura para Crianças e Jovens*, Elizabeth Serra aborda a função social da literatura, o que se aproxima do pensamento de Ofélia:

A arte de mexer com as palavras e registrá-las através da escrita, publicando-as em livros, é a mais poderosa das artes, já que ao multiplicar-se em várias cópias possibilita a sua democratização. Porém, fazer arte é elaboração, é trabalho, é reflexão e esforço. Assim, desfrutá-la não é simples, requer, também, uma construção laboriosa daquele que toma contato com o texto literário. Todos os intelectuais, os artistas que se destacaram e se destacam têm na sua formação básica de leitores a leitura literária. O exercício de pensar a vida se enriquece com a leitura do texto literário. (SERRA, 1998, p. 99)

Quando fez a faculdade de letras português/inglês, a leitura de *Casa Grande e Senzala* deixou-lhe boas recordações, porque ao iniciar o trabalho, toda a classe se assustou com o tamanho da obra, mas a forma com que foi trabalhada fez com que ela aproveitasse muito essa leitura.

Por coincidência, quando fez Mestrado, também foi pedido esse livro e a professora diz que, ao relê-lo e comentá-lo em classe, muita coisa foi vista de maneira mais aprofundada. Repete até algumas frases que ficaram na memória, no que diz respeito ao relacionamento entre as pessoas.

Sua concepção de educação escolar é ver a escola como “ambiente preparado para receber o aluno que frequenta a escola para adquirir conhecimentos, para aprender. A chave dessa educação é o professor”.

6 CONCLUSÃO

Para concluir, é necessário voltar à idéia inicial da busca deste trabalho: identificar os critérios de escolha e indicação de leitura de livros de literatura para os alunos de 5ª a 8ª série.

Pelos referenciais teóricos, identificou-se a proposta educativa dos órgãos oficiais: a educação escolar, posta no momento, assumiu a incumbência de formar o indivíduo por competências e habilidades; inserida no contexto neoliberal, propõe uma formação voltada para as novas tecnologias e às leis do mercado.

A partir da década de 70, alguns estudiosos entenderam que a leitura imposta pelo professor deveria ser trocada pela leitura de livre escolha do aluno. A literatura passou a ser vista apenas como entretenimento e lazer, e os professores, na sua grande maioria, deixaram a leitura da literatura livre, sem mediação, apenas o contato do aluno com o texto.

Com a intenção de buscar a própria prática cotidiana do professor de língua portuguesa, suas ações pedagógicas com relação à escolha dos livros de leitura, organizou-se uma pesquisa, contendo 34 perguntas, que foram tratadas numa conversa gravada em fita de áudio e transcrita posteriormente.

O roteiro das entrevistas pretendeu traçar um perfil das professoras, suas leituras, sua concepção de educação e de literatura e, por fim, como selecionavam os livros de leitura de literatura para os seus alunos.

A análise dos dados permitiu, pelos discursos das professoras, concluir que os critérios para a escolha de livros de 5ª a 8ª série existem, mas se manifestam de maneira vaga, indireta, “por aquilo que há na biblioteca da escola”, que o governo distribui; pelos “catálogos que recebo em minha casa”, por indicações de revistas – “revista Veja” e “programas de televisão que comentam e recomendam leituras.” Uma das entrevistadas referiu-se ao fato de sua escolha ser feita pelo que há na biblioteca, em razão de os alunos não poderem comprar.

Uma disse que faz a escolha também pela facilitação, ou seja, o número de páginas deve ser bem reduzido, “como um conto, por exemplo”. A outra: “entendo leitura apenas como lazer”.

As leituras das professoras são raras, como se pode verificar pelos seguintes fragmentos de seus depoimentos: “leio um livro nas férias”, “leio só por lazer e divertimento”, “não tenho tempo para ler”.

A análise desses depoimentos permite postular que a formação do aluno leitor está relacionada à proposta de educação vigente: a fala das professoras entrevistadas traz a maneira como acontece a formação do leitor: por meio da livre leitura, da leitura prazerosa, ou de caráter instrumental da leitura, associando texto literário ao entretenimento e prazer. O que se pôde observar é que as idéias de livre leitura, de leitura sem cobrança, de leitura prazerosa, estão presentes em todas as professoras.

Uma das entrevistadas revelou que conserva em suas práticas escolares a escolha dos livros, com base nos clássicos da literatura, mas deixou transparecer a forte influência das idéias que circulam no ambiente escolar: ler é bom, ler faz bem – ideário sustentado e sustentador pelas campanhas de promoção da leitura pelo qual se disseminou a concepção de leitura como um ato natural.

Mais uma vez, busco em Britto (2008) suas reflexões a respeito do momento atual da vida, nessa sociedade em que a educação, a ciência e a produção de arte ficam comprometidas pelo princípio da negação da humanidade; é buscar ser mais competente e encontrar o máximo de prazer em suas ações. A arte vinculada à distração, lazer e ao não-pensar para “esquecer as agruras da vida. A arte suave e alegre faz parte dos lazeres modernos.” (p. 4)

Nesse tipo de sociedade, cada indivíduo é um ser com autonomia para dirigir suas ações, de acordo com seus interesses imediatos e “Sua felicidade decorrerá de sua capacidade de competir, de ser melhor que os demais e de alcançar o sucesso e o prazer sempre. A vida se explicaria, nessa ótica perversa por dois motes: sucesso e prazer. (BRITTO, 2008, p. 2)

Nesta perspectiva, a educação escolar, voltada ao próprio homem, deveria levar o indivíduo ao seu desenvolvimento cultural e pleno. Sem as idéias e conceitos, valores e atitudes não se pode ter na especificidade da prática docente, como resultado da ação pedagógica, o indivíduo social e plenamente constituído. A literatura capaz de abalar, de provocar mudanças, é a literatura-arte, que poderia ser trabalhada pelos professores do ensino fundamental, para que o leitor em formação pudesse vivenciá-la, voltando-se para a própria vida, indagando, desejando construir

outro mundo. Essa literatura poderia trazer ao aluno possibilidade de ser crítico da sua própria condição, da sua própria sociedade.

Ao praticar a leitura de diversos tipos de texto da cultura escrita, o aluno se apropriaria, como leitor mais maduro, dos bens culturais, podendo, talvez, atuar politicamente numa sociedade democrática. A leitura deve ser entendida não como simples decifração do código, mas como capacidade de atribuir significado ao texto lido. Quanto maior a experiência com leitura, mais formado estará o aluno para a descoberta de sentido numa nova leitura. Para tal, entende-se necessário o trabalho pedagógico, mediado pela figura do professor, a quem cabe a escolha do texto, para que haja uma intervenção planejada que favoreça a aquisição de conhecimento pelo aluno.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo, Unesp. 2006.

AGUIAR, Vera Teixeira. **Leituras para o 1º Grau: critérios de seleção e sugestões**. In: **Leitura em crise na escola – As alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado. 1993.

Editorial. In: **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, SP, nº 0, 1982.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais / Língua Portuguesa**, Brasília: MEC, 1997-1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso – cultura escrita, educação e participação**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

_____. Literatura, conhecimento e liberdade. In: **Nos Caminhos da Literatura –** São Paulo: Peirópolis, 2008.

_____. Literatura, conhecimento e compromisso com a liberdade. In: **Conferencia anual de Lectura y escritura**, 2008, Bogotá, Colômbia. Secretaria de Educación de Bogotá/Asociación de Lectura de Colombia (ASOLECTURA). Bogotá, Colombia, 2008.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo, Companhia das Letras. 2005.

DELORS, Jacques. **Educação – Um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1999.

DUARTE, Newton. **Vigotiski e o aprender a aprender**. Campinas: Autores Associados, 2001.

ECO, Umberto. **A literatura contra o efêmero**. Folha de S. Paulo, 18 fev. 2001.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Produção de conhecimento sobre leitura. **Leitura teoria & Prática**, Campinas, n.37, p. 13- 22, jun.2001.

_____. **A pesquisa sobre leitura no Brasil: 1980-1995**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2001.

FONSECA, Maria Nilma Goes da; GERALDI, João Wanderley. O circuito do livro e a escola. In: **O texto na sala de aula**. GERALDI, João Wanderley (Org.). São Paulo: Ática, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: LP&M, 1978.

_____. **Vozes & crônicas**. São Paulo: Global/Versus, 1978

GERALDI, João. Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: **O texto na sala de aula**. GERALDI, João Wanderley (Org.) São Paulo: Ática, 2004.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

_____. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCELINO, Fernanda Torresan. **O ler por prazer: a construção de uma forma de entendimento da leitura nos anos 80**. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 2004.

MARTINS, Maria. Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

MOLINA, Olga. Leitura: será possível (e necessária) uma definição? **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, n. 0, 1982.

OSAKABE, Haqira. **Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita**. In: ZILBERMAN Regina. (org) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.

O Estado de S. Paulo. São Paulo, Caderno 2, p. 1, 09 out. 2007.

O Estado de S. Paulo. São Paulo, Caderno A28. VIDA&, 23 fev. 2008.

QUINAGLIA, Ivana Alves Lima. **A leitura da leitura – o que traz a revista Leitura: Teoria & Prática sobre teoria e práticas de leitura**. Dissertação (Mestrado), Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2006.

SANT'ANNA, Afonso Romano de. **Como se faz literatura**. Petrópolis: Vozes, 1985.

SARTRE, Jean. Paul. **O que é a literatura?** São Paulo: Ática, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SERRA, Elizabeth D'Angelo. (Org.). **30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Ezequiel. Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas: Papyrus, 1986.

_____. **Criticidade e leitura: ensaios**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Leitura em Curso**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

SILVA, Lílian Lopes Martins da. Às vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 4. ed. Cascavel, PR: Assoeste, 1984.

SUASSUNA, Livia. O que são, por que e como se escreveram os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – O professor como leitor de propostas oficiais de ensino. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceres Salete Ribas da (Orgs) **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

ZILBERMAN, Regina. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

_____. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

APÊNDICE – Entrevista com Professores

ROTEIRO PARA ENTREVISTA – *Fora do ambiente e do horário de trabalho*

- 1- Nome do Educador: Não será publicado. **Nome fantasia**.....
 - 2- Função:..... Idade:..... Sexo:.....
 - 3- Estado Civil:
 - 4- Residência & Escola:
 - 5- Tempo nesta Escola:
 - 6- Há quantos anos trabalha na Educação?
 - 7- Qual a origem de sua família? **Quem são seus pais?**
 - 8- Auto-caracterização sócio-econômica: **grau de segurança**
 - 9- Escolaridade e profissão: **constelação familiar**
 - 10- 1º grau, quando e onde se formou: **e lembranças dessa época...**
 - 11- 2º grau, quando e onde se formou: **e lembranças dessa época...**
 - 12- Curso técnico, quando e onde se formou: **e lembranças dessa época...**
 - 13- Superior, quando e onde se formou: **e lembranças dessa época...**
 - 14- Especialização, quando e onde se formou: **e lembranças dessa época...**
 - 15- Outros cursos: **Capacitação, extensão, etc.**
- ATIVIDADES QUE VOCÊ REALIZA NOS MOMENTOS EM QUE NÃO ESTÁ TRABALHANDO
- 16- Que você faz nos dias de folga e nas férias? Fale sobre o que aprecia em viagens.
 - 17- TV – quais programas de preferência: **comente:**
 - O que acha da TV?
 - Programas instrutivos? Programas bons para crianças?
 - 18- Teatro – **Falar sobre**
 - 19- Filmes no Cinema, Vídeo ou DVD. **Falar sobre**
 - 20- Computador e internet. **Falar sobre como usa computador e internet**

A ESCRITA, A LEITURA

21. Experiências de leitura: **Lê para quê? O que gosta de ler? Quando lê? Onde lê?**
 - Jornais – quais: **Falar sobre**
 - Revistas – quais: **Falar sobre**
 - Livros – quais: **falar sobre**
 22. Quantos livros você tem?
 23. Que livros específicos de educação você lê? Qual o tema do último curso de atualização?
 24. Que meios você usa para sua atualização e formação profissional?
- O TRABALHO
25. Você planeja seu trabalho? Por escrito?
 26. Você retoma o planejamento?
 27. Os relatórios que você faz são reflexivos sobre seu trabalho educativo?
 28. Onde? Em que horário? Como? Em que suporte? Cadernos, folhas, computador?
 29. Qual importância que você atribui a sua produção escrita sobre seu trabalho educativo?
 30. Quais retornos você recebe? Eles contribuem com sua atuação?
 31. Avaliação final sobre o trabalho que está sendo feito na escola.
 - 32 Qual sua concepção de Educação?
 - Qual sua concepção de literatura e qual sua relação com a literatura?
 - Tem encontrado algum tempo livre para ler?
 - Tem comprado algum livro?
 - 33 - Como você escolhe os livros para indicar aos seus alunos?
 - Que instrumentos você usa para ajudar na escolha?
 - a) Você usa catálogos?
 - b) Verifica o que já existe na escola?
 - c) Pede opinião de outros professores?
 - d) Pede ajuda a amigos?
 - e) Faz uma enquete para descobrir o que os alunos querem ler?
 - f) Revistas especializadas em educação?
 - g) Sites
 - h) Outros critérios, outras maneiras...
 - 34 - Quais seus objetivos ao pedir a leitura?
 - São leituras obrigatórias pela escola?

- Trazem informações de conteúdos para atender a outras disciplinas?
- São obrigatórios para trabalho?
- Quem escolhe as leituras?