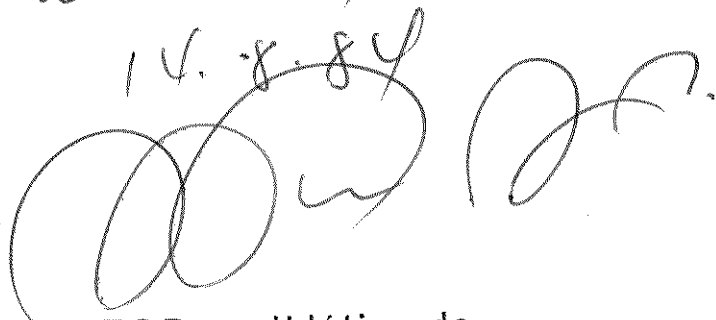


Lilian Lopes Martin da Silva

Este exemplar corresponde à
redação final da Tese defendida
por e aprovada pela Comissão
Julgadora em 14.8.84

14.8.84


A ESCOLARIZAÇÃO DO LEITOR: a didática da
destruição da leitura

Dissertação apresentada como
exigência parcial para obten-
ção do grau de Mestre em Edu-
cação, na Área de Metodologia
de Ensino sob a orientação
do Prof. Dr. Milton José de
Almeida.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1984

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

COMISSÃO JULGADORA

Augusto A. A. Silva
[Signature]

Não dedico essa tese a ninguém.

É pouco.

Mas hoje o meu coração bate mais forte quando penso nas pessoas que por esta ou aquela razão estão próximas de mim e deste trabalho.

O Ezequiel e a D.Rosa que resolveram a maternidade e o doméstico por mim, pra que eu pudesse escrever.

Os alunos que viram a minha barriga crescer e que entre espantados e confi dentes me contaram coisas que eu que ria saber.

O Miguel com quem repartí o verão quente de janeiro na solidão da facul dade ou do escritório para tornar me nos solitário o escrever.

Hilário, Dorotêa, Helena, Wanderley... amigos, incentivadores deste meu fazer. E o Milton que, se recusando a orien tar, tirou do caminho a academia e colo cou o coração. Pra todos, esses e ou tros que aqui não citei, meu coração bate hoje mais forte.

Lilian

INDICE

	página
...SÓ LEIO QUANDO O PROFESSOR MANDA!	01
...ELE MANDA?!	16
...QUANDO ELE MANDA O QUE A GENTE LÊ?.....	49
...PRA QUE A GENTE LÊ?.....	70
A QUEM POSSA INTERESSAR	88
NOTAS	98
BIBLIOGRAFIA	101
ANEXOS	103

...SÕ LEIO QUANDO O PROFESSOR MANDA!

"Eu leio os livros que a professora escolhe, obrigada. Eu não gosto de ler obrigada, gosto de ler por livre vontade"

Aos alunos que no ano de 1981 cursavam a 8ª e, portanto, última série do 1º grau e que o faziam em algumas das 88 escolas públicas da cidade de Campinas, perguntei se haviam lido muito ou pouco durante os anos anteriores. Na verdade, quando elaborei o instrumento que usei para a coleta dos depoimentos (vide anexo nº 1), meu interesse não era tanto a quantidade de leitura em si (e por isso lhes dei apenas duas possibilidades de resposta nessa questão) mas as considerações que os alunos pudessem fazer para justificar a avaliação feita (e então deixei totalmente aberto o espaço do porquê), porque através delas acreditei que poderia recuperar elementos importantes, que ajudassem a definir, tanto no nível concreto como ideológico, uma dinâmica ou uma economia da leitura na escola.

As razões apontadas por eles para a pouca leitura em sua vida escolar podem ser organizadas em quatro grupos: um primeiro em que as justificativas giraram em torno da falta de tempo na escola para este trabalho... "pouco, porque não havia tempo"; um segundo em que os alunos apontaram a ausência de oportunidades... "pouco, porque as oportunidades são poucas"; um terceiro em que o professor foi diretamente responsabilizado ou pela leitura que não mandou fazer... "pouco, porque foram poucos os professores que mandaram ler", ... ou pela ênfase que deu a outros trabalhos... "pouco porque os professores preocupavam-se com a gramática e esqueciam da leitura, o que muito nos prejudicou"... ou ainda, pelo fato de ter entendido que só a partir de uma determinada série os alunos poderiam ou deveriam ler... "pouco, porque nos primeiros anos escolares eu fiz é muito exercício" ou "pouco, porque só depois da 6ª série o professor mandou ler". E por último,

um quarto conjunto de razões que colocou em evidência a falta de recursos da escola para o encaminhamento da leitura... "pouco, porque aqui é escola estadual e não há recursos".

Paradoxalmente, muitos alunos alegaram ter lido muito, ou porque já se consideravam "velhos" na escola ... "muito, porque já estou há dez anos na escola" e "porque leio desde o primário" ...ou porque os professores os levaram a ler... "muito, porque tive vários livros e vários professores" e "muito, porque tive sorte com os professores" ...mas fundamentalmente porque a escola havia exigido... "muito, porque fazem parte da aula, da minha curiosidade e obrigação" e "muito, porque gosto e a escola exige".

Não importando ainda o muito ou o pouco que essas crianças julgam ter lido ao longo dos sete anos mínimos que precedem a oitava série, nem entrando no mérito das considerações tecidas por elas, importa de início o fato de conferirem à escola e ao professor a responsabilidade pelo processo de definição dessa quantidade. Se leram muito, o fizeram, em síntese, por exigência da escola e se leram pouco, por condições que a escola não pode oferecer, mas pouco ou muito, elas parecem ter lido por causa da escola... "pouco, porque só os pra escolas"... "muito, porque a escola exige".

* * * * *

Longe de pretender atribuir a essa instituição total responsabilidade na constituição da leitura e dos leitores na nossa sociedade, a mim passa a ser digno de maior atenção esse arrazoado dos alunos porque ele nos introduz na discussão de um

vínculo, entre a leitura e a escola, que de tão estreito e tão antigo acabou por se tornar uma relação õbyia até certo ponto indiscutível entre nós. Afinal de contas, todos fomos ã escola para aprender a ler e a escrever, mandamos nossos filhos ã escola para que aprendam a ler e a escrever e, quando é o caso, ensinamos a ler na escola. Em sociedades letradas como a nossa, cabe habitualmente ao aparelho escolar iniciar a criança no mundo da escrita, dotando-a das habilidades necessárias ã compreensão e produção das mensagens veiculadas por este cõdigo específico, o que faz com que o acesso a essa instituição se torne condição indispensável a uma alfabetização que possa ser considerada legítima, pelo menos porque reconhecida institucional e burocraticamente. Assim, entre nós, a idêia de LEITOR remete imediatamente ã condição de ALFABETIZADO, que por sua vez recupera a situação de ESCOLARIZADO. Daí a necessidade de pensarmos a escola quando queremos discutir a leitura e o leitor, e vasculharmos essa relação, recuperando o que ela encerra de polêmico e contraditório.

O peso da escola na constituição da leitura e dos leitores parece ser tão grande que do conjunto total de depoimentos acerca da quantidade de leitura dos alunos, foi muito pequeno o número de motivos alusivos a fatores ou aspectos alheios a ela. Encontrei apenas três alusões ã biblioteca ou clube de livros, por exemplo... "*muito, porque sou sócio do clube do livro*" ou "*muito, porque tenho ido muito ã biblioteca*" uma ã existência de livros em casa... "*muito, pois tenho muitos (livros) em casa*" ...uma ao incentivo familiar... "*muito, porque quando era menor minha mãe sempre me dava livros*" ... duas ã compra de livros... "*muito, porque eu compro os meus*

vros. Devo ter lido uns 50 livros tirando os lidos para a escola, que foram seis" ...além de alguns outros relativos à falta de tempo e interesse para a leitura... "Pouco, porque dificilmente eu tenho horas vagas para ler um livro" ...ou então... "pouco, por preguiça ou falta de motivação". Mas a maioria significativamente apontou a escola, tanto nas suas exigências quanto nas suas precariedades como o elemento definidor das leituras feitas¹.

Mas a escola e a pessoa do professor certamente não encerram as explicações para os fatos até aqui descritos e muito menos esgotam as condições de produção da leitura numa sociedade complexa como a nossa. Esta é uma questão que invade outras instituições, como a família, a biblioteca e o Estado e só pode ser melhor compreendida na complexidade e na totalidade dessas relações. Desta forma, uma retomada das relações entre a escola e a leitura deve ser feita no quadro mais geral desse "casamento".

Talvez escola e professor de português apareçam nos depoimentos como os grandes responsáveis pela leitura porque representem aos alunos a instância mais imediata, visível e concreta dos caminhos e descaminhos traçados em sala de aula. No entanto, embora eu reconheça o grande significado dos "mecanismos intra-escolares" na explicação dos problemas dessa natureza, sei também que o professor, figura que personifica esses mecanismos, é mais vítima do que culpado por essa situação, porque não se pode ignorar a cadeia de alienações a que foi duramente submetido, juntamente com o ensino oficial, nos últimos 10 ou 15 anos de Brasil.

Promulgada a Lei 5692/71 a fim de reorganizar o ensino de 1º e 2º graus e com isso ajudar a consolidar os projetos de democratização da educação e desenvolvimento da nação, criados os Guias Curriculares para as matérias do núcleo comum do ensino de 1º grau, com o intuito de melhor e mais detalhadamente difundir entre os educadores o espírito e orientações da Lei, redigidos os Subsídios ao Guia a fim de implementar, metodologicamente as propostas do Guia, publicados os Livros Didáticos, já devidamente atualizados, tudo isso, num violento esquema de cima para baixo e somado ao considerável aumento da clientela escolar, à redução das verbas para a educação, ao rebaixamento salarial do professor, tirou-lhe o domínio da situação. Acabou por aliená-lo do seu trabalho, da gestão desse trabalho em seus objetivos e métodos, da possibilidade de decidir, agir em nome dessa decisão e avaliar os resultados obtidos, eliminando com isso o seu compromisso e a sua responsabilidade com o processo educacional.

Nos últimos dez anos (1970-1980), o crescimento da população escolar nas escolas públicas do Estado de São Paulo foi da ordem de 1 milhão e meio de crianças². Esse crescimento foi um primeiro resultado da política educacional do Governo, implantada no período que sucedeu a revolução de 64 em nosso país e que, ampliando o número de anos de escolaridade a um contingente maior da população, pretendeu fazer passar a idéia de uma educação que se "democratizava", porque fazia umentar as chances de igualdade de condições para a competição na vida social e no mercado de trabalho entre as crianças de classes sociais distintas, uma vez que a estas a "nova educação" e o "novo governo" abriam as portas.

Idéia hoje já consolidada, até mesmo entre os segmentos da população para os quais foi proposta, como falsa, em virtude da crise do ensino e da vida que nesse tempo se configurou. O que aconteceu na escola pública e no país nesse período, a ponto de gerar tal situação?

A política educacional desse período buscava implantar uma nova escola, voltada à formação geral de todos os cidadãos e que, portanto, se contrapunha à orientação do ensino secundário do período anterior, de cunho propedêutico e destinado à formação das elites que através dele asseguravam a sua ascensão ao ensino superior. Tal política esperava com isso atender aos anseios da chamada massa popular urbana que via crescer a sua necessidade de formação e títulos para enfrentar o difícil mercado de trabalho das grandes cidades.

Na verdade, a nova política educacional previa para a população, que passaria a ocupar os bancos escolares, apenas um adestramento, que a aproximaria da qualificação exigida pelo setor industrial. Senão como explicar a citação abaixo e a prática educacional que nesse período se consolidou?

"É só um cidadão bem formado cultural e tecnicamente, adequadamente adestrado para o seu trabalho, de larga visão vivencial, e emulado em seus anseios de lutar e vencer dentro das regras do jogo democrático e da livre empresa, só um cidadão assim equipado emprestará a seu país um concurso válido e produtivo na tarefa gigantesca de criar riqueza nacional, de cristalizar numa realidade o anseio dos nossos antepassados e que começa a ser vivido por nossa geração" 3

Não podemos esquecer que a renovação do ensino fazia parte de um projeto maior, de cunho político e econômico, fruto da revolução e do governo militar, e que uma vez im

plantado ajudaria a consolidar o "milagre brasileiro em todos os níveis: no aumento das riquezas nacionais, na melhoria das condições de vida da população em geral, e outros.

Se hoje, todos temos a certeza absoluta das promessas não cumpridas e do milagre fracassado é porque todos assistimos durante esses anos à deterioração da vida deste povo e ao "império da ilegalidade" que através da repressão, do autoritarismo e do pragmatismo do governo se fôï instaurando no país.

O MOBREAL, que nas mãos do seu presidente Mário Henrique Simonsen prometia extinguir o analfabetismo no Brasil, nos deixa hoje um saldo de 26 milhões de brasileiros com idade superior a 7 anos, que não sabem ler, nem escrever⁴. Teve o mesmo destino — o fracasso — que a Transamazônica e a Ferrovia do Aço, por exemplo.

O aumento da rede de escolas públicas concretamente se traduziu em prédios escolares improvisados, sem equipamento e sem segurança. O aumento das crianças nas salas de aula significou a multiplicação dos períodos de funcionamento da escola fazendo surgir, por exemplo, o "período intermediário". O caráter geral da educação impôs a criação de mecanismos de controle do processo, provocando a burocratização do ensino, a ritualização dos trabalhos, a criação de cargos de fiscalização como formas de assegurar ao poder o controle da situação.

Os novos arranjos da indústria nacional com o capital estrangeiro, o novo ritmo a ser exigido da produção, associados a um governo autoritário e ilegalmente levado ao poder provocaram ao longo desses anos uma drástica redução no or

çamento destinado à educação, fruto dos escândalos que hoje se tornaram públicos, comprometendo, na base, o projeto de democratização.

Da mesma forma e pelos mesmos motivos, assistimos todos, nesse período, a um processo de desvalorização dos profissionais do ensino que tiveram uma perda salarial da ordem de 238,8% entre os anos de 1964 a 1983⁵. Mal remunerados, impedidos de se organizar enquanto categoria, por verem cassados os seus direitos de reunião e de luta e por serem obrigados a correr de escola em escola, atolando-se de aulas. Premiados com uma "modernização" dos currículos e programas das suas disciplinas, mas impedidos de estudar e atualizar-se, estes professores não podem carregar nas costas o ônus dessa crise geral.

O aumento do número de crianças em sala de aula significou para este professor sem salário e sem condições de trabalho, um aumento de problemas, porque estas crianças trouxeram com elas a soma de carências que assola o segmento da população de que fazem parte e uma forma de se relacionar com o mundo e de trabalhar com a linguagem totalmente estranha para o professor. Uma cultura, uma linguagem e uma leitura do mundo desvalorizadas pela sociedade e não reconhecidas pela escola, que a elas respondeu violentamente. De 1971 a 1978 tivemos da totalidade de alunos matriculados nas 1ª séries das escolas públicas estaduais, apenas 43% que cumpriram as oito séries. Esta porcentagem diminuiu para 37% entre os anos de 74 e 81⁶. São números que demonstram, se bem que friamente, a seletividade do sistema escolar "democrático" e "aberto" com o qual o governo premiou as classes populares. Uma

democratização sovina porque essas crianças sequer foram aceitas pela escola que, em nenhum momento, viu democraticamente discutidas as suas condições.

Para onde estão indo essas crianças? Rejeitadas pela escola, são empurradas para o subemprego e para a marginalidade; as "opções" que a cidade grande, urbanizada e industrializada, lhes dá. A médio e longo prazo passam a engrossar o exército de mão de obra barata e desqualificada que sustenta o avanço do capitalismo, o "desenvolvimento" e a "modernização" do país.

Há muita discussão em torno dos "ganhos" e "perdas" nesse processo. Há muita avaliação equivocada e saudosista que, lamentando o baixo nível do ensino atual, evoca os belos tempos da educação que não precisava incorporar as carências da população porque a ela não se voltava. Há muita avaliação que nega terminantemente qualquer avanço democrático do sistema porque, entendendo a sua articulação com a política econômica do governo, o reduz a um mecanismo a mais de produção e reprodução das condições para a sobrevivência da exploração capitalista.

- Eu, por mim, me recuso a olhar para o passado, muito menos esse passado idealizado e esquematizado em nome do qual se manifestam alguns descontentes com o ensino atual. Procuro considerar a educação desses últimos tempos como uma realidade bastante complexa e de difícil compreensão, que ajudou sim a produzir as condições de vida necessárias ao "enriquecimento do país", que qualificou na medida exata o trabalhador, que fez calar a muitos e que fez desacreditar de muitas coisas. Mas uma realidade que não se esgota nessa ação

positiva e linear e que, ao trazer para os seus limites o conjunto de tensões próprias da sociedade de classes, produziu também as condições do seu questionamento por parte da sociedade civil, as condições de organização e luta dos professores, que, dentre outras, significaram avanço e ruptura.

Considerada desta forma, a responsabilidade da escola e do professor com relação à leitura fica melhor dimensionada. A leitura e a escola pública no Brasil fazem parte do conjunto maior das migalhas distribuídas à população que não pode contar com mais nada além dos "serviços públicos", embora a eles se costume atribuir a categoria de "conquistas da população" ou "benefícios do Estado".

Os depoimentos são claros a respeito da responsabilidade da escola na formação dos leitores na nossa sociedade. No entanto, a escola e o Estado respondem a isso de forma tão precária que fica evidente, até para os que teimam em ser cegos, a falsidade do discurso oficial.

* * * * *

Se a leitura é responsabilidade da escola, dessa escola autoritária e burocraticamente instituída, em situação de penúria e decadência, que a essa responsabilidade só pode responder na forma de arremedo, é possível e desejável nela ensinar a ler?

É certo que a sociedade de classes e o capitalismo sempre encontram uma forma de absorver e encampar as lutas e os anseios daqueles que, na correlação das forças sociais, vivem a condição de "perdedores".

As reivindicações da sociedade, os governos

autoritários, compromissados com o capital, costumam responder cuidadosamente e na medida exata, numa política de visível e de inegável atendimento à população, mas também numa política não tão visível de contenção e estabilização social, mostrando aí o quão hábeis e engenhosos — para não dizer, maldosamente, diabólicos — eles são. Invadir a qualquer preço, por exemplo, o terreno do pessoal, do irracional, do incontido e até mesmo do inconsciente, para gerir-lo em benefício próprio tem sido, ao longo da história, projeto e ação do capital, com a finalidade de dominar e produzir certos anseios e não outros e deflagar certas lutas e não outras. A orientação, intensidade, alcance e sofisticação dessa ação sempre são geradas pelas condições concretas existentes num determinado tempo histórico, que lhes dão a dimensão do possível. E o capital não hesita em esgotá-las todas, até o limite. Exemplos dessa ação vão da propaganda de televisão, que institui e manipula a vontade, o gosto, o consumo até às campanhas políticas, às reformas sociais, às ações mais muídas (burocrático-administrativas) e aos grandes projetos institucionais.

Os processos de democratização da escola e de escolarização da leitura estão presos a esse esquema de produção e reprodução das condições de permanência do modelo capitalista, tanto no nível material — produção e reprodução dos meios de produção e da força de trabalho — quanto no nível ideológico — produção e reprodução do modo certo e adequado de entender estas relações. Resta agora saber os motivos pelos quais devemos entrar nesse "jogo de cartas marcadas" — aparentemente inevitável e fatal — com a defesa e a valorização do trabalho com a leitura no contexto escolar, uma vez que não ve

jo como não legitimá-lo, por saber das suas marcas de classe e discriminação social, ou como invalidar ou deixar de reconhecer a importância das lutas travadas na sociedade de classes e das conquistas e avanços que delas resultaram.

Como não legitimar as lutas por mais escolas, por melhores condições de ensino, pela democratização da cultura e da leitura, por entender que as respostas a estas lutas significam também que o capital não dá ponto sem nó? Como abdicar do trabalho de sala de aula, na escola, por entender que esta instituição, na sua organização e propósitos, deve servir aos interesses de um Estado autoritário e capitalista? Em nome de quê posso defendê-las sem cair numa apologia a-crítica e a-histórica da leitura, da educação e da cultura?

O argumento mais forte que consigo encontrar para a defesa das lutas da sociedade civil pelo direito a esses bens é o argumento histórico. Porque a história nos faz acreditar no movimento, na mudança e na dimensão da nossa participação nesse processo. O mundo prático, das ações dos homens, das instituições, dos fenômenos sociais e também dos objetos materiais não é imóvel. Ele só aparenta esse estado de permanência porque assim o querem aqueles que dele se beneficiam. Mas a história é movimento e movimento gerado na contradição.

A aceitação desse princípio nos permite uma visão dos fenômenos sociais e dos processos de mudança histórica (amplamente elaborada pelo materialismo histórico e dialético) bastante diferente da que deu origem a esta digressão.

Uma visão menos positiva e estrutural (fatalista e determinista) e mais relativa e dialética (histórica). Porque os processos históricos e as diferentes formas de organização social realizam historicamente as condições da sua permanência mas também o seu contrário, ou seja, as condições da sua superação. É por isso que aqueles que, num determinado período da história, detêm o poder político e econômico são tão zelosos dos instrumentos criados para servir ao Estado e ao capital. Zelo que justifica todo tipo de ação do Estado ou por ele autorizada, no sentido de re-instalar ou deslocar uma desigualdade ou discriminação qualquer, que por pressão social tenha que ser desfeita, mas que não pode sê-la totalmente a ponto de por em risco o poder e a ordem estabelecida. Zelo que explica em última medida todos os cuidados com a leitura e a literatura na escola e que a tornam uma realidade impossível de ser realizada, porque aí a ação de ler é clara ou sutilmente impedida de acontecer.

Mas se existe uma certa vulnerabilidade do sistema, se desfaz a impressão de estarmos sempre jogando um jogo de cartas marcadas. Além disso, e mais importante que isso, se reconhece e se recupera a força da ação humana, pessoal, individual e coletiva na tessitura do destino de todos e de cada um — agora mais humano e menos estrutural.

Temos então uma primeira resposta à nossa questão inicial. A prática de leitura de textos, nessa escola da sociedade de classes, é legítima a despeito do projeto histórico, autoritário e conformador com o qual está comprometida na sua gênese e com a qual deve colaborar. Porque esse projeto é realizado por homens e por eles é também mudado. E

porque ao realizar-se ele também realiza as condições da sua superação.

Essa resposta, dada assim, de forma esquemática, "teórica", aparentemente esvaziada de história tem lá os seus limites e dá margem a equívocos. Mas existe de minha parte a esperança de poder, na discussão dos depoimentos, apontar para as contradições que emergem dessa ação da escola sobre a leitura e existe também o meu conhecimento de trabalhos como o da Eulina, da Madalena Freire, da Eglê, do Miguel e do Wanderley que são a expressão concreta, histórica, do princípio de superação⁷.

... ELE MANDA?!

"...a professora dava a matéria, explicava e nunca deu uma aula de leitura para nós ..."
"não é possível perder uma aula de português, apenas para ler um livro..."

... "AQUI É ESCOLA ESTADUAL E NÃO HÁ RECURSOS": A ESCOLA QUE NÃO TEM LIVROS.

Se a escola é em parte responsável pela pouca leitura dos alunos, ela o é de muitas maneiras. Por aquilo que ela não tem (lâmpadas, vidros, carteiras, livros, bibliotecas...) e por aquilo que cuidadosamente ela institui e legitima como "A Prática Pedagógica", "O Conhecimento" ou "A Aula". Pretendo inicialmente considerar um pouco a condição mínima e indispensável à leitura e que a escola não tem: livros.

Os livros numa escola (eu me refiro às obras de ficção e às obras de referência, pertencentes à escola como um todo — "seu patrimônio") geralmente estão confinados à biblioteca. Embora eu não tenha tido o cuidado de verificar durante minha pesquisa a existência ou não de bibliotecas nas escolas visitadas, há um dado bastante revelador sobre bibliotecas escolares de escolas públicas, que cabe aqui citar. No município de Campinas, dentre 88 escolas públicas de 1ª e 2ª graus, apenas 34 têm bibliotecas⁸, embora por lei (que o Governo insiste em ignorar) toda escola com mais de vinte classes deva ter uma biblioteca instalada e em funcionamento. Como elas funcionam (quando funcionam) é outra questão que a meu ver merece alguns comentários porque quase sempre uma escola com biblioteca é ainda uma escola com alunos sem livros.

As bibliotecas escolares tradicionalmente são das bibliotecárias. Isto significa que elas têm a posse dos livros além do poder sobre o espaço-biblioteca, ganhando com

isso o direito de usá-los se quiserem, quando e como quiserem. É em parte a escola, em sua divisão e hierarquização de cargos (nitidamente cargos que têm o poder de decidir e cargos que executam), em sua compartimentalização de pessoas, salas e saberes, e em sua disciplina militarizada, a responsável por essa situação.

"Nosso desgoverno político parece manifestar-se através de uma rivalidade de competências: bibliotecários, escritores, professores primários, secundários e universitários parecem desculpar-se cada um de ser o que é e de não ser o outro".⁹

No âmbito da escola e seus diversos "cargos" parece imperar a mesma lógica. A escola ao dividir o espaço (sala do diretor, sala do professor, biblioteca, secretaria, etc) coloca-o sob a "autoridade" de alguém, hierarquizando o acesso, censurando as informações e com isso proclamando essa rivalidade de competências que serve tanto para justificar o que é feito como o que não é.

As bibliotecárias, donas do espaço e donas dos livros, querem aquele bem limpo e silencioso, e estes, protegidos dos leitores, arrumados nas estantes. Eu mesma tive a oportunidade de presenciar seguidas vezes a ansiedade de uma "bibliotecária" — na verdade uma professora de português re-adaptada pelo Estado para essa função — quando as estantes da sua biblioteca ficavam desfalcadas de livros.¹⁰

A bibliotecária escolar é muitas vezes o professor aposentado ou re-adaptado, que, impedido de dedicar-se à docência, é muitas vezes empurrado à biblioteca, quando não é requisitado para os trabalhos de secretaria. Tem o meu reco

nhecimento mas não tem o reconhecimento dos colegas, dos alunos e principalmente do Estado que o discrimina em termos de salário, férias, etc, dos que estão "na ativa", penalizando o pela idade, ou por qualquer doença que o tenha impossibilitado de dar aulas. Esse professor, marginalizado e discriminado, é o que vai lidar com os livros e as crianças num lugar qualquer da escola, a que se decida chamar "biblioteca".

Num Estado em que não se contrata bibliotecárias, para onde vão os alunos formados nas faculdades de Biblioteconomia e que decidem ser bibliotecários? Na sua grande maioria para as empresas privadas as quais prestaram serviços de estágio (já remunerado) durante o curso. Um curso cujo currículo está integralmente voltado para a formação técnica, muitas vezes com requintes e sofisticacões oriundas das últimas novidades em catalogação, arquivologia, etc. Mas um currículo que (ã exceção de alguns que recentemente passaram por revisões e reestruturações) ignora, dentre outras coisas, o "usuário leitor" bem como o próprio ato de ler.

O Estado, "sem condições" de criar bibliotecas e muito menos de contratar bibliotecários, acaba por delegar às escolas a organização, implantação e a responsabilidade por esse trabalho. Há então bibliotecas que "funcionam" em armários de professores, salas de aula ou armários da diretoria. Há alunos, professores, pais, serventes, estagiários que fazem as vezes do bibliotecário. Segundo o ex-Secretário de Educação do Estado de São Paulo, Luís Ferreira Martins, "biblioteca é luxo".¹¹

Declarações à parte, a instalação de bibliotecas e a existência de "bons bibliotecários" resolve apenas em parte o problema. Garantem algumas condições mínimas de leitura, como lugar para ler e livros. No mais, o professor de português continua encarando a leitura e conseqüentemente a biblioteca como simples apêndices do seu trabalho. Algo para a hora do recreio ou mesmo para as férias. Jamais fazer a aula na biblioteca! Jamais trabalhar com várias obras diferentes ao mesmo tempo! Jamais... jamais... jamais... Aula de Português e Biblioteca são dois projetos que caminham paralelamente, isto é, nunca se encontram. Ou melhor: só se "encontram" em situações especiais: em época de prova, por exemplo, os alunos são proibidos de retirar livros; alunos que desobedeçam, deixem de fazer tarefas ou se atrasem, são castigados com a suspensão da ida à biblioteca; alunos que escolhem livremente suas leituras são acompanhados de volta, pelo professor, à biblioteca para selecionarem adequadamente o livro a ser retirado.

*"...SE LÊSSEMOS NÃO IRIA DAR TEMPO PARA APRENDER A MATÉRIA":
A ESCOLA QUE NÃO TEM TEMPO PARA A LEITURA*

Se pensarmos a categoria TEMPO, historicamente, veremos que ela, como tantas outras habitualmente consideradas de maneira abstrata e formal, acompanhou as transformações que a economia foi introduzindo nas estruturas sociais, nelas se transfigurando e se tornando plena de outras significações. O tempo (tal como a leitura) se constitui histórica

mente e isso faz com que ele seja diferente de época para época e que na sociedade de classes ele se constitua diferentemente para as diferentes classes, a depender da relação que cada uma tem com a produção e os meios de produção. Assim, do tempo entre os antigos ao tempo da sociedade industrial moderna vai uma grande diferença, brilhantemente sintetizada numa frase que entre nós já se tornou senso-comum: TEMPO É DINHEIRO!

Se aceitamos que o vínculo entre a leitura e a escola se produz e se define nas suas relações com uma dimensão da vida que não é a pedagógica, mas social e econômica, ganhando nesse processo um sentido ou uma direção política; se aceitamos também que a história é movimento, fruto das transformações que ocorrem nas estruturas econômicas e sociais; então, necessariamente aceitamos que o vínculo entre a leitura e a escola participa dessas transformações, ganhando nesse processo a cada tempo uma nova feição, e que a leitura tecida hoje, na escola pública, tem uma feição que reúne, além das circunstâncias do presente, as marcas destas transformações a ponto de fazer surgir a seu respeito as seguintes falas, reveladoras da falta de tempo para leitura na sociedade moderna... "*não gosto (de ler) porque toma muito tempo em que eu poderia fazer outras coisas*"... ou dos objetivos da leitura nesta mesma sociedade ..."*gosto porque acho educativo e ensina a gente a viver*"... ou ainda dos procedimentos escolares para com a leitura ..."*a gente lia, fixava o que tinha entendido e depois resumia em menos linhas o livro inteiro*"... assim ..."*aprendíamos a gravar tudo o que é lido*"... e daí uma "*prova que avaliava se nós tínhamos entendido ou não o que lemos*"... e

"ajudava a memorizar o livro". Falas sobre as preferências de leitura na sociedade de consumo: De todas as coisas que se po de ler o que mais leio é ... "revista CARÍCIA porque acho que é uma leitura não cansativa e instrutiva"... ou ... "gibis por que não tenho paciência para livros de romance"...

Esses e outros depoimentos me fizeram colocar a seguinte questão: como a lógica da educação e da leitura foi-se modificando, os movimentos de transformação da vida econômica e social até o capitalismo imperialista do nosso tempo e que novas marcas foram sendo impressas ao trato com o material escrito?

Uma reconstituição rigorosa da história da leitura talvez me obrigasse retornar à época em que se constituiu a escrita, pois o aparecimento do livro e da leitura está ligado ao aparecimento dos seus suportes, ainda numa era anterior à nossa. Essa retrospectiva para os propósitos desse trabalho se revelou por demais longa e até mesmo desnecessária, uma vez que meu interesse maior é entender a leitura enquanto prá-tica escolarizada. Entretanto, julguei importante recuperar dois aspectos sobre o livro e a leitura, neste contexto mais geral.

1º aspecto: Ao longo de toda a sua história, o livro sempre se definiu como um objeto material, nos diferentes esquemas de produção de bens, marcado pelos diferentes es-tágios da evolução tecnológica mais geral e sofrendo com ela as mesmas transformações. A importância que confiro a este aspecto aponta para uma abordagem possível de ser feita, do livro na escola de 1º grau, na qual ele também se define como um produto de mercado, cujas leis e interesses influem de

maneira bastante decisiva no movimento da leitura escolar.

2º aspecto: Por ter sido, ao longo da sua história, propriedade e privilégio de poucos - pela raridade da matéria prima utilizada na sua produção, pelo caráter sagrado e secreto atribuído à palavra escrita, pelo "poder espiritual" que a capacidade de ler acrescentava aos já poderosos de ou tros bens, o livro sempre esteve à disposição de uma classe sobre as demais, à serviço da sua dominação e, portanto, da discriminação social. Aliado à educação, formou a dobradinha indispensável à produção e divulgação das idéias necessárias à expansão e consolidação de territórios, riquezas e dogmas de fé. Esse aspecto é também importante porque aponta para um elemento indispensável à definição da leitura escolar na sociedade de classes: a sua origem de classe.

Sem desconsiderar as transformações lentas o corridas no domínio da educação e da leitura nos períodos pos teriores à Antiguidade Clássica, quando a leitura passou ao domínio da escola, provocadas pelo florescimento progressivo do comércio; pela emergência e fortalecimento de uma nova clas se social sem títulos de nobreza, mas ansiosa por conquistar os seus privilégios; pela influência e o peso do Cristianismo na educação, em sua tentativa de assegurar o poderio da Igre ja, da fé católica e a manutenção da ordem social do período feudal; pela revitalização da cultura leiga e da instrução do homem enquanto ser pensante com capacidade de raciocínio para equacionamento e compreensão do mundo - marcas do Renascimen to - creio que as modificações mais importantes na lógica da educação e da leitura começaram a acontecer e a se intensifi car na passagem da sociedade feudal mercantil, de economia

preponderantemente agrária para uma sociedade de economia industrial, caracterizada pela produção em larga escala.

É que a burguesia para fazer frente à aristocracia feudal e conquistar o apoio da massa trabalhadora não lhe podia continuar negando a instrução na mesma medida que esta lhe vinha sendo negada, sob pena de por em risco a sobrevivência do capital e da sociedade industrial.

Se em 1666 temos a primeira iniciativa concreta de instrução elementar gratuita (embora para conter as primeiras revoltas operárias), se Lutero e o protestantismo se incumbiram de pregar a necessidade de educação para todos os fiéis como dever de caridade, a burguesia, quando tomou o poder, se transformou na sua maior patrocinadora e ensaiou os primeiros passos de uma educação supostamente democrática.

São muitos os motivos que justificam o incremento à leitura e à educação neste período da história do ocidente. Todos eles de alguma forma relacionados entre si e às mudanças que se processavam na vida econômica dos países. Se os recupero aqui, embora de forma resumida, é porque acredito na sua "atualidade" (relativa, é claro) com respeito ao período da história do Brasil ao qual nos remetem os depoimentos desta pesquisa — um período "pós-revolucionário", em que a cultura e a educação passaram a merecer a atenção e o patrocínio do Estado como nunca antes havia acontecido. Na verdade, por que acrescidos de dois séculos de transformações sofridas pelo capitalismo e pela sociedade, eles continuam a ter uma significação expressiva na compreensão da escola burguesa.

Fazendo minhas as palavras de A. Ponce¹² "quando se vive no ócio, e não é necessário competir com ninguém, a

vida segue o seu curso a passo de tartaruga", mas quando se tem que acompanhar o ritmo da produção, há que se apressar o passo. Essa diferença se insinuou em todos os níveis da vida cotidiana e a educação, evidentemente, não passou despercebida. Foi Comênio, quem, em 1657, elaborou as "Bases para Rapidez do Ensino com Economia de Tempo e Fadiga," publicadas em seu livro Didacta Magna¹³.

Por essa época se impôs então a necessidade de uma "nova educação" que, por oposição à antiga ordem feudal, respondesse aos anseios da nascente burguesia e do também nascente capitalismo manufatureiro. Assim, ao dogmatismo do ensino escolástico se contrapôs o racionalismo científico, à filosofia especulativa uma filosofia prática capaz de estabelecer uma nova moral, agora utilitária e uma nova prática pedagógica, agora pragmática. As liberdades do indivíduo, a sua capacidade de raciocínio e conhecimento passaram a ser valorizadas em contraposição à sua sujeição aos dogmas de fé e em consonância às emergentes liberdades de comércio, de crença e de idéias. Um ensino mais rápido, mais fácil, mais leve que atendesse ao novo ritmo da produção e aos novos valores sociais: a vida terrena, os negócios, as viagens, a contabilidade, o útil, enfim. Um ensino mais rápido ao qual devia somar-se um ensino mais "sólido", que tratasse das "próprias coisas", a fim de possibilitar a existência de um novo homem: culto, prático, produtivo e apto para a competição.

* * * * *

Para os que estão um pouco familiarizados com a educação, com o livro didático que acompanhou a Renovação do

Ensino de 1º e 2º graus (Lei 5692/71) e com a escola atual, esse discurso da "nova educação" do século 18 é bastante atual. É exatamente em nome dessas "vantagens" que os autores e editores destes manuais os apresentam aos seus "compradores":

"...elaboramos este livro, tendo em vista que você é um ser humano rico de qualidades e que necessita de um domínio cada vez maior dos recursos da comunicação para ter mais sucesso no seu relacionamento, na comunidade em que vive". 14 (grifos meus)

E é também através delas que os próprios alunos justificaram a si mesmos e a mim as suas preferências por estas ou aquelas atividades da escola. Pela sua utilidade social... "gosto de expressão oral porque a gente aprende a ser desembaraçado" ... "gosto de gramática porque é mais importante para o vestibular"... Pelo seu aspecto agradável e leve... "gosto de análise sintática porque é gostoso de fazer"... "gosto de fazer debates porque é gostoso e divertido"... "gosto de ler porque é gostoso e o tempo passa mais rápido". Além destes, há depoimentos que revelam a preferência pela objetividade ... "não gosto de ouvir o professor falar porque gosto de coisas simples e objetivas".

É muito importante observar que não existe unanimidade quanto às preferências, isto é, se todos os alunos preferem trabalho fácil, de rápida e agradável execução nem todos atribuem essas qualidades às mesmas situações. Isto é importante porque se em alguns argumentos (como os citados acima) temos claramente a repetição do universo ideológico da educação e da sociedade burguesa, em muitos outros temos ocasião de encontrar as primeiras resistências a ele. Esta constatação é

fruto do estudo dos pares "gosto de/não gosto de", do instrumento de pesquisa. Em muitos pares os alunos contrapõem situações ou assuntos que envolvem coisas que eles consideram mais difíceis, mais lentas ou menos exatas (nunca preferidas) a situações que consideram fáceis, porque requerem habilidades já aprendidas, tais como preenchimento de lacunas, aplicação de regras, repetição do exemplo dado, e que são sempre preferidas. Assim temos: *"não gosto de redação porque é difícil criar fatos mas gosto de acentuação"...* *"gosto de analisar frases mas não gosto de redação"...* *"gosto de ler, escrever, fazer exercícios porque nos deixa mais desenvolvidos mas não gosto de redação porque tem que pensar muito"...* *"gosto de análise sintática porque desenvolve o raciocínio mas não gosto de redação porque nem sempre se tem argumentos para fazer uma redação"!!!*

Isto porque a escola trata formalmente as questões gramaticais, de ortografia, etc. O aluno, tendo decorado as regras ou estando com elas na mão, resolve os exercícios rapidamente e com certa facilidade, o que no mínimo lhe mata a intuição para com os fatos da língua, de ordem linguística e, pior que isso, o induz a crer num raciocínio calcado na exatidão, numa racionalidade acima de tudo formal e abstrata e por isso mesmo analítica e fragmentária. A escola faz o mesmo com a produção escrita e a leitura, impedindo-o de intuir problemas e questões, de propor leituras e interpretações, porque reduz esse trabalho à condição de exercícios, mantendo com isso a intuição do aluno para problemas de ordem ideológica, por exemplo. É por isso que ler e escrever aparecem no último depoimento ao lado de "fazer exercícios". E

se o aluno os contrapõe à redação é porque ainda tem a ilusão de ao "redigir", usar de qualquer expediente que não tenha sido já previsto e codificado pela escola ou legitimado pelo professor. Mas disso tratarei adiante com mais detalhes.

O importante agora é mostrar os sinais de resistência, sinais que nos ensinam que nada é imutável... "gosto de redação e poesia porque trazem mensagens e aprende-se a viver as palavras na redação de cada aluno mas não gosto de concordância nominal porque parece não ter fim"... "gosto de livro de leitura extra porque cada um transmite sua mensagem mas não gosto de verbos e coisas que são para decorar porque gosto de entender e não de decorar".

A crença no raciocínio exato, que jamais envolve a contradição e que portanto se aprende enquanto leis e princípios, contrapõe-se a lógica do entendimento, que não é necessariamente a do sim e não, desta objetividade que parcela. A crítica ao infundável aprendizado da concordância nominal é o germe da percepção da circularidade e "ineficiência" do conhecimento escolar, que ao nível ideológico se sustenta exatamente pela sua utilidade e eficiência!!

Essa educação que já no século 18 precisava ser moderna, mais atraente, menos dogmática e mais científica, deveria, além de veicular o ideário burguês, qualificar para o trabalho na indústria. Se até à Idade Moderna a negação sem cerimônia da educação às classes majoritárias contribuiu para a sobrevivência das minorias no poder e o controle da ordem social, com a industrialização e a conquista do poder político pela burguesia, tal negação poria em risco a sua sobrevivência. 0

trabalho na indústria passara a requerer do trabalhador uma instrução mínima (não mais que isso) que lhe possibilitasse acionar, sem danificar, os mecanismos de produção, ou agir conforme as regras da boa convivência no trabalho. As transformações que vinham ocorrendo no domínio da produção e comercialização de bens, provocadas pelo emprego da máquina e pela expansão do mercado imprimiam um novo ritmo a um também-novo processo de produção, cujas conseqüências primeiras foram as alterações nas exigências para com o trabalhador. A produção deixava de ser uma ação individual, para ser uma ação coletiva, pautada pelos novos princípios de "integração", "cooperação" e "esforço organizado".

Era preciso uma educação que iniciasse e treinasse o trabalhador nessas novas habilidades. Tais exigências, aliadas aos anseios de igualdade social, tão anunciada pela revolução, fizeram com que a pequena burguesia lutasse pelo direito à educação, passo importante em direção à sua afirmação enquanto classe, mas também condição da sua exploração e dominação.

A inspiração liberalista que nos idos da Revolução Francesa sustentou a Revolução e posteriormente a democracia burguesa, perpassou então as transformações educacionais da época e trilhou os caminhos que a trouxeram até nós séculos depois, ao se fazer fortemente presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, proclamada em 1961, embora desde a República já orientasse as sucessivas Reformas que buscavam dar impulso ao projeto de "democratização do ensino" no país.

Em 1971 essa inspiração cedeu lugar a uma nova tendência que antes de extingui-la a levou às últimas consequências: a tendência tecnicista que caracterizou o novo modelo de educação moderna, tecnocrata e especializada e que fez com que a burguesia do Brasil da década de 70 banisse da escola, a semelhança da burguesia do século 18, os entraves à "nova educação". No nosso caso baniram da escola a filosofia, a história e a arte, concedendo-lhes apenas a condição de adornos, única condição compatível com o novo modelo econômico que a Revolução de 64 implantara e com o novo ritmo da produção.

Tais medidas, somadas a inúmeras outras que passaram a vigorar tanto na escola de 1º e 2º graus como no ensino superior (departamentalização, matrícula por disciplina, profissionalização, etc), viabilizaram uma escola preocupada com o aprimoramento técnico, com o conhecimento científico e produtivo, com a eficiência e a rapidez do ensino, capaz de fabricar, sem perda de tempo e com um investimento mínimo, homens "utilizáveis e adaptáveis".

É assim que nessa escola não há tempo para a leitura. Os alunos, quando indagados sobre o local, período ou situação em que liam os livros de literatura, se referiram majoritariamente à própria casa, às férias, às horas vagas, ao período que antecede as provas e fichas de leitura e à hora em que vão dormir. E quando solicitadas a responder diretamente se liam durante as aulas de português escreveram:

"Nunca porque não sobrava tempo"

"Nunca porque nunca dá tempo"

"Nunca porque a professora achava que perderia muito tempo de aula".

Da falta de tempo genericamente justificada, os depoimentos permitem avançar um pouco mais na elucidação desta questão ou porque através deles os alunos repetem as explicações que lhes são dadas ou porque conseguem, depois de anos a fio vendo repetida a prática de exclusão de leitura, entender os seus porquês.

Por que não há tempo para a leitura em sala de aula?

"Porque tinha que ir com a matéria prá frente"

"Porque tinha que aprender as narrativas, a língua portuguesa e as palavras que a gente fala errado".

"Porque se lessemos não ia dar (tempo) para aprender toda a matéria.

Por que não há tempo?

"Porque atrapalha o professor em suas explicações".

"Porque não é possível perder uma aula de português apenas para ler um livro (grifos meus).

"Porque as aulas eram mais importantes".

Por que não há tempo?

"Porque a professora acha que não estamos preparados para ler livros".

Como compatibilizar uma ação que se processa de modo individual e reflexivo com o comportamento mecânico e de massa que a organização escolar impõe às crianças?

Como pretender um trabalho que estabelece uma interação entre o texto e o leitor plena de subjetividade e

de memória das experiências já vividas e de projeções de leituras já feitas numa escola onde os alunos são impedidos de ser sujeitos do seu próprio nome, da sua fala, da sua história e da sua vontade, porque reduzidos a números, a uma massa homogênea de tal série, de tal faixa etária, com uma memória que se resume no conhecimento dos pré-requisitos ensinados na série anterior e apenas esses?

Como compatibilizar o conhecimento construído pela arte literária, fruto da síntese que o escritor faz do seu mundo e do seu tempo, onde realidade e fantasia, passado e presente, bem e mal, sim e não se misturam e se refletem, com o conhecimento positivo, escalonado e linear que a escola legítima através das "áreas afins", das disciplinas, dos programas e da seriação?

Como falar de um leitor que "tece" a sua leitura (emprestando um pouco a metáfora criada por Marisa Lajolla para falar de leitura) devagar, fio por fio, artesanalmente e inteiramente, misturando texto e vida, na solidão e na solidariedade, com prazer e com vontade, nessa escola? Essa escola que fabrica hábitos e comportamentos, que fragmenta a criança e o adulto, porque nela a criança é só aluno e o adulto só professor, que burocratiza as relações, que divide e censura o espaço físico, fragmenta a ação de ensinar e a ação de aprender?

Como falar de emoção e sensibilidade numa escola que se diz neutra?

A leitura, dimensionada nestes termos não é compatível com a escola que temos, porque ao se fazer existir ela cria uma lógica radicalmente oposta à lógica dessa orga-

nização.

"...OS PROFESSORES PREOCUPAVAM-SE COM A GRAMÁTICA E..." SETE ANOS DE ESCOLA — O QUE MAIS APRENDI NAS AULAS DE PORTUGUÊS?

Tradicionalmente o ensino da leitura, a preocupação com o livro e o convívio com a literatura vem sendo confinados pela escola à área "Comunicação e Expressão", ou, mais especificamente, à disciplina "Língua Portuguesa". Por isso a ação que se desenrola neste espaço do currículo é especialmente importante para as condições de leitura que se vão estabelecer na escola e que vão ajudar a definir as histórias individuais e coletivas de leituras e de leitores que passam por ela.

Os depoimentos sobre os quais já refleti um pouco falam vagamente de um trabalho ou de uma "matéria" que é desenvolvida durante o 1º grau, nas aulas de Língua Portuguesa e que de tão volumosa não deixa sobrar tempo para a leitura.

De que ensinamentos é feita essa matéria importante? Essa questão abre o caminho para um conjunto de depoimentos que me permitiram recuperar exatamente essa realidade: o trabalho com a linguagem no 1º grau.

1. DE COMO A "HORA DA COMUNICAÇÃO" SILENCIA A EXPRESSÃO

Aprender português, na voz coletiva dos alunos de 8ª série com os quais trabalhei, significa ter uma oportunidade de se "melhorar" o desempenho na utilização da lingua-

gem verbal, quer na condição de quem se expressa através da língua, quer na condição daquele a quem é solicitada a tarefa de decodificar o código verbal oral e/ou escrito.

Essa afirmação é possível de ser feita logo de início pela identificação no corpo de depoimentos desses alunos, de uma tendência bastante forte que estabelece a relação "aula de português-desempenho linguístico". Quando solicitados a registrarem o que mais haviam aprendido nas aulas de português, durante os sete anos mínimos que precedem a oitava série, os alunos fizeram afirmações do tipo:

"compreender as pessoas e falar melhor".

"as palavras que muita gente fala errado".

"tentar falar mais corretamente".

"como melhorar a comunicação".

"como ler, falar e ouvir".

"falar corretamente".

"como usar o português".

A relação "aula de português — melhoria da comunicação e da expressão" acaba por enunciar uma situação que de fato está longe de se constituir num espaço de comunicação e de expressão nos termos em que consigo concebê-lo. Expressa, pois, uma contradição que merece ser buscada para melhor ser compreendida.

Que o espaço da aula de português possa se constituir num espaço de COMUNICAÇÃO e de EXPRESSÃO é uma possibilidade até desejável e que, em certa medida, justifica a relação "aula de português — desempenho linguístico". É preciso garantir, no entanto, que isso signifique para o aluno mais do que o ritual da penosa correção gramatical e da falsa

"aquisição" de linguagem; mais do que a "aquisição" de um "saber linguístico" a ser utilizado como instrumento no seu processo de compreensão ou produção de mensagens verbais e mais do que "atividades" de expressão e comunicação.

A comunicação e a expressão individuais fazem parte de um processo de produção coletiva de linguagem. Se orientam e se organizam pelas diferentes situações de interação verbal e pelas diferentes representações que os individuos possam ter de seus interlocutores. Se definem na dinâmica das condições concretas, imediatas ou não, do processo de interação verbal e social, refletindo todas as contradições igualmente produzidas ao nível da realidade social, política e econômica.

Pensar a expressão verbal do aluno como uma expressão ideologicamente marcada, socialmente definida, cujo princípio organizador é a relação do falante com o contexto em que se dá a comunicação implica em rever todo o encaminhamento que se vem dando à questão da melhoria da expressão. Mudam em primeiro lugar os critérios de avaliação da expressão do aluno. Não mais considerar a expressão como uma "criação" individual, fruto de inspiração, mas como uma construção do aluno, definida nas suas relações com a situação de enunciação. Não mais considerar a expressão do aluno como um "desvio da normalidade" quando ela se apresenta "cheia de erros e sem lôgica", mas na apreciação dessa expressão levar em conta as relações da linguagem com as diferentes classes sociais e a prática escolarizada do aluno das classes desfavorecidas.

Diante da falta de expressão, não pensar na falta de raciocínio do aluno, mas dimensionar melhor que con-

dições a escola autoritária e seletiva que temos, voltada ao ensino de habilidades e comportamentos, oferece ã expres
são.

Além do mais, não encaminhar soluções "linguís
ticas" a problemas de outra natureza ou de outra ordem.

Falar em MELHORIA da Comunicação e da Expres
são, através do ensino de língua, requer, antes de mais nada, a devolução ao aluno da chance dele produzir o seu discurso para com ele não sô experienciar a realidade da língua, em sua dimensão fonética e morfo-sintática mas principalmente em sua dimensão ideológica, e com isso compreender melhor as suas circunstâncias de vida. O favorecimento da expressão es
tarã ligado pelo menos ã promoção da situação de interação, o que significa uma profunda alteração nas condições objetivas do trabalho com a linguagem na escola, que vem sendo encami
nhado sem que sequer se considerem estas condições.

Como a escola pensa e trata a questão da Comu
nicação e da Expressão do aluno?

Por considerã-la algo que diz respeito a cada aluno individualmente, fruto da sua inteligência e criativida
de, a escola marca positivamente as crianças que têm expres
são (porque raciocinam) e negativamente os que não têm (porque
sem lógica e sem pensamento), cobrando delas clareza e ob-
jetividade (leia-se: ausência de ambiguidades e contradições).

Por considerã-la distante da "boa" comunicação e da "boa" expressão, a escola se dispõe a melhorar a expres
são e a comunicação do aluno tornando-o um poliglota dentro da sua própria língua, capaz ã cada situação adequar sua fala.

Por considerá-la uma questão linguística, a escola identifica o ensino da língua ao ensino da gramática:

A escola considera a expressão como exteriorização de um conteúdo interior à consciência individual, através de um instrumento de transposição convencional e eficaz, a língua, que o aluno manipula como algo exterior a si próprio e ao seu pensamento.

Tal consideração está ancorada num pressuposto filosófico bem definido à respeito da natureza e funcionamento da linguagem, que, considerando a criação individual como fundamento da língua, buscando conhecer as leis do psiquismo individual para chegar às leis da criação linguística e entendendo a enunciação como expressão da consciência individual:

1) despreza aquilo que constitui a verdadeira substância da língua: o fenômeno da interação verbal, a natureza social da língua.

2) desloca para o interior do indivíduo as forças geradoras da expressão, transformando a atividade mental num processo independente da linguagem e das estruturas sociais.¹⁵

A frequente associação do desempenho linguístico a expressões do tipo: melhorar, correto, certo, bem, direito, etc, como mostram os depoimentos, permite inferir que o discurso do aluno é considerado, pela instituição escolar, precário e impróprio, distante de algum outro bom e desejado ao qual este aluno deve ascender ao final do ano letivo, sob pena de precisar cursá-lo novamente... "que nós devemos continuar tentando falar o português certo".

Esse aspecto que perpassa o cotidiano do ensino de língua reduz a questão da melhoria da expressão à correta manipulação do código linguístico na sua forma mais elaborada ou mais adequada à uma expressão também adequada ... "a *falar e escrever 70% da nossa língua*".

Para o aluno, a questão da melhoria da expressão se resume na "aquisição" (e o termo é muito sugestivo) de um código apropriado que a instituição, através do professor e do livro didático, vende a um preço alto, cobrado em doses de esforço e dedicação ... "*tentar falar mais corretamente*". Promessa de um futuro melhor, mediante a aquisição de um novo saber linguístico. Tradução no âmbito do ensino da língua da promessa mais geral de uma educação que, fazendo evoluir o indivíduo culturalmente, lhe assegura um lugar melhor na divisão social do trabalho.

Assim, a escola tem, com relação à LÍNGUA NACIONAL, as seguintes tarefas:

- "a) PURIFICAR a língua espontânea e defeituosa que os alunos trazem da família e do ambiente social;
- b) ENRIQUECÊ-LA constantemente, dando-lhe flexibilidade, adequação das palavras e expressões, correção de acordo com a norma comum;
- c) Introduzir gradualmente o aluno na OBSERVAÇÃO e estudo dos fatos gramaticais nos seus aspectos morfo-sintáticos.

Impõe-se um constante ensino corretivo, tanto nos aspectos fonológicos (pronúncia, dicção, entonação) como nos sintáticos. Necessário também é oferecer aos alunos modelos expressivos que lhes aperfeiçoem a fala". (grifos meus) 16

Então, a um trabalho que se propõe a melhorar a "COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO", corresponde um ensino "purificador", "corretivo", e "enriquecedor", que unifica e civiliza

pela repressão e pela imposição de um modelo exemplar, a-temporal e impessoal de língua, o qual reserva aos que não se ajustam a marginalidade e o silêncio.

"Essa forma sutil de repressão linguística e de agressão à linguagem familiar e socialmente utilizada pelas crianças levam não ao desenvolvimento da sua competência comunicativa mas à perda da linguagem". 17

O processo de melhoria da comunicação e da expressão está na dependência do abandono gradativo da fala "original" do aluno (pelo menos no interior da instituição) e o domínio progressivo da língua "naturalmente selecionada para representar o idioma nacional e veicular a cultura e a tradição"¹⁸; na verdade, o modelo de expressão imposto pelos que a nível nacional detêm o poder cultural, político e econômico. Trata-se então de um ritual de passagem com todas as exigências e "benesses" de qualquer ritual religioso. Mediante uma certa dose de sacrifício, consegue-se a salvação.

O conteúdo vivo deste processo (que pode durar um ou onze anos) aliado ao conteúdo mais abrangente da vida social fazem desta promessa uma farsa. Uma vez em contato "institucional" com o padrão imposto e devendo responder a ele também institucionalmente, o aluno passa a se servir de um arcabouço de linguagem fictícia, que a duras penas consegue organizar. Um discurso que, embora seja um discurso do seu tempo, é emprestado das histórias que leu e reproduziu, dos exercícios gramaticais, dos "laboratórios de redação", enfim, da linguagem que aprendeu a respeitar. Um discurso que nunca pode re-elaborar criticamente e que misturado ao seu resulta

"...na completa ausência de espontaneidade e de originalidade que os fazia (alunos da 3ª série do 1º grau) quase voltar ao balbúcio e os amarrava a esquemas estereotipados, preenchidos por uma dúzia de orações vazias de qualquer conteúdo expressivo". (grifos meus) 19

Inverter e mistificar as relações que a realidade social estabelece faz parte do jogo político e ideológico que garante a sobrevivência da ordem social. Não é o domínio do padrão de linguagem socialmente prestigiado, nem o domínio da cultura escolarizada que determinarão o lugar do indivíduo na sociedade, como pretende fazer crer o discurso oficial. Esse sentido cultural que se empresta ao processo educacional, apenas encobre a sua significação política e de classe; da mesma forma que a significação política e de classe da língua e do seu ensino torna-se obscura diante das considerações já feitas.

2. SISTEMATIZANDO O "PORTUGUÊS DINÂMICO"

O que mais aprendi nas aulas de português?

A linguagem da gramática, como bem resumiu um dos alunos.

Grande parte dos depoimentos relativos a esta questão se referem também a lêxemas, aspectos e/ou exercícios do que costumamos chamar "conteúdo gramatical". Seguem abaixo alguns exemplos:

(O que mais aprendi nas aulas de português nesses sete anos foi:)

"acentuação e verbos".

"análise sintática - análise morfológica".

"análise das palavras na frase".

"verbos - classe e função das palavras".

"hiato, ditongo, tritongo, vocabulário".

"oração subordinada".

"ortografia".

"oração subordinada, pronomes, objeto direto, objeto indireto".

"análise sintática, verbos, orações, leitura, substantivos, fonemas, causa e efeito".

"conjugar verbo".

"análise sintática e regras de acentuação".

"concordância verbal".

Esses depoimentos, muitas vezes aparecendo como complementos dos anteriores me fazem pensar que a proposta oficial de ensino de língua é em si mesma bastante coerente. Se cabe ao professor de português a responsabilidade pela melhoria da comunicação e da expressão de seus alunos, mediante o ensinamento de habilidades e de modelos de expressão, que correspondam aos padrões adequados de linguagem, o ensino da gramática se constitui no melhor recurso para isso. Afinal de contas, o conteúdo gramatical encerra todas as certezas e as regularidades da língua, pois é o esqueleto de um processo dinâmico, vivo, que está sujeito aos "desvios", "enganos" e "ruídos", ou, às características individuais, sociais, ideológicas dos processos de comunicação pela linguagem.

O ensino centralizado na gramática, normativa ou não, fixa paulatinamente uma forma de conceber a língua:

como sistema de signos arbitrários e convencionais, que, embora sendo criado coletivamente, se impõe a cada indivíduo em particular na forma de um instrumento a ser assimilado em todos os seus traços normativos e/ou estruturais - fonéticos, gramaticais, lexicais. Um sistema em equilíbrio, regido por suas próprias leis, leis linguísticas, que "evolui" quando incorpora os "erros" individuais, que num tempo se generalizam²⁰. Um sistema uno (gramática tradicional) ou um feixe de variantes (estruturalismo) - não importa porque, de qualquer forma, um fenômeno meramente linguístico, cuja produção e reprodução se dão numa esfera qualquer, que não seja a social.

É essa língua que, ao longo dos anos, vem sendo dada ao aluno conhecer e exercitar.

Ou tradicionalmente, inspirado nos estudos gramaticais anteriores ao estruturalismo do início do século, que conferiu o estatuto de ciência aos estudos da linguagem, ou modernamente, isto é, inspirado nas novas conquistas da Linguística.

Numa retomada bastante sucinta, posso dizer que a Gramática Tradicional inspirou um ensino de português que, privilegiando a escrita em detrimento da fala e a abordagem diacrônica em detrimento da abordagem sincrônica dos fatos da língua, provocou a supervalorização dos textos clássicos e eruditos em detrimento do discurso coloquial, além do tom normativo e preconceituoso no tratamento de uma língua "pura e homogênea", privilégio dos homens da corte, dos cultos e dos civilizados.

As nossas gramáticas escolares (escritas segundo os moldes greco-latinos) sempre tiveram por objetivo o

ensino da língua considerada culta, isenta dos erros e vícios próprios do falar cotidiano e popular. Se no campo teórico e científico o estruturalismo representou um passo além para o estudo da língua — ou porque buscou superar a abordagem atomista dos estudos anteriores (embora não a tenha superado de fato) ou porque enfatizou os aspectos sistêmico e estrutural do funcionamento da língua, privilegiando a língua viva, a oralidade, com isso atenuando o preconceito e a normatividade reinantes — na esfera escolar, pouco ou quase nada conseguiu alterar.

Aí, o novo modelo instalou o caos, porque com as críticas abundantes ao modelo anterior e a inexistência de alternativas concretas para o trabalho do professor, sobrou mesmo a insegurança e a insistência no velho, no conhecido (como mostram os depoimentos).

Produzida ainda no começo do século, a nova orientação chegou às escolas brasileiras com o pacote da reformulação do ensino na década de 70, atrelada à "modernização", à abordagem tecnicista e behaviorista do ensino e da aprendizagem. A abordagem estrutural da língua aqui considerada não pode ser analisada fora desta situação.

A situação em que hoje nos encontramos em termos de ensino de língua, dizem os mentores do Guia Curricular de Língua Portuguesa (fruto desta renovação), se deve à resistência por parte dos professores à renovação, porque desconhecem os objetivos do ensino da língua, não têm conhecimentos fundamentados cientificamente, ensinam a análise sintática como fim, impõem um modelo de língua estranho aos alunos, não fazem programas flexíveis e lógicos, etc. Para eles a reformulação dos conceitos velhos à luz da nova ciência linguística,

bem como a mudança dos procedimentos didáticos é condição in dispensável para se atingir os objetivos reais do ensino da língua, que seriam:

"desenvolver a habilidade de comunicar-se mais eficazmente nas diferentes situações de discurso".

"saber usar a língua como veículo de comunicação".

"favorecer a aquisição de comportamentos de língua e de pensamento e não apenas em informar". 21 (grifos meus)

Como o Guia organiza a ação do professor e a aprendizagem para que estes objetivos sejam alcançados é uma consideração importante a fazer.

Considerando que a aprendizagem da gramática (entendida não mais como o conjunto de regras do bem dizer mas como a explicitação do funcionamento da língua) garante ao aluno a consciência da língua que fala, porque essa língua se define e se caracteriza por sua estrutura, o aprendizado da língua significará o aprendizado da sua estrutura (da gramática) porque "o aluno somente dominará a língua quando for capaz de explicitar suas estruturas e operações" e então "ensinar língua é ensinar através de exercícios de língua"²².

Tal orientação claramente privilegia o aprendizado da metalinguagem da língua (já devidamente atualizada) ou, quando muito, o aprendizado de exercícios estruturais de aplicação de noções e categorias. Privilegia o raciocínio sobre a abstração e conseqüentemente sobre o aspecto formal, universal, uno e regular da língua em detrimento do raciocínio sobre o concreto, o historicamente definido, o aspecto múltiplo e contraditório da língua enquanto discurso e

enunciação.

"o conteúdo (o conteúdo ideológico da língua, a língua enquanto discurso, oral e escrito) é mero instrumento para se atingir o objetivo; não poderá ser considerado fim em si". 23

O resultado desse processo é o conhecimento das partes, porque tomar a língua enquanto estrutura apenas, é tomá-la reduzida em sua significação, é fragmentá-la em todos os níveis.

"É enfatizada, neste trabalho, a estrutura da oração — Ela é o objeto da gramática. A estrutura do discurso foi deixada para uma etapa posterior".24

Tomá-la enquanto função (a língua é instrumento de comunicação) apenas a insere na dinâmica da interação verbal. Porque ela não é tomada neste processo como produção mas como código (recurso ou instrumento) já pronto e disponível, portanto convencional, estereotipado e impessoal que serve à comunicação, mas não a constitui de fato.

Essa é a fundamentação teórica que dá apoio ao ensino da língua, tal como os depoimentos o definem. Mas ela o justifica apenas em parte, porque há uma razão maior, capaz de explicar não só este ensino mas também os seus fundamentos teóricos. Por que os trabalhos de cunho sociológico e marxista que vinham sendo realizados na educação das massas populares na década de 60 foram interrompidos? Por que o método estrutural tomou o lugar do método histórico?

A resposta a estas questões explica melhor e com mais propriedade a "nova tendência" no ensino da língua.

É uma resposta de ordem histórica, portanto, longa e complexa; da qual vou apenas isolar dois aspectos. O projeto educacional implantado no início do ano de 1970 se constituiu num desdobramento do processo de reorganização do Estado pelo governo militar que subira ao poder em 1964, atingindo tanto o ensino universitário como o ensino comum. A eles o governo ti nha intenções de imprimir um novo ritmo, uma instrumentalização adequada e uma capacitação técnica capazes de responder às necessidades do desenvolvimento industrial do país e à segu rança nacional. Daí a necessidade de se enfatizar um aprendi zado de estruturas que se repetem, de comportamentos e habili dades que se adquirem via desempenho mecânico, apoiado pelo behaviorismo e pela instrução programada. Um aprendizado de formas e não de conteúdo, voltado ao comportamento e distan ciado da consciência. À semelhança do esquema industrial de produção: rápido, automático e redundante. Daí a necessidade de privilegiar a língua enquanto unidade que possibilita o contato coerente, harmônico e coeso do indivíduo com seus se melhantes. Isenta de contradições e de conflitos, que poderiam colocar em risco a segurança e a unidade nacional, são mesmo uma língua isenta de sujeitos e de realidade histórica.

Porque um outro ponto de vista nos colocaria a todos no centro da dinâmica língua-sociedade, língua-classe so cial, língua-emancipação e autoritarismo. Não mais o conheci mento escolar da língua, que mata essa dimensão e impede a consciência de que ao longo da nossa vida geramos, continuamente, nas nossas relações com os outros, as nossas crenças, os nossos valores, a nossa forma de ser e também a nossa lin guagem, tanto na sua sintaxe quanto na sua significação. A

nos, ano a ano, pessoas diferentes, a escola propõe sempre a mesma língua a ser "conhecida" — uma língua nacional.

O domínio das situações de comunicação, o domínio da língua requer um conhecimento, o mais abrangente possível, deste território sonogado pela escola. Um território em que a estabilidade semântica do mundo é constantemente checada pelo movimento histórico. Um território de con tradições.

Enquanto locutores, orientamos e construímos a nossa fala no sentido de preencher as necessidades que as diferentes situações de enunciação nos impõem. São os ele mentos que compõem o contexto em que se dará a nossa enuncia ção (na sua grande parte, elementos extra-linguísticos) que a "determinam". A nossa fala se orienta pelo conhecimento que possamos ter da situação inteira, daquilo que ela nos re vela e daquilo que insiste em nos ocultar. A significação do que dizemos é uma função da nossa interação com as particula ridades de cada situação, projetadas na totalidade do real, que dinamicamente constrõem, importando mais o signo linguís tico como algo flexível e variável do que estável e recorren te. Enquanto receptores, num processo de comunicação, nos orientamos pelos mesmos princípios. A nós importa a compreen são do que está sendo dito, ou seja, a descoberta da signifi cação dos enunciados no contexto em que estão ou foram produ zidos. Não o mero reconhecimento dos significados convencio nais e codificados das palavras, mas a significação nova e original que advém da sua relação conosco e com a situação da enunciação. Assim, o conhecimento e o uso da língua resul tam de um processo que não envolve apenas um saber linguísti

co mas o domínio do conjunto de elementos que orientam a produção dos enunciados, a sua leitura histórica.

* * * * *

Que lugar ocupa a leitura neste ensino da língua? Nenhum? Por que não há livro? Por que falta tempo?

Não seria equivocada a visão de uma escola e de uma aula de português totalmente sem leitura? Nesses sete anos de escola acho que li ...*"muito, porque minhas professoras sempre indicaram muitos livros"* ...*"muito, as diversas histórias dos livros textos"*...

À falta de condições gerais para a leitura na escola soma-se uma orientação específica para esse trabalho. Na dinâmica entre elas produz-se uma determinada leitura que a escola institui e legitima. Que leitura é essa?

... QUANDO ELE MANDA, O QUE A GENTE LÊ?

"Não me lembro neste exato momento, geralmente foi um livro educativo, mas sou repetente e por isso não me lembro, são coisas que não me interessam".

"...A GENTE LIA APENAS O LIVRO DA MATÉRIA".

Dos recursos materiais para a educação, o livro didático se coloca como um dos mais antigos e mais significativamente presentes em sala de aula, inclusive, e principalmente, nos últimos tempos. Digo principalmente porque essa presença se acentuou, e muito, a partir do ano de 1971 quando o livro didático praticamente se encarregou de viabilizar junto aos alunos e professores da escola pública de 1º grau, "recém-democratizada", a proposta renovadora do ensino, fruto da Lei 5692, promulgada no mesmo ano.

Se na década anterior essa categoria de livros (que engloba os livros didáticos e técnicos para os três graus de ensino, além de supletivo e moral) contribuía com 30 a 40% da produção editorial total, em 1972 ela passou a contribuir com 52%, totalizando nesse ano 85 milhões de exemplares, dos quais mais da metade destinada exclusivamente ao ensino de 1º grau²⁵. Em 1980, esse número aumentou para 102,3 milhões de exemplares, o que correspondeu a 60,7% da produção total de livros no país, e dessa porcentagem, 70,5% destinaram-se exclusivamente para o 1º grau²⁶.

Estes dados, aliados aos depoimentos que diretamente ...*"a maioria das aulas liamos os livros didáticos"* ... *"as diversas estórias dos livros didáticos"*... e indiretamente ...*"para fazer interpretação de texto"*...*"para fazer os exercícios"*... remetem ao livro didático, podem ser considerados índices reais da força e penetração deste material na escola e na sala de aula, nesse tempo histórico.

Resta agora saber como e por que isso aconteceu e vem ainda acontecendo.

* * * * *

O regime militar pós-64, no seu intuito de acelerar e modernizar o processo de desenvolvimento do país, trouxe no que diz respeito à educação, à cultura e à leitura uma série de implicações. Quanto à educação, espero já ter deixado claro como o Estado, às custas da repressão e do autoritarismo, e ancorado numa visão essencialmente burocrática e tecnicista, assumiu o projeto de "democratização" da escola e "educação" das massas, retirando-o das organizações populares do período anterior.

À semelhança da educação, o Estado reaparelhar a produção cultural nacional numa direção util e produtiva que ajudasse a tirar o país da condição de subdesenvolvimento. Se no âmbito educacional isso aconteceria com a erradicação do analfabetismo, no âmbito cultural se daria através da criação de um mercado maior para o consumo da cultura e da utilização de inovação tecnológica nos processos de produção cultural. Se fizermos um levantamento da produção editorial brasileira nos últimos anos, por exemplo, veremos que ela cresceu assustadoramente, fazendo crer que nessa década o mercado editorial tivesse dado os primeiros e decisivos passos de amadurecimento comercial, contando com um número elevado de novos autores e uma explosão da literatura, ocasionando o conhecido "boom" da ficção em 1975.

Simultaneamente à articulação de uma nova educação o Estado articulou institucionalmente a produção cultural, investindo nas empresas e financiando a produção. Esse

patrocínio, se no setor educacional ocasionou a alienação do professor em relação ao seu trabalho, custou à intelectualidade brasileira a "perda" da possibilidade de decidir sobre a política cultural a ser definida, que passou ao domínio e paternalismo do Estado, por uma questão de "Segurança Nacional".

"Para o pensamento de direita, portanto, pensar é coisa nociva; é proibido 'sistematizar'. Naturalmente eles sistematizam tudo direitinho e já entregam pronto pra gente. A nós cabe 'produzir sem discutir'". 27

Os interesses e a participação do Estado nos diferentes setores da produção cultural — cinema, teatro, literatura, televisão, etc. — fizeram com que ele tivesse o duplo caráter de financiador/censor, fazendo surgir na época uma produção fortemente marcada por essa contradição.

Já devidamente regulamentada a sua "responsabilidade" pela educação da classe popular, o Estado tratou de regulamentar a sua "responsabilidade" pela cultura nacional. No ano de 1975, o Ministério da Educação e Cultura publicou o texto da Política Nacional Integrada de Cultura com o intuito de, através dela, defender o "autenticamente nacional", recuperando e preservando a "alma do homem brasileiro" para a "construção nacional"²⁸. No ano seguinte, tornou-se pública a Política Integrada do Livro para um País em Processo de Desenvolvimento, estabelecendo as preliminares para uma Política Nacional do Livro, que

"coerente com a política nacional da educação e ajustada (...) ao estilo pragmático do governo de finiu o livro como elemento de coesão que preservava a unidade nacional, agindo no mais amplo senti

do de integração, pela disseminação e transmissão dos valores culturais a nível nacional". 29
(grifos meus)

Criou-se assim uma rede educacional e cultural que buscou, pela imposição, integração, coesão e ocultamento das contradições, consolidar o novo regime.

* * * * *

Nesse contexto é que podemos compreender melhor a questão do livro didático e principalmente do livro didático gratuito. Embora o Governo Federal desde 1961 tentasse financiar a produção de material didático a ser distribuído às instituições escolares, esse empreendimento só se concretizou de forma significativa a partir de 1970, com o sistema de co-edição com a empresa privada, baseado no aumento de tiragem (a tiragem do livro didático pode atingir a casa dos 50.000 exemplares contra 3 ou 4.000 dos outros gêneros) e criação de mercado. O Estado assim dinamizou e modernizou a produção editorial, criando um mercado cativo para ela, formado por escolares e por ele próprio, como comprador de uma porcentagem significativa da produção para distribuição gratuita nas escolas através da Fundação do Material Escolar. Ao mesmo tempo, exerceu o controle da produção, deliberando e encomendando o que editar.

Tal controle, já assegurado desde 1938, quando se instituiu a legislação do Livro Didático e uma comissão nomeada pelo Presidente da República para desempenhar tal função de acordo com critérios estabelecidos por lei³⁰, passou em 1976 para as mãos de especialistas da FENAME. Resolvendo que títulos deveriam ser co-editados e, em alguns estados bra

sileiros, que escolas deveriam recebê-los gratuitamente, estes "especialistas", dada a situação das escolas e do magistério, acabaram decidindo em muitos casos que trabalho iria ser feito em sala de aula. E mesmo que diretamente não deliberassem sobre as publicações que não entrassem no esquema de co-edição, acabaram indiretamente impondo a elas a necessidade de compatibilização com os objetivos e princípios da lei, uma vez que a disputa pelo mercado tem sido desde então a única lógica de editores e autores, muitos dos quais sobrevivendo às custas destas publicações.

Incentivado pelo Estado para a viabilização da nova proposta educacional e do novo projeto político e econômico do país, o livro didático invadiu as salas de aula. O Estado, neste empreendimento, obteve (e vem obtendo) franco sucesso porque instalou desde o início, por opção ou descuido (nem importa aqui) as condições para a pronta receptividade destes manuais pelos professores — mal pagos, atolados de aulas e alunos, portanto sem condições de pensarem e decidirem por conta própria.

Os autores e editores rapidamente se aperceberam desta situação e trataram de por em prática todos os recursos e estratégias de marketing: a distribuição gratuita dos lançamentos "novos", o Livro do Mestre (totalmente resolvido) os brindes para os alunos, as agendas para professores, as sugestões de provas, programas, atividades extra-curriculares, etc, etc. Daí os alunos (e os professores) acabarem lendo muitas vezes apenas o livro da matéria.

A professora (Marli, Nivaldete, Elen, Virgínia ... não indicou nenhum livro (de leitura) para este ano"...

Mas... "acho que aula de português sem leitura não é aula de português"!

E então, ... "a professora na aula só manda ler os textos dos livros de português"...

"somente livros didáticos"

"sempre havia bons textos nos livros"

"sempre a leitura do livro de português"

"porque fazíamos nossas aulas normais com o livro didático"

Tais respostas me dizem que é nos textos dos manuais que se tecem em parte (e às vezes totalmente) a leitura e os leitores escolares, e que estes textos constituem uma parte significativa daquilo que considero a contrapartida positiva e prática da ausência generalizada de livros e de tempo para a leitura na escola. A leitura que não há, a instituição contrapõe uma outra e aos livros que ela censura ou que ela não têm se interpõem outros.

Assim, quando se lê na escola, que textos se lê?

* * * * *

Se o Estado delibera direta e indiretamente sobre que livros editar, deve fazê-lo segundo alguns critérios. Estes ao que parece, incidem diretamente sobre os textos que compõem os manuais de língua portuguesa, através do capítulo V do Decreto-Lei 8460 de 1945 (ainda hoje em vigor) que legisla sobre o livro didático em geral. Tal capítulo estabelece as causas impeditivas à autorização do livro didático.

que empreendeu até o momento"³³ ... "acho educativo e ensina a gente a viver" ... "sempre depois de alguma leitura me sinto muito bem" ... "tem muita coisa boa para o presente e para o futuro".

Tais exigências marcaram profundamente os antigos compêndios destinados ao ensino da língua portuguesa e até hoje são consideradas pelos autores dos já modernos manuais. Estes, a fim de responder a novas exigências postas por um mercado cada vez mais competitivo e por uma renovação do ensino, desencadeada pela Lei 5692/71, adquiriram uma nova feição, cuja regulamentação, a cargo de "especialistas" da FENAME desde 1976 não altera os critérios pelos quais deve se pautar a seleção dos textos. Os atuais "Instrumentos de Avaliação" da qualidade do material didático prestam-se muito mais a uma avaliação dos aspectos formais do livro - a embalagem, o visual, a aparência de modernidade, de produto novo capaz de seduzir o comprador. Quanto aos textos, por melhores que sejam, funcionam apenas como um recurso para a transformação do desejo e da vontade de ler num hábito a mais de consumo: consumo de alimentos, de roupa e de leitura, porque não? tudo rapidamente, quase que automaticamente, como quer o capital, para quem as coisas precisam envelhecer depressa a fim de serem substituídas por outras. O hábito, uma vez adquirido, pela repetição e pelo condicionamento, dificilmente é abandonado. Fazer por hábito é fazer compulsivamente, a despeito de qualquer pensamento e vontade. O consumo habitual é o consumo compulsivo, obrigatório, seja ele do que for.

A segunda função prevista para a leitura no contexto escolar é funcionar como fonte de lazer e diversão para com isso desenvolver o hábito de leitura entre os alunos, o

"De cunho eminentemente ideológico essas causas (por oposição ao que impedem) passam a solicitar dos autores de Livros Didáticos que valorizem a família; que defendam a indissolubilidade dos vínculos conjugais, que acreditem na necessidade do sentimento religioso, que sejam otimistas em relação ao destino do povo brasileiro e não questionem o regime político adotado pelo país, as autoridades constituídas, as forças armadas e as demais instituições nacionais". 31

Essas exigências colocam de início uma série de restrições à produção literária que poderia fazer parte destes manuais e indiretamente nos apontam para uma primeira função a ser cumprida pela leitura na escola — funcionar como recurso para o ajustamento social do aluno — função esta violentamente introjetada por eles e claramente demonstrada pelos textos que ainda hoje integram o elenco de fragmentos literários do livro didático de língua portuguesa: os clássicos textos pátrios, familiares e escolares que configuram uma certa "Literatura de Celebração"³² — de datas, comemorações cívicas, autores e estilos. Uma literatura que pedagogicamente e exemplarmente se dispõe a formar o bom cidadão.

• "A leitura utilizada como instrumento formativo... "gosto de ler porque é instrutivo"... afasta o homem dos vícios, da hipocrisia e da banalidade... "se a gente perde tanto tempo esperando ônibus, vendo novelinhas, porque não fazer algo mais instrutivo?"... da vulgaridade e sobretudo, do tédio e da angústia... "ajudam a passar o tempo e são divertidos" ou "é bom para acalmar os nervos, é muito relaxante". De uma boa leitura o homem ressurge consolado... "me acalma e me deixa em paz com as pessoas"... otimista e disposto a continuar a luta

que de certa forma significa incentivar o consumo da literatura e ampliar o mercado para este produto específico. Função menor se comparada à outra, mostrando que na vida útil e produtiva do mundo sólido do trabalho, à leitura cabe apenas a condição de passatempo. Mas que se iguala em importância quando esse passatempo é igualmente produtivo: ...*"gosto de ler porque distrai e é cultura"* ...*"me divirto e aprendo"* ...*"é meu passatempo preferido e ensina"* ...*"além de um divertimento eu aumento meus conhecimentos"* ... igualmente repressivo, porque bem comportado e digno, que funcionando como alento, preenche o intervalo entre o fim e o início de mais uma jornada de trabalho...produtivo...prático...eficiente...redundante...alienante...extenuante...sem romper jamais com a produtividade.

* * * * *

Hã então pelo menos duas funções possíveis de serem apreendidas dos textos dos novos manuais, que cumpre à leitura desempenhar: formar e adaptar a criança à organização social à que pertence e transformã-la num leitor habitual e assíduo.

Hoje convivem no manual textos representativos da velha geração de escritores escolares: Olavo Bilac, Machado de Assis, Gonçalves Dias, etc., ao lado de outros autores mais contemporâneos, que já tiveram parte da sua produção literária encampada pela escola, entre eles: Rubem Fonseca, Fernando Sabino, Drumond, Orígenes Lessa... Ambos dividindo o espaço com os "quadrinhos", as reportagens, os "slogans", os textos e imagens da propaganda, na tentativa de recriar no livro, a linguagem do cotidiano, o discurso trivial e ligeiro

dos dias comuns da semana e fazer passar a idéia de uma nova educação, esta sim, "comum, popular, democrática".

Se é fácil criticar e recusar a primeira função pelo seu caráter ideológico, conservador e autoritário, expresso claramente nos versos de exaltação à Pátria, à Família, aos valores religiosos, descrevendo a sociedade como justa e igualitária, ou nas histórias que encerram ditados e mensagens moralizadoras, ou ainda, nas poesias que reduzem pessoas complexas e contraditórias a personagens estereotipados; se ao criticá-la, recusamos os velhos textos, tal facilidade desaparece quando passamos a considerar a segunda função. O hábito de ler vem sendo considerado quase que unanimemente como um bem de indiscutível valor a ser conquistado por todos, jovens e velhos, ricos e pobres, como uma garantia de maior participação na sociedade moderna e de acesso à informação e ao patrimônio histórico, cultural e científico de nosso povo...

"durante as aulas a gente lia porque aumentava o hábito"... "lia porque devemos estar por dentro dos autores contemporâneos"... "lia porque a professora se interessava com a nossa cultura".

Fica um pouco mais difícil colocar em questão essa segunda função porque ao fazê-lo, de certa maneira pomos em discussão os textos dos manuais atuais que se prestam dentre outras coisas a cativar o leitor. Mas como colocar em questão valores expressivos da literatura nacional? Como negar-lhes a condição de fragmentos exemplares do discurso do nosso tempo? Como não admitir que ultrapassam de fato o tom educativo dos fragmentos do passado e avançam em direção a uma leitura mais agradável, capaz de gerar prazer

e interessar alunos já afastados dos livros? ...*"não gosto (de ler) porque não tenho paciência para ler coisas que não têm figuras"...**"não gosto porque é enjoativo"...**"não gosto porque a maioria é cansativo"...**"não gosto porque não me distraio"...**"não gosto porque as histórias geralmente são grandes"...*

Ora, o novo manual não é repleto de figuras? de textos curtos, para leitura rápida? de textos engraçados? Não vem em direção ao nosso desejo de fazer ler? de ensinar a obter prazer com a leitura?

Por que recusar estes textos? Por que enxergar como problemática uma prática de leitura orientada para a formação do hábito de ler?

Pela história da sua produção.

Assim como a escola democrática no Brasil é uma farsa, porque, supostamente comprometida com os interesses das classes populares, jamais abandonou e rompeu com sua origem burguesa e jamais deixou de atender aos interesses e à lógica do capitalismo; assim como a renovação do ensino da língua, centrada formalmente no direito à comunicação e à expressão, no respeito à fala do aluno, na necessidade de trazer para dentro da sala de aula a sua realidade de vida, continuou lhe calando a voz ...*"eu queria que elas fizessem debates mas elas nunca querem parar a matéria"...* desrespeitando o seu discurso ...*"que nós devemos continuar tentando falar o português certo"...* e falseando a sua realidade ...*"aprendi tudo o que se pode saber da 1ª a 8ª série"*, a modernização dos manuais e atualização dos textos - último elo desta cadeia de falsificações - não podem nos iludir.

Estes textos — os dos manuais — são na verdade fragmentos. Apenas fragmentos que da realidade recuperam o cotidiano fetichizado, transformado em manchete e crônica de jornal ou em acontecimentos pitorescos. E enquanto fragmentos que se sucedem sem autor e sem data — portanto sem história — falseiam a leitura, a literatura, o conhecimento, a vida enfim. Fecham com a escola, na sua organização também fragmentada, hierarquizada e burocratizada, ambos reproduzindo o esquema industrial de produção. A industrialização, ao fragmentar e especializar a produção, fragmentou também o trabalho e a consciência do trabalhador. A textos fragmentados correspondem uma leitura e um leitor igualmente fragmentados, devidamente qualificados para o trabalho — o bom cidadão!

"...ÀS VEZES ELA MANDAVA LER DOIS OU TRÊS LIVROS POR ANO".

Ler de dois a quatro livros por ano é ler um livro por semestre ou um livro por bimestre. São duas ou quatro fichas de leitura, duas ou quatro provas de livro, duas ou quatro coisas quaisquer que marcam o final de uma atividade pensada e programada para preencher os períodos que burocraticamente fazem o ano letivo, e ajudar a avaliar o aluno, que deve agir, pensar e aprender nesses períodos e não em outros. Esse é o compasso que rege o ritual de encomenda, compra, leitura e trabalho com livros na escola. Há um tempo para 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, o tempo que de termina toda a cadeia anterior.

Se a marcação do ano letivo em bimestres fi zesse necessariamente quatro livros lidos no ano, descontando a primeira série (habitualmente um ano de cartilha e não de livros!) teríamos em seis anos um mínimo de vinte e quatro leituras realizadas obrigatoriamente. Esse não é, no entanto, um número próximo dos mencionados nos depoimentos. Num conjunto de 302 depoimentos, apenas em 52 encontrei números superiores a 10, quando indaguei sobre a quantidade de livros de histórias já lidos para a escola. A grande maioria dos alunos (213) ficou na faixa de 1 a 10. Falta de leitura ou de memória, por parte dos alunos? Serão que eles não estariam mencionando apenas livros que porventura tives

sem lido no ano anterior, com isso desconsiderando aqueles dos primeiros anos escolares? Pode ser, mas há pelo menos um fato que a pesquisa mostra e que tira a relevância dessa questão: um conjunto de dados que revela a inexistência ou precariedade de livros e de leitura na escola. Além disso, depoimentos que mostram o constante adiamento da leitura de livros para as últimas séries. E, por, último, uma hipótese: se somos leitores assíduos, se a leitura faz parte do nosso cotidiano, quando nos perguntam a respeito do que já lemos, mesmo que não lembremos de muitos títulos na hora, arriscamos um número ou expressão que revele o melhor possível nessa experiência de leitores ...

"Acho que nesses sete anos de escola li uns...vários...30..... mais ou menos 20...10 ou 15...livros de estórias pra escola".

Assim, resolvi considerar este dado da pesquisa, como um dado que ajuda a recuperar a realidade da leitura escolar. Lê-se muito pouco na escola. Mas, quando se lê, o que se lê?

Relacionei cerca de 110 títulos diferentes, dentre eles:

Inocência, de Visconde de Taunay

O Alienista, *A Mão e a Luva*, *Helena e Iaiã Garcia*, de Machado de Assis

Iracema, *Lucíola*, *Pata da Gazela*, *Viuvinha e Cinco Minutos*, *O Tronco do Ipê*, *O Gaucho*, *O Sertanejo*, de José de Alencar

O Cortiço, de Aluísio Azevedo

A Moreninha, de Joaquim Manoel Macedo

Memórias de um Sargento de Milícias, de Manuel Antonio de Almeida

Escrava Isaura, de Bernardo Guimarães

São Bernardo, de Graciliano Ramos

As Caçadas de Pedrinho, Reinações de Narizinho, Emília no País da Gramática, O Picapau Amarelo, de Monteiro Lobato

Nas Terras do Rei Café, de Francisco Marins

A Ilha Perdida, A Montanha Encantada, A Mina de Ouro, Éramos Seis, da Sra. Leandro Duprê

As Aventuras de Tibicuera e Clarissa, de Érico Veríssimo

Cazuza, de Viriato Correia

O Escaravelho do Diabo, Spharion, O Caso da Borboleta Atíria, de Lúcia Machado de Almeida

Rosa dos Ventos, de Odete B. Mott

O Mistério do Cinco Estrelas, de Marcos Rey

Coração de Onça, O Gigante de Botas, Cem Noites Tapuias, de Ofélia e Narbal Fontes

Férias em Xangri-lá, de Tereza Noronha

As Aventuras de Tom Swayer, de Mark Twain

Coração, de Edmundo de Amicis

Viagem ao Centro da Terra, de Julio Verne

Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carrol

Pollyana, de Eleonor H. Porter

O Pequeno Príncipe, de Sain't Exupery

O Menino do Dedo Verde, de Maurice Druon

Podemos dizer que os alunos lêem clássicos da nossa literatura, em sua grande parte extraídos do conjunto maior de romances românticos do século passado. Lêem obras do gênero infanto-juvenil, a maior parte delas escritas na primeira metade deste século, quando Lobato (década de 20)

significava sozinho "o novo" em termos de literatura para crianças, criando uma literatura de caráter nacional, original, que registrasse a realidade, os ideais, tradições e costumes brasileiros, num misto de fantasia e realismo, e que fosse capaz de também instruir, para responder às exigências de conhecimento, postas na época, pelo movimento escolanovista que aqui se introduzira.

Além destas, os alunos lêem obras de autores, brasileiros ou não, que de certa forma dão conta dos sentimentos e atitudes que a escola pretende consolidar nas crianças: a generosidade, o otimismo, espírito de renúncia, piedade, obediência, etc e que se tornaram, algumas, verdadeiros "best-sellers" entre o público escolar.

Na sua grande maioria, então, obras escritas no final do século passado e começo deste século e que desde então se repetem ano após ano nas escolas, nos programas de curso, nas férias das crianças, 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 na casa dos professores.

Estas obras estavam (e ainda estão!) sendo lidas num período em que todos pudemos assistir a uma verdadeira explosão da ficção destinada ao público infanto-juvenil no Brasil, certamente não este, da escola pública, vindo das camadas de baixa renda e poder aquisitivo, mas um outro qualquer, escolhido para ser leitor dos novos autores e das novas propostas, como Ana Maria Machado, Wander Piroli, Ruth Rocha, Joel Rufino dos Santos, Antonio Carlos Marinho, Lygia Bojunga Nunes, Ziraldo e outros.

Não quero com isso negar aos clássicos e aos outros livros citados o seu devido valor. Nem fazer passar a idéia de que os autores contemporâneos são melhores que os do passado. Não vou entrar no mérito dos livros e autores. Entro no mérito da seleção destes livros.

Por que estes e não os outros? Os motivos são vários e o primeiro a considerar vem de uma hipótese que teria grandes chances de ser confirmada, se testada ou pesquisada: os professores selecionam para os alunos livros ou autores de seu conhecimento e leitura.

- Você pode ou não escolher os livros que de seja ler na escola?

- Não, não posso.

- Porquê?

- "...a professora manda o que ela acha melhor"... e ... "os professores é que mandam".

"...os professores não aceitam sugestões"...
"tem que dançar conforme a música"... "tudo é planejado".

"...as professoras gostam que leiam o que elas pedem"... "faz parte do programa".

"...a gente não pode dizer do que gosta... é o professor que sabe dizer qual é o bom" ... os professores têm mais experiência" ... são livros para a escola... são o brigatórios."

Como estes profissionais de modo geral estão há anos impedidos de ler, por falta de tempo, incentivo, dinhheiro, etc., a sua seleção vai se pautar pelos autores com quem tiveram a chance de conviver um dia, no passado. Tal vez 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. Os clássicos, por exemplo, por terem já sido consagrados, trazem consigo o peso da autoridade e a certeza da impunidade. Estão acima de qualquer suspeita. Não podem ser questionados e rejeitados publicamente...*"são livros de grandes autores, por isso são livros de alta qualidade"...**"são um pouco difíceis, com muitos adjetivos e muito difícil de entender mas gostei muito"...**"com esses livros de autores importantes como José de Alencar, Machado de Assis, eu conheci os objetivos desses autores ao escrever o livro, seus interesses"*. Significam para os alunos que os apreciam e certamente para os professores, um avanço na caminhada de leitores...*"quando comecei a sentir atração pelos livros, lia muita ficção(!). Com o tempo fui aprendendo a gostar de literatura clássica e a separá-la dos menos instrutivos"*...mas para aqueles que corajosamente os detestam ...*"muito chatos, são temas que eu não gosto. Romances"*.

Um segundo motivo a considerar, que justifica agora a seleção pelo professor das obras de literatura infanto-juvenil, vem da psicologia, na forma de critérios de adequabilidade interesse e motivação para a leitura. É comum ouvir dos professores que tal texto é muito pesado, impróprio ou simplesmente difícil, para esta ou aquela série, mas adequado para a faixa etária da série seguinte, ou pelo assunto de que trata, ou pelos recursos que utiliza ou ainda pelo interesse que pode despertar.

Cuidando da adequação acreditam poder seriar, graduar, problemas, realidades, fantasias e a leitura dos alunos, tudo do mais simples para o mais complexo, como se as crianças interrompessem sua experiência de vida, simples e complexa ao mesmo tempo, de 10 e de 40 anos, e uma vez alunos passassem a vivê-la pedagogicamente, de acordo com a série e a faixa de idade.

Acreditam que pela observância desses critérios conseguem assegurar de antemão o sucesso do livro e a motivação para a leitura, ignorando o fato de que os passos de leitura são idiossincráticos.

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 esta é do livro ao programa da matéria.

Na verdade o critério de adequação é tratado pelo professor da mesma forma — pragmaticamente — que o preço, número de páginas ou enredo, do livro que está considerando. Na maior parte das vezes ele apenas utiliza a informação incluída nas referências sobre o livro — "Indicado para 6ª série" — desprezando as possíveis considerações que pudesse fazer a partir da sua leitura e do seu conhecimento de todas as crianças que constituem a 6ª série, e que a fazem ser diferente de qualquer outra.

O problema então não é tanto com os motivos. Nem no caso do primeiro — livro já lido — nem no caso do segundo — o do livro adequado. Sugerimos a amigos, livros de que fomos leitores entusiasmados, na expectativa de que

eles gostem tanto quanto nós. Da mesma forma, procuramos levar em conta os interesses, o desenvolvimento intelectual ou as experiências de vida e leitura das crianças, concretas, às quais damos livros de presente, por exemplo. Os motivos passam a ser causa de preocupação e de crítica quando trazidos para o contexto escolar. Porque aí, submetidas à didática ou à pedagogia, servem ao autoritarismo e à burocracia que permeiam todas as relações.

- Você pode escolher os livros que deseja ler para a escola?

- Não.

- Por que?

- "...eu só escolheria livros de autores estrangeiros...e...é literatura brasileira".

"...cada um quereria ler um livro...cada aluno escolheria o mais fácil... as minhas idéias de livros que eu gosto quase ninguém gosta...não é todo mundo que tem o mesmo gosto".

"...todos lêem o mesmo...porque é pra prova... e a professora faz prova apenas do livro que ela escolhe ... porque não tem tempo de corrigir tantas provas diferentes... e então...a professora uniformiza a leitura."

- E se ela indica um livro que você já leu, o que acontece?

"...sou obrigado a ler de novo...não posso ler outro livro...eu leio novamente porque tem que ser aqui lo..." Mas também ..."vou melhor na prova...fica mais fácil fazer um bom trabalho...acho a idéia porque já conheço o assunto...não preciso ler...só faço a ficha de leitura".

...PRÁ QUE A GENTE LÊ?

"Dizem que devemos ler para sa
ber bem o português"... "para ver
como é o português, a gramática"
... "para falar bem"... "para ar
ticular a linguagem articulada"
... "porque os livros são os me
lhores meios para se aumentar o
vocabulário"... "desenvolve o ra
ciocínio"... "ensina a escrever"
... "é uma matéria que nós preci
samos para qualquer carreira".

"...PARA APRENDER A LIÇÃO"

"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; escritor e leitor, reunidos pelo ato radicalmente solitário da leitura, contrapartida do igualmente solitário ato da escritura". 34

Na escola esse encontro é invadido pela instituição. É ela, concretizada na pessoa do professor, no manual didático, nos programas e objetivos do ensino, nos mecanismos de controle e avaliação do aluno, é ela que vai administrá-lo, transformando-o de um encontro sempre pessoal e sempre inédito, como sugere a citação, num "encontro marcado", burocratizado e público, porque previamente encomendado — data, lugar, assunto, resultado...

"era leitura para ser feita em casa"... "quando a professora pedia"... "nas férias"... "para fazer exercícios"... "para ver como é o português, a gramática"... "interpretação de texto"... "para treinar na leitura"... "de vez em quando a gente fazia ficha de leitura"... e devidamente controlado...

"fazíamos correção de exercícios"... "assim ela explicava alguma palavra estranha e também alguma dúvida"... "a professora exigia uma boa pronúncia das palavras"... "tinha chamada oral"... "líamos para fazer prova e obter uma nota". Com algumas surpresas para o leitor, mas jamais para o controlador do encontro: o professor...

"Numa avaliação a gente contava o que leu, o que estudou, os personagens, etc. Eu achava que essa parte

era boa pois ficávamos sabendo se havíamos entendido o livro ou não" (grifos meus).

A leitura, definida assim pela instituição, meticulosamente, a ela deve se submeter. Sobre um texto fala mais a instituição que o próprio texto e o seu leitor. E o texto se perde então na condição de pretexto: pretexto para coisas da instituição.

Quando se lê na escola para que se lê?

A resposta a essa questão pode ser dada em vários níveis. Há um nível de explicação, mais abrangente, mais concreto, que já comecei a enunciar anteriormente, mas que só consegui vislumbrar ao destrinchar os procedimentos miúdos que fazem o dia-a-dia da leitura na escola. Quero aqui registrar essa reflexão e, a partir de uma enumeração dos argumentos usados pelos alunos para justificar a prática de leitura que têm na escola, esboçá-la na medida do possível. Assim, ao responder o Para quê, nesse primeiro nível, respondo também ao Como se lê na escola.

Faço isso, de início, a partir de um conjunto de depoimentos que relatam as dificuldades de leitura desses alunos. Dificuldades que na sua maioria não vêm de limitações, às vezes físicas, desses alunos... "problemas na vista"... "sono"... "cansaço"... "falta de tempo"... "falta de livros"... "preguiça"... "gagueira" mas que são produzidas no encaminhamento da leitura em sala de aula.

"...para aperfeiçoar a leitura"

"Quando leio em voz alta para a classe, leio nervoso, com medo de errar"... "não gosto de ler para os outros"... "fico nervosa"... "às vezes me engasgo"... "troco palavras"... "leio rápido, pulo letras"... "não respeito vírgulas e pontos".

A leitura em voz alta do aluno sorteado ou escolhido pelo professor — premiado ou castigado? — me parecia ser, quando comecei essa pesquisa, coisa do meu passado escolar, quando diariamente éramos ameaçados de ir janela abaixo se não recitássemos com perfeição a tabuada. Não é.

"Não leio. Quando o professor me faz chantagem (tipo: te mando prá fora) leio só um parágrafo".

"Fujo da situação de ler em voz alta".

Dificuldades?

"Interrupções e gozações dos outros alunos".

E se a ameaça hoje parece menor, porque a escola aparentemente mudou da professora para a "tia" ou "dona", dos alunos rigidamente enfileirados para alunos amontoados e agrupados, da agressão física para a agressão moral, a punição, vinda de onde vier, da forma que vier, continua gerando o mesmo sentimento: mistura de medo, dor, vergonha. Sentimento de incompetência, que faz com que o aluno se sintam... *"como se estivesse entrando na escola outra vez, como um deficiente".*

A história de leitura desses alunos é, durante anos e anos, feita de leitura em voz alta.

"atê a 4ª sêrie liamos em conjunto, depois extinguiu-se esse ato".

"durante as aulas liamos para treinar na leitura".

"havia muito tempo e a professora treinava leitura".

Um treinamento, seja do que for — treinamento do corpo, da voz, do cãu ou da leitura tem sentido quando se estã perseguindo um padrãu de excelência qualquer. É esse o caso da leitura em voz alta? Parece que sim.

"a professora exigia que nãu tivêssemos um bom aproveitamento em leitura".

"a professora exigia uma boa pronũncia das palavras".

O "bom aproveitamento em leitura" parece atê aqui esgotar-se na dicçãu perfeita das palavras, na velocidade da leitura: nem lenta... "lentidãu"...nem rãpida... "tento ler devagar"...mas fluente e expressiva.

"O aluno conseguirã ler para: observar, oralmente, fluência, entonaçãu, pronũncia correta e clara, segurança para transmitir expressividade".³⁵

Mas, por que se lê em voz alta?

A leitura oral começa na alfabetizaçãu quando o aluno tem que provar para a professora que jã sabe reconhecer os sinais, as letras, traduzindo oralmente o cãdigo escrito. Alẽm disso, que jã aprendeu a mecãnica da leitura: da esquerda para a direita, linha por linha, uma palavra atrãs da outra...

Os depoimentos me levam a pensar que após esse primeiro estágio a escola inicia um processo de aperfeiçoamento das habilidades aī adquiridas . O passar dos anos escolares vai colocando novas exigências às quais deve corresponder um desempenho cada vez melhor, em que a fluência (geralmente não verificada no primeiro estágio, quando o aluno lê por sílabas, mesmo quando lê palavras e lê por palavras, quando lê orações) e a expressividade (garantia de que ao ler o aluno deve ler mais do que a palavra, deve ler a palavra no contexto) são as marcas do bom leitor. Daī a razão do treinamento.

A prática de leitura oral, se tem algum sentido para a alfabetização — e me parece que vivenciada como treinamento, pela repetição individual ou em coro de palavras e frases não tem sentido, nem aī, quando é amplamente realizada e justificada com a necessidade de se verificar quem sabe ler e quem não sabe — ao se estender para as séries seguintes sō faz comprometer a leitura e o leitor.

Leitores adultos que somos, portanto livres da escola e da experiēncia de leitura que ela nos fez amargar durante onze anos ou mais, sabemos que a funcionalidade da leitura oral ē meramente escolar. A escola nega tanto aquilo que não faz parte do universo pedagōgico, que logo após os primeiros anos os alunos passam a pensar, agir e falar como a instituiçāo. Silva³⁶ em pesquisa realizada nas escolas de Campinas revelou que os alunos das primeiras séries justificam a importāncia e necessidade de ler com argumentos da vida prātica e social, do mundo do trabalho. E realmente nāo hā como fugir dessas consideraçōes, afinal de

contas, ler é uma forma de participar dos circuitos da sociedade moderna e letrada. No entanto, os alunos mais escolarizados, nas últimas séries, apelam para razões de outra ordem: razões que a vida escolar cria e impõe para justificar a prática e o conhecimento escolarizado. Aprende-se, numa série, determinadas coisas porque fazem parte da seqüência necessária às coisas supostamente aprendidas na série anterior e, ao mesmo tempo, são pré-requisitos indispensáveis ao trabalho a ser feito na série seguinte.

A leitura oral só tem sentido nesse universo circular e é vã qualquer tentativa de justificá-la por outros motivos. O que a justifica em última instância é a necessidade de controle, de tornar uniforme uma experiência que se secreta, pessoal e silenciosa, traria para a aula o não previsto, o incontrolável. Por isso tornar pública a leitura que o aluno faz do texto. Nem que com isso não se garanta leitura alguma. Um lê um parágrafo, outro lê o parágrafo seguinte... *"lia em voz alta, um pouco cada um"*... Todos lendo, todos prestando atenção... *"pegávamos os livros, abríamos na mesma página e nossa professora fazia a chamada, pedindo para cada um ler um pedaço e contar o que leu"*... Todos com o mesmo livro e a mesma leitura. Leitura de um livro só. Uma leitura só. O ritual.

Fica assim comprometido o entendimento do aluno sobre texto, leitura, importância da leitura. A noção de leitura gerada na prática de leitura oral é claramente expressa num depoimento:

"Não tenho (dificuldade) para ler mas sim para entender".

O aluno, separando o ato de ler do ato de entender o que está lendo, desfigura a leitura, reduzindo-a a um processo de percepção, reconhecimento e decodificação dos sinais gráficos.

Da mesma forma essa prática acaba sendo o suporte, a história de leitura da aluna que diz ..."*gosto de ler porque pretendo ser locutora de telejornal*" ou do aluno ..."*gosto porque sou gago e com isso desenvolvo a língua*"... "*quando a gente lê um livro modificamos a nossa dicção para melhor*".

Por experiência, sabemos que ao ler alto, em público, ansiosos por uma boa "performance" deixamos na verdade de acompanhar a nossa própria leitura. Mecanicamente perseguimos a linearidade do texto. E somos mais felizes na leitura oral, principalmente em "expressividade" quando lemos anteriormente o texto, e o lemos silenciosamente. Porque a expressividade da leitura é comprometida pela linearidade. Ela é dada pelo conjunto todo.

A prática de leitura oral compromete enfim a leitura do texto, se entendemos que ler é mais do que decifrar e recitar sinais.

"PARA FAZER INTERPRETAÇÃO DE TEXTO"... "FICHA DE LEITURA"... "PROVA"... "CHAMADA ORAL"...

Os exercícios de interpretação ou entendimento que via de regra acompanham os textos dos manuais ao lado das fichas e provas de leitura, e que os acabam suplantando em termos de importância me colocam de início duas questões: 1) o que os autores dos manuais, a escola e o professor defi

nem como "texto a ser entendido"? a) do que eles falam quando falam em entendimento?

Me parece que a noção de texto define em parte a de leitura e estas, juntas, dão o caminho da interpretação. Assim, se retomo (e retomo porque compartilho da posição da autora) a citação do início deste tema de reflexão, tenho que *"um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que escreve e o que lê"*. Posso afirmar, então, sem incorrer numa contradição, que texto e leitura configuram um processo de interlocução. E mais: que

"a leitura é o momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo de interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, dē desencadeiam o processo de significação". 37

Destas duas definições — de texto e de leitura — coerentes entre si, eu posso concluir que:

19) A significação de um texto não se encerra nele mesmo. Não é prévia ao momento da sua leitura. Não se oferece fechada a um "bom entendedor", capaz de decifrá-la. Ela se constitui no encontro do texto com o leitor e é, portanto, diferente a cada leitor. É a cada tempo histórico, porque autor e leitor têm uma dimensão social que invade o texto no momento da sua escritura e da sua leitura. Daí o texto arrastar consigo a história das suas leituras, das suas interpretações, renovada e alterada a cada novo leitor, a cada tempo. Daí a dialética da leitura.

20) A leitura é uma ação, um trabalho do lei

posta pelo seu autor, da história contada, do argumento alinhavado, da idéia defendida, mas que não pára aí. O leitor lê mais do que isso. Lê também o modo pelo qual essas idéias se produziram e aí lê o texto na sua relação com o autor, com a história. Nesse mergulho o leitor traz para o texto outros textos, outras histórias, que nele estão escondidas. Faz o vai-e-vem entre a sua vida e a vida contada no texto, a sua interpretação e a interpretação já sancionada para o texto.

30) O entendimento do texto, a sua interpretação não é uma fase posterior ao momento da leitura. Ele se dá na leitura e traz, conseqüentemente, as marcas da pessoa que lê, as marcas do próprio texto. A noção de texto como produto e síntese final de um processo de escritura e de leitura cria a possibilidade de um entendimento que recupera esse movimento — da parte para o todo — reintegrando o texto na história da sua produção. Ora, como considerar os depoimentos abaixo?

"não entendo muito sobre o que eu li"... Minha dificuldade de leitura é..."falta de entendimento"..."não gravo bem quando leio uma só vez — leio até entender".

Que espécie de entendimento estes alunos buscam? De que texto ãles falam?

A resposta vem deles mesmos, quando se referem "aos exercícios de interpretação" (do livro didático, ficha de leitura ou prova) reconhecendo a sua importância:

"aí entendíamos tudo sobre a mensagem que ele transmitia"

"a gente provava o que tinha entendido"

"ficávamos sabendo de verdade o que tínhamos li do"

"sabia se havia ou não entendido o livro"

"avaliava se tínhamos feito uma boa leitura ou não" (grifos meus)

Buscar a mensagem que o texto encerra — e en cerra aqui quer dizer esconde, confina, enterra em algum lu gar do texto, ao qual os alunos dificilmente têm acesso da primeira vez ... "leio muitas vezes para entender" ... ou sô têm acesso quando param de ler e resolvem os exercícios de in terpretação ... "se não entendêssemos na leitura, entenderíamos com a prova, o resumo". Provar que captou a mensagem certa, a quella prevista pelo livro, conhecida pelo professor que detém a chave da interpretação. Saber de verdade o que leu, porque quando sô leu não teve lá tantas certezas sobre o que leu e entendeu. Estas as possibilidades de trabalho postas pelos exercícios de interpretação de texto e que sem dúvida remetem a uma concepção de texto radicalmente diferente da que eu apresentei acima.

Trata-se agora de um texto estruturalmente con cebido. Um texto feito de partes, seqüências, relações, mas que enquanto estrutura acaba ficando sem autor, leitor ou his tória. Sua significação é invariável, única, dada por sua composição interna. Independe do leitor.

A este resta apenas ler para entender o que es tã dado, isto é, recolher a significação que o texto encerra e que os exercícios fragmentam ainda mais, no significado das palavras ... "assim ela explicava alguma palavra estranha e tam bém alguma dúvida" ... na identificação das seqüências e porme nores, na caracterização dos personagens ... "tínhamos que re sumir, falar dos personagens principais e secundários"... en

fim, uma significação esfacelada em mil e uma categorias de análise, que quando se recompõem o fazem apenas na forma de um tema ou mensagem ...*"e dar a mensagem"*.

Trata-se aí de uma leitura que precisa produzir um conhecimento exato e objetivo do texto. Sólido e útil ...*"lia, fixava o que tinha entendido e depois resumia em menos linhas o livro inteiro"*.

Os exercícios, fichas, etc. são recursos que a escola utiliza como que para conferir um certo estatuto científico, sério e positivo, à leitura do texto. Principalmente do texto literário, cujas ambigüidades, cuja polissêmia a escola não pode suportar.

E então ela destrói essa dimensão do texto, preocupando-se apenas em levar o aluno a recuperar pela leitura, os seus aspectos meramente referenciais — onde? o que? quando? quem? — a decifrar o significado das palavras e a identificar e aprender conteúdos outros.

Eis um exemplo do conhecimento que o aluno é levado a construir a propósito de um livro qualquer:

1. Informação Gerais da Obra
2. Quais os personagens do livro?
3. Qual o personagem principal?
4. De que personagem você mais gostou?
5. Faça o retrato físico e psicológico dos personagens
6. Qual o trecho que você mais gostou? Transcreva-o
7. Onde aconteceu?
8. Cite 10 palavras novas, com sinônimos

9. Você gostou do livro? Por quê?
10. Procure uma frase nominal
11. Procure uma frase verbal
12. Procure dois dígrafos
13. Procure dois encontros consonantais
14. O que você aprendeu com essa leitura?
15. De que maneira está estruturada a obra?
16. De que maneira o autor escreve?
17. Se você fosse escrever a mesma história, procederia como o autor? Por quê?
18. Qual o clímax da história?
19. Qual o gênero literário?
20. Resumo do Livro

* * * * *

...nesses sete anos acho que li pouco porque aqui é escola estadual e não há recursos". Além disso "se lêssemos não iria dar (tempo) para aprender toda a matéria".

A leitura, numa escola que não tem livros e que não tem tempo para ela, está confinada a uma existência extra-curricular, extra-classe. Tarefa de casa ou trabalho para as férias. "A gente costumava ler esses livros... "depois das aulas, em casa"... "nas férias"... "uma ou duas vezes por ano".

Posta assim, vive a condição de adorno, coisa paralela, anexada esporadicamente À AULA, À MATÉRIA, AO CURSO. Contrapeso necessário ao trabalho sério, produtivo e braçal de aprender, fazer os exercícios, decorar o ponto, escutar a explicação?

"Gosto de ler porque é divertido"... "distrai e ajuda a passar o tempo"... "leva a gente para um mundo maravilhoso"... "traz emoção".

Ao ler, o aluno poderia relaxar...músculos... postura...raciocínio. Poderia abandonar a lógica e a linearidade impostas pela escola ao modo de pensar e conhecer. Na escola, o mundo vai das causas necessariamente às consequências, do começo ao fim, do mais simples para o mais complexo...do período preparatório ao exame vestibular...Tudo pedagogicamente programado...Seriado...Justificado.

Ao ler, o aluno poderia deixar de ouvir o mestre, que tudo pode e tudo sabe para ouvir a si mesmo e a acreditar que também sabe e que também pode...errar...parar de ler...discordar...não gostar...misturar...imaginar e sonhar.

Ao ler, poderia ficar sô. E ficando sô, sair do anonimato, da situação de massa a que fica submetido na escola, para recuperar o pessoal e nele o coletivo.

Abandonar a condição de aluno...aprendiz...ouvinte...criança...conceito...comportamento...para existir como pessoa e leitor.

Sair do compromisso, da obrigação, da "atividade", escapando assim ao controle, à avaliação e à autoridade.

Ler se quiser. Quando quiser. Onde quiser. O que quiser. Ler e desler. Ler e reler. Ler tudo e ler pela metade. Sem começar e sem terminar.

Viver profundamente a ação de querer, experiên-
cia de prazer e de liberdade.

PELOS DEPOIMENTOS...A LEITURA NA INSTITUIÇÃO

"A professora não permitia que a gente lesse na classe". A leitura numa escola ainda sem livros e sem leitura é negada.

"Os professores se preocupam com a gramática e a redação". É desvalorizada.

"A professora acha que não estamos preparados para ler livros". É adiada.

"Líamos quando estávamos em férias...era leitura para ser feita em casa". É, quando muito, encomendada.

Mas sobretudo...vigiada

"Eu leio os livros que a professora escolhe, obrigada. Eu não gosto de ler obrigada, gosto de ler por livre vontade".

Imposta.

"Não gosto de ler para os outros. Não leio. Quando o professor me faz chantagem (tipo: te mando pra fora) leio só um parágrafo".

Cobrada

"Leio para conseguir nota e às vezes até consigo me interessar".

Essa mesma escola que nega, contraditoriamente impõe?

Contradição aparente. À leitura que é negada contrapõe-se uma leitura instituída. A Leitura Escolarizada.

Nos livros:

"Acho que a gente deve ler o que gosta porque senão não se interessa pela leitura(...) Já dei minha opinião para a professora, porque ela não dá livros de autores mais atuais — ela diz que primeiro temos que conhecer os velhos. Será que é mesmo?"

No dia-a-dia:

"quando leio em voz alta para a classe...(durante as aulas liamos para treinar a leitura)...leio nervoso, com medo de errar...a professora exigia uma boa pronúncia das palavras".

"numa avaliação a gente contava o que leu, o que estudou, os personagens, etc."

"O que a gente fazia com os livros era o seguinte: escrevia uma palavra umas cem vezes até se aperfeiçoar e aprender rapidamente".

Nas finalidades vez ou outra confessadas:

"a professora era muito a favor da leitura porque ela achava que os livros são os melhores meios para aumentar o vocabulário".

"dizem que devemos ler para saber bem o português".

Na consciência criada:

"A escola pediu para ler muitos livros para fa
zer provas mas como eu sou burra não os li e não me informei,
tirando p^éssimas notas. Dos que eu li achei muito interessante
e acho que eu não teria uma cabeça tão boa para fazer um
livro. Por pior que ele fosse. Seria o livro mais feio feito
um dia em todos os tempos, na face da terra". (grifos meus)

"Aprendi como um autor pode ter id^éias brilhantes
para escrever livros".

"Eu achava que essa parte (prova ou ficha de
leitura) era boa porque ficavamos sabendo de verdade o que tí
nhamos lido". (grifos meus)

"Não tenho dificuldade para ler mas sim para
entender".

Leitura Escolarizada: tecida sob a autoridade
do que tem a chave da interpretação; tecida na coletividade
que na escola quer dizer anulação; tecida na produtividade dos
textos fragmentados — cadeia de alienação.

PELOS DEPOIMENTOS...ALGUMA INTUIÇÃO DA REPRESSÃO ESCOLAR

"...às vezes as professoras nos impõem a leitura
de certo livro sem olhar se o gosto dela é o mesmo que o
nosso. Certo livro que eu li para a escola, não gostei. O
que eu acho é que os livros deveriam ser escolhidos pelas pr^o
prias pessoas que os têm, não pelos professores".

"...antes de ler a gente fazia um resumo e uma ficha sobre o livro. Eu achava que essa parte era a mais ridicula".

PELOS DEPOIMENTOS...O COMEÇO DE UM NOVO CAMINHO?

"...a professora distribuía os livros e cada um lia o seu e depois contava a história".

"...debatíamos...saíam várias opiniões sobre o livro".

"gosto de comentar sobre coisas que eu leio...aconselho parentes e amigos para a leitura, conto fatos, descrevo cenas que chamem sua atenção para a leitura."

A QUEM POSSA INTERESSAR

Embora possa parecer estranho, os trabalhos com a leitura e a literatura no primeiro grau são via de regra me recedores de numerosos e nem sempre confessáveis "cuidados". A estranheza a que me refiro pode primeiramente ser justificada por alguns dados obtidos com a pesquisa que sustenta essa reflexão. Num total de 302 depoimentos acerca dos conteúdos e atividades realizadas na disciplina Língua Portuguesa ao longo das oito séries iniciais, a expressão LEITURA, ou outras que a ela estivessem remetendo indiretamente (ler, interpretar textos, entender livros) aparece apenas 64 vezes. Que numerosos e inconfessáveis cuidados são esses, numa escola que parece es tar vazia de livros e de leitura?

A estranheza fica também por conta do consenso que parece existir em torno de uma devastadora crise de leitura ou crise de leitores na escola e na sociedade brasileiras, supostamente explicável pelo descaso com que esta instituição e seus professores e bibliotecários tratam o livro, a leitura, os leitores e, principalmente o modo de se ensinar a ler ou a conviver com livros. Além disso, e aludindo agora aos leitores já escolarizados e aos que jamais passarão pela escola, uma crise de leitura que se por um lado se produz na crise econômica do Brasil destes últimos anos — crise que atinge intensamen te a classe média diminuindo seu poder de compra, as suas possibilidades de lazer e tempo livre, condições indispensáveis à leitura — de outro, uma crise de leitura inevitavelmente gera da num país em que 8 milhões de crianças em idade escolar estão

fora da escola e 63% das que entram na primeira série saem da escola antes de completar o primeiro grau³⁸. Que numerosos e inconfessáveis cuidados podem cercar a leitura e a literatura num país de pobreza e analfabetismo crescentes?

Quero insistir no conjunto de providências que vêm sendo tomadas justamente pela escola, mas não exclusivamente por ela, também pela indústria de livros e pelo Estado quando se trata de formar leitores. Porque essas iniciativas se constituem na contrapartida prática e "positiva" da ausência do livro e da leitura nesta instituição, formando com ela o que chamo de A ECONOMIA DA LEITURA ESCOLAR.

A falta de espaço e tempo para a leitura na escola, parte significativa do conjunto maior de ausências ou precariedades que fazem as condições reais de leitura nesta instituição, traduzida concretamente na inexistência de bibliotecas e bibliotecários, na maneira do professor de português conceber os objetivos do seu trabalho e o processo de aprendizagem e conhecimento, no estabelecimento e cumprimento de umas e não outras prioridades a nível de programa, tudo isso em sintonia com as relações e os mecanismos outros que se estabelecem na sociedade capitalista acaba por administrar um determinado encontro do livro e do leitor — e uma determinada leitura como resultado desse encontro.

A idéia que pretendo elaborar melhor ao longo desta reflexão é de que o processo de formação do leitor na escola está articulado a um cotidiano onde o que existe é um intrincado conjunto de mecanismos que acaba por NEUTRALIZAR a prática da leitura como geradora de uma experiência de reflexão, domínio de linguagem e organização do real, construindo o

"faz-de-conta" do ensinar e do aprender a ler. Conjunto do qual fazem parte, dentre outros mais, os mecanismos de caráter burocrático-administrativo (sistema de avaliação, adoção de livro didático, cumprimento de programa); os de caráter ideológico, que difundem uma visão distorcida da língua e da literatura, da aprendizagem e do conhecimento (cumulativo, escalonado e linear); os de caráter mercadológico que fazem da escola um ponto estratégico de marketing e dos leitores em idade escolar, consumidores com bom potencial. Este processo, ainda que "assegurado" por uma escola autoritária, conta com o reforço da nossa organização social no que diz respeito à criação e fortalecimento das outras condições (materiais, institucionais e ideológicas) que levam à mesma direção. Uma direção homóloga à direção que o capitalismo impõe à massa das pessoas submetidas a esse esquema de organização social.

Destrinchar então os procedimentos, os objetivos, as coisas miúdas que fazem o cotidiano da leitura escolar, os numerosos e inconfessáveis cuidados a que me referi, buscando o corpo teórico e ideológico que os sustenta e as razões políticas que os demandam é o que me proponho a fazer aqui com a intenção de compreender melhor a lógica que orienta os trabalhos com a leitura na escola.

A presente pesquisa foi feita com a intenção de, levantando um conjunto significativo de depoimentos de alunos, vasculhar estas relações para pouco a pouco "compor", em termos explicativos, a dinâmica da escolarização da leitura. Envolvendo 302 alunos de oitavas séries das escolas estaduais da cidade de Campinas, no ano de 1981, e visando recuperar com eles a sua história enquanto leitores na trajetô

ria escolar (os sete anos mínimos que precedem a última série do primeiro grau), resultou num conjunto de depoimentos que

a) os situa econômica e socialmente, revelando as suas preferências de leitura, suas possibilidades de acesso ao livro;

b) recupera a quantidade de livros já lidos e os títulos lembrados por eles;

c) detalha o encaminhamento dado à leitura destes textos, bem como a sua apreciação a respeito dos procedimentos, técnicas e atividades propostas;

d) colhe dados relativos aos conteúdos da disciplina Língua Portuguesa, tradicionalmente responsável pelo ensino da leitura;

e) relata as suas dificuldades de leitura, mencionando a sua participação (decisão, questionamento, etc.) no que diz respeito a essa atividade.

A primeira ação concreta no sentido de obter este material aconteceu em novembro de 1980, na E.E.P.G. "Barão Geraldo de Rezende" (Barão Geraldo-Campinas). Uma vez formulada a questão maior da pesquisa a traduzi em questões menores e mais objetivas visando um levantamento:

- a) do material que se lê na escola
- b) do processo de seleção desse material
- c) das oportunidades de leitura que a vida escolar oferece
- d) do encaminhamento dado a essa atividade
- e) das condições existentes para leitura
- f) das dificuldades de leitura

g) das justificativas criadas para o desenvolvimento desta atividade

A partir destes núcleos montei um questionário piloto que foi aplicado, a fim de ser testado, a 34 alunos distribuídos entre a 5a. e a 8a. séries desta escola. A aplicação do questionário foi valiosa porque: a) mostrou ser inviável a coleta dos dados numa só escola, envolvendo todos os seus alunos, pela quantidade de intervenções que se fazia necessária no trabalho às vezes de um mesmo professor; b) mostrou existir uma diferença significativa na compreensão das solicitações do questionário, por parte dos alunos de 5as. e 8as. séries, por exemplo; c) mostrou também que o instrumento era inadequado porque da forma como estava organizado (vide anexo nº 2) só gerava respostas breves e secas, impessoais, quando o que eu queria eram relatos e impressões vivas que permitissem uma recuperação também viva da dinâmica escolar da leitura.

Em função da avaliação desta primeira etapa de cidi:

- 1) trabalhar com mais de uma escola
- 2) envolver apenas alunos de 8as. séries e recuperar com eles a experiência de leitura que conseguiram acumular nas séries anteriores
- 3) transformar o questionário num roteiro que apenas iniciasse o assunto, abrindo espaço para os depoimentos, sem direcionar as respostas

Finalmente, o estudo piloto apontou para a necessidade de se coletar dados relativos à vida pessoal (não só escolar) dos alunos, porque fez surgir uma nova questão: Quem é esse aluno? Esse estudo resultou na montagem de um novo instrumento testado com 20 alunos da 8a. série da EEPG Nely Helena Assis de Andrade (Jardim das Oliveiras - Campinas/SP) com a finalidade de discutir com eles as dificuldades encontradas para o seu preenchimento e obter sugestões para eventuais alterações. Desse processo surgiu o instrumento definitivo.

A fase seguinte constou da escolha das escolas e da aplicação do instrumento final, transcorrendo entre os meses de março a junho de 1981. Escolhi sete escolas públicas da cidade de Campinas, localizadas tanto no centro como na periferia e o critério para a seleção foi apenas o de localização, buscando cobrir a região urbana do município. Como não se tratava de garantir a "representatividade" da população, limitei-me a um número que julguei suficiente para os meus propósitos.

ESCOLAS VISITADAS

- A - EEPG Felipe Cantúcio - Parque Industrial
- B - EEPG Prof^a Nely Helena Assis de Andrade
Jardim das Oliveiras
- C - EEPG Adalberto Nascimento - Taquaral
- D - EEPG Prof. João Lourenço Rodrigues - Cambuí
- E - EEPG Marechal Mallet - Jardim Chapadão

F - EEPG Guido Segãlio - Vila Teixeira

G - EEPG Cel. Firmino Gonçalves Silveira -
Parque São Quirino

Em cada uma delas trabalhei com todos os alu
nos das oitavas sêries, de todos os per^íodos, obtendo um con
junto de 302 instrumentos preenchidos.

* * * * *

*"Cada coisa sobre a qual o homem concentra o seu olhar, a sua atenção, a sua ação ou a sua avaliação, emerge de um determinado todo que a circun^{da}, todo que o homem percebe como um pano de fundo indeterminado, ou como uma conexão imaginária obscuramente intu^{ida}. Como o homem percebe os objetos isolados? Como únicos e absolutamente i
solados? Ele os percebe sempre no horizonte de um determinado todo na maioria das vezes não ex
presso e não percebido explicitamente. Cada ob
jeto percebido, observado ou elaborado pelo ho
mem é parte de um todo, e precisamente este todo não percebido explicitamente é a luz que ilumina e revela o objeto singular, observado em sua sin
gularidade e no seu significado". 39*

O corpo de depoimentos que resultou da pesqui
sa se constituiu no ponto de partida, no objeto primeiro des
ta minha reflexão, que deve me levar à construção de um co
nhecimento maior da dinâmica escolar de leitura no 1º grau.

O procedimento que utilizei para uma primeira organização deste material foi o agrupamento das respostas por assunto. Atribuí a cada escola uma letra do alfabeto e a cada instrumento um número. Agrupei então as respostas dos instrumentos de todas as escolas em torno de cada assun
to específico pesquisado, obtendo com isso uma visão do con
junto global dos depoimentos para cada um deles. O passo se

guinte resultou numa sistematização um pouco maior desse corpo, através do estabelecimento de temas, da localização de tendências, contradições, etc.

Embora os depoimentos me permitissem uma DESCRIÇÃO ou caracterização da realidade que pretendia entender melhor, seria pouco razoável supor que, por mais que esgotassem o assunto, eles teriam, por si sô (enquanto objetos únicos e isolados da pesquisa), a consistência e a abrangência necessárias, ou ainda, o valor explicativo indispensável a essa reflexão. Embora eu já tivesse tido o cuidado de na própria elaboração do instrumento de pesquisa incluir situações e aspectos que extrapolavam o assunto principal - leitura - este valor passou a ser construído à medida em que os depoimentos, dados primeiros, brutos e parciais, começaram a ser projetados e pensados nas suas relações com outros fatos da vida cultural e educacional brasileira, da organização escolar e seu funcionamento num modo de produção capitalista.

Quais os pressupostos que sustentam esta forma de proceder? Por que amarrar a discussão dos exercícios de leitura, dos títulos lidos, a fatos e processos históricos aparentemente tão distanciados da reflexão pedagógica e metodológica? Por que negar à descrição (mesmo abrangente) da situação, um valor explicativo?

Tenho para mim que o conhecimento que temos dos fatos da realidade, os movimentos que fazemos nesta direção e os limites do que conseguimos conhecer dependem da nossa forma de conceber a realidade. Não de uma concepção teórica, intelectualizada "a priori", mas produzida na nossa relação com o mundo e o tempo em que vivemos. Se para nós a

realidade é um agrupamento de fatos e processos específicos, independentes uns dos outros, caóticos e sucessivos, o seu conhecimento abrangente é entendido como conhecimento de to dos os fatos, a sua somatória ou o seu encadeamento. E o co nhecimento de um fato específico se dá pela sua delimitação. Se, pelo contrário, entendemos estes fatos como partes de uma totalidade, de um todo organizado e em permanente trans formação, como um processo rico de aspectos e relações — in- trinsecamente dialético — o seu conhecimento não pode mais ser identificado ao levantamento e agrupamento dos dados dis poníveis, muito menos consolidar-se na sua delimitação.

"(...) de semelhante concepção da realidade decorrem certas conclusões metodológicas que se convertem em orientação heurística e princípio epistemológico para estudo, descrição, compreensão, ilustração e avaliação de certas seções tematizadas da realidade, quer se trate da física ou da ciência literária, da biologia ou da política econômica, de problemas teóricos da matemática ou de questões práticas relativas à organização da vida humana e da situação social". 40

É porque concebo a realidade como totalida- de concreta, que me coloquei a necessidade de vincular os problemas da leitura na escola a problemas de outra ordem, negando-os enquanto coisas autônomas e independentes para recu perar o seu caráter humano, histórico e social. Para ler através deles a história da sua produção.

Pesquisando no ano de 1981 o passado escolar de alunos com sete anos mínimos de escolarização, devia necessariamente rastrear os anos de uma década da vida de nosso povo em que se buscou o desenvolvimento do país pela implantação de um capitalismo selvagem (tempo do milagre econômico, do "Prá frente Brasil"), às custas da repressão e do au-

toritarismo (tempo do AI-5) e do homem competente e qualificado, feito à imagem e semelhança da eficiência industrial (tempo da reformulação do ensino médio, com a lei 5692/71). Uma década que por estas mesmas características teve uma preocupação especial com a cultura, a educação e a ideologia, a fim de, entre outras coisas, apresentar à sociedade uma face do poder mais distendida, menos coerciva e negativa. Justifica-se assim, em parte, o estabelecimento de uma POLÍTICA NACIONAL DE CULTURA (1973), a criação de uma POLÍTICA INTEGRADA DO LIVRO: PARA UM PAÍS EM PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO (1976), a própria lei 5692/71, que redefine objetivos e métodos de educação das massas. Dinamiza-se a indústria cultural e o mercado da literatura destinada ao público escolar (literatura infanto-juvenil), com uma nova e polêmica geração de escritores e uma infindável coleção de livros dirigidos às diferentes e variadas faixas de idade, acompanhados já das direções e orientações para leitura.

Investe-se, enfim, na formação de um novo homem: mais e adequadamente qualificado — perfeitamente ajustado às exigências das novas empresas estatais ou privadas, do mercado e do modelo econômico.

Penso que uma configuração mais real, mais concreta da leitura que é tecida na instituição escolar nos últimos dez anos só é possível mediante o "cruzamento" de todos esses movimentos, que acontecem em planos distintos — na sala de aula, na organização escolar, no mercado editorial, no plano ideológico, etc. Se me propus a conhecê-los nas suas relações uns com os outros, algumas aparentes, outras obscurecidas, não quis com isso pretender esgotá-los. Quero deixar claro que os limites deste trabalho são os limites da consciência que tenho (e que no decorrer da reflexão fui construindo) destes fatos e destas relações.

NOTAS

1. Embora a questão específica do instrumento de pesquisa li mitasse a resposta a muito ou pouco: "Nesses sete anos acho que li (muito ou pouco) porque" e indiretamente a relacionasse com a escola, por estar se referindo aos sete anos que antecedem a 8a. série, as respostas foram muito variadas. Considerei bastante significativo encontrar em 302 depoimentos, 80 que literalmente falavam do professor e da escola como responsáveis tanto pelo muito quanto pelo pouco de leitura.
2. Este dado foi obtido do texto da palestra do Secretário de Estado da Educação - Jessen Vidal, no Palácio do Governo em 20/4/82. Texto xerografado.
3. Uma Política Integrada do Livro para um País em Processo de Desenvolvimento: preliminares para a definição de uma política nacional do livro. São Paulo, Câmara Brasileira do Livro. Rio de Janeiro, Sindicato Nacional dos Editores de Livros, 1976.
4. Revista Veja: "O drama da educação" - 16 de novembro de 1983.
5. Este dado se refere mais especificamente ao professor III, que foi a categoria que mais perdeu em termos salariais, neste período. O professor I teve uma perda de 89,5% e o diretor de escola 146,6%. Dados obtidos do jornal da APEOESP: "Em notícias" - publicação sem data.
6. VIDAL, Jessen. Texto citado.
7. FREIRE, Madalena. A Paixão de Conhecer o Mundo: relato de uma professora. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
LUTFI, Eulina. Ensinando Português vamos registrando a história. São Paulo, Loyola, 1984.
FRANCHI, Eglê P. E as crianças eram difíceis: redação na escola. São Paulo, Martins Fontes, 1984.
MIGUEL, Antonio. Era uma vez aquela matemática... Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UNICAMP, 1984.
GERALDI, Vanderlei. "Possíveis Alternativas para o Ensino da Língua Portuguesa". Revista da ANDE, Ano I, nº 4 1982.
8. Dado obtido de levantamento feito pela Faculdade de Biblioteconomia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas e Secretaria Municipal de Cultura, Esportes e Turismo da Prefeitura Municipal de Campinas - 1983. Boletim Bibliotecas de Campinas.
9. LAJOLO, Marisa. Tecendo a Leitura, palestra proferida durante o 4º Congresso de Leitura do Brasil - nov/83. Texto mimeografado.

10. Experiência vivida na EEPG Nely Helena Assis de Andrade nos anos de 82/83 em Campinas - SP.
11. SILVA, Ezequiel T. "Biblioteca Escolar da gênese à gestão". in Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor. Regina Zilberman (org.), 2a. ed., Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982, p. 137.
12. PONCE, Anibal. Educação e Luta de Classes. Trad. de José Severo de C. Pereira. (4a. ed.), São Paulo, Cortez Autores Associados, 1983, p. 127.
13. idem, ibidem, p. 127.
14. BERTOLIN, Rafael e Antonio de Siqueira e Silva. Português Dinâmico: comunicação e expressão. 8a. série, São Paulo, IBEP.
15. BAKHTIN, Mikhail (V.N.Volochinov). Marxismo e Filosofia da Linguagem. trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, São Paulo, Hucitec, 1979.
16. BERTOLIN, R. e Antonio de S. e Silva. Português Dinâmico: comunicação e expressão. 7a. série. Livro do Mestre. São Paulo, IBEP.
17. FRANCHI, Eglê P. E as crianças eram difíceis... a redação na escola. São Paulo, Martins Fontes, 1984, p.47.
18. GNERRE, Maurizio. "Linguagem e Poder". in Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau. Vol. IV, São Paulo, Secretaria da Educação.
19. FRANCHI, Eglê P., op.cit., p. 44.
20. BAKHTIN, M., op. cit., p. 67.
21. SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Guias Curriculares para o Ensino de 1º grau. São Paulo, CERHUPE, 1975, p. 17.
22. Idem, ibidem, p. 18.
23. Idem, ibidem, p. 18.
24. Idem, ibidem, p. 19.
25. Uma Política Integrada do Livro para um país em processo de desenvolvimento: preliminares para a definição de uma política nacional do livro. São Paulo, Câmara Brasileira do Livro, Rio de Janeiro, SNEL, 1976, p. 70.
26. Boletim Informativo do Sindicato Nacional dos Editores de Livros, V.3, nº 3, maio/jun-1982.
27. SILVEIRA, Renato de. "Uma Arte Genuína Nacional e Popular" in ARTE E REVISTA, ano 2, nº 3, Março de 1980, Centro de Estudos Arte Contemporânea, p. 7.
28. SILVEIRA, R., op.cit., , p. 8.

29. Uma Política Integrada do Livro..., p. 21.
30. FRANCO, Maria Laura P.B. "O Livro Didático e o Estado". in Revista da Ande, ano 1, nº 5, 1982.
31. FRANCO, Maria Laura, op.cit., p. 20.
32. LAJOLO, Marisa. Usos e Abusos da Literatura na Escola: Bilac e a Literatura Escolar na República Velha. Rio de Janeiro, Globo, 1982.
33. AGUIAR, Vera T. e Maria Izabel Cattani. "Leitura no 1º grau: a proposta nos currículos". in Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982. p. 26.
34. LAJOLO, Marisa. "O texto não é pretexto". in Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor. Regina Zilberman (org.), Porto Alegre, Mercado Aberto, p. 52.
35. SÃO PAULO, Secretaria da Educação. Guias Curriculares para o ensino de 1º grau. São Paulo, CERHUPÉ, 1975, p. 22.
36. SILVA, Ezequiel e James P. Maher. Construção de um Questionário para Avaliar Atitudes de Leitura de Alunos de 1º e 2º graus. Pesquisa não publicada. UNICAMP, 1982.
37. ORLANDI, Eni. "A produção da leitura e suas condições". in Revista Leitura: Teoria e Prática, ano 2, nº 1, abril, 1983.
38. "O Drama da Educação". Revista Veja, novembro, 1983.
39. KOSIK, Karel. Dialética do Concreto. Trad. de Célia Neves e A. Toríbio. (2a. ed.), Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976, p. 25.
40. Idem, ibidem, p. 36.

BIBLIOGRAFIA

- AGUIAR, Vera T. e outros. Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor. Regina Zilberman (org.) Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.
- BAKHTIN, Mikhail. (V.N.Volochinov). Marxismo e Filosofia da Linguagem. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, São Paulo, Hucitec, 1979.
- CHARLOT, Bernard. A Mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Trad. de Ruth Rissin Josef, Rio de Janeiro, Zahar editores, 1979.
- COELHO, Nelly Novaes. A Literatura Infantil: história, teoria, análise: das origens orientais ao Brasil de hoje. São Paulo, Quiron, Brasília, INL, 1981.
- FRANCO, Maria Laura P.B. "O livro didático e o Estado". in Revista da ANDE, ano I, nº 5, 1982.
- FRANK, Eglê P. E as crianças eram difíceis: redação na escola. São Paulo, Martins Fontes, 1984.
- FREIRE, Madalena. A Paixão de Conhecer o Mundo: relato de uma professora. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- GERALDI, Wanderley. "Possíveis Alternativas para o Ensino da Língua Portuguesa". Revista da ANDE, ano I, nº 4, 1982.
- _____. "Prática de Leitura de Textos na Escola". Texto mimeografado. IEL-UNICAMP, 1983.
- GNERRE, Maurizio. "Linguagem e Poder". in Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau. Vol. IV, São Paulo, Secretaria da Educação.
- HOLLANDA, Heloisa B. de e outros. Política e Literatura: a ficção da realidade brasileira. Coleção ANOS 70, Rio de Janeiro, Europa Empresa Gráfica e Edit. 1979/1980/7.V.
- _____. e Marcos A. Gonçalves. Cultura e Participação nos anos 60. (3a. ed.) São Paulo, Brasiliense, 1984.
- KOSIK, Karel. Dialética do Concreto. Trad. de Célia Neves e A. Toríbio. (2a. ed.), Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- LAJOLO, Marisa P. "O Texto não é Pretexto". in Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor. Regina Zilberman (org.) Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.
- _____. Usos e Abusos da Literatura na Escola: Bilac e a Literatura Escolar na República Velha. Rio de Janeiro, Globo, 1982.
- _____. "Tecendo a Leitura". in Revista Leitura: Teoria e Prática. Revista da Associação de Leitura do Brasil (ALB) Mercado Aberto, nº 3, 1984.

- LEITE, Ligia Chiapini Moraes. Invasão da Catedral: literatura e ensino em debate. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983.
- LEFEBVRE, Henry. Lógica Formal/Lógica Dialética. Trad. de Carlos Nelson Coutinho, (2a. ed.), Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.
- LINS, Osman. Do Ideal e da Glória: problemas inculturais brasileiros. (2a. ed.), São Paulo, Summus, 1977.
- LOBATO, Lúcia M.P. "Teorias Linguísticas e Ensino de Português como Língua Materna". in Revista Tempo Brasileiro. 53/54, 1975.
- LUTFI, Eulina Pacheco. Ensinando Português Vamos Registrando a História...o trabalho do professor: incentivo e barreira à documentação que o povo faz da história. São Paulo, Edições Loyola, 1984.
- ORLANDI, Eni P. "A produção da leitura e suas condições". in Revista Leitura: Teoria e Prática, ano 2, nº 1, abril, 1983.
- PONCE, Anibal. Educação e Luta de Classes. Trad. de José Severo de C. Pereira, (4a. ed.), São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1983.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Guias Curriculares para o ensino de 1º grau. São Paulo, CERHUPE, 1975.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia: teorias da educação curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. (2a. ed.), Coleção Polemicas do Nosso Tempo. São Paulo, Cortez Ed. e Autores Associados, 1984.
- SILVA, Ezequiel T. Leitura e Realidade Brasileira. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983.
- _____. O Ato de Ler: fundamentos filosóficos e psicológicos da leitura. São Paulo, Cortez editora e Autores Associados, 1981.
- _____. e James P. Maher. Construção de um Questionário para Avaliar Atitudes de Leitura de Alunos de 1º e 2º graus. Pesquisa não publicada. UNICAMP, 1982.
- Uma Política Integrada do Livro para um país em processo de desenvolvimento: preliminares para a definição de uma política nacional do livro. São Paulo, Câmara Brasileira do Livro. Rio de Janeiro, Sindicato Nacional dos Editores de Livros, 1976.
- ZILBERMAN, Regina. A Literatura Infantil na Escola. São Paulo, Global, 1981.
- _____. e Ligia C. Magalhães. Literatura Infantil: Autoritarismo e Emancipação. São Paulo, Atica, 1982.

A N E X O S

ANEXO I

Eu me chamo _____

Moro _____

Tenho _____ anos e já tenho feito muitas coisas, como, por exemplo: _____

Mas o que eu gosto mesmo de fazer é _____

Meus pais são seu _____ e dona

Meu pai (dizer qual é o seu trabalho e o que mais ele faz) _____

Eu acho que o que ele ganha é _____

porque _____

Minha mãe _____

Tenho _____ irmãos e _____ irmãs. Vou dizer

o que cada um faz: _____

Nós (dizer como é o seu relacionamento com seus pais e irmãos, o que vocês fazem juntos, como vivem, etc.) _____

Eu (conheço ou não conheço bem) o bairro onde moro, porque _____

É um bairro (dizer o que pensa do bairro, o que tem nele, o que falta, como vivem as pessoas que moram nele, etc.) _____

De Campinas, eu conheço _____

Para ir de um lugar a outro eu costumo _____
e viajar _____

Nas últimas férias fiz o seguinte: _____

Eu também estou na escola. Faço a _____ série da
 EE _____
 que fica no (bairro) _____. Estudo no
 período da _____.

Eu (também trabalho ou não trabalho). O que eu
 faço é o seguinte: _____

No meu tempo livre eu _____

Quando eu vejo televisão, os programas de que
 mais gosto são _____

Nos fins de semana eu _____
 _____ mas o que eu que-
 ria mesmo era _____
 _____ porque _____

Em casa nós temos (muitos ou poucos) livros, por
 que _____
 Lã quem gosta mesmo de ler é _____. Eu costumo (ou
 não costumo) ler livros porque _____

Por isso _____

De todas as coisas que se pode ler, o que mais
leio é _____
porque _____

Quando vou à cidade, (sempre, nunca ou às ve-
zes) entro numa livraria para ver ou comprar livros. (Sei ou
não sei) onde fica a biblioteca pública de Campinas.

Acho que nesses 7 anos de escola, li uns _____
livros de estórias pra escola, como: _____

O que eu achei deles é o seguinte: _____

A gente costumava ler esses livros (quando?) _____
_____ Durante as aulas de portu-
guês a gente (nunca ou sempre) lia porque _____

O que a gente fazia com os livros era o seguinte _____

Eu achava que essa parte era _____

O que eu mais aprendi nas aulas de português nes
ses 7 anos foi _____

agora na 8ª série é _____

Nessas aulas de português eu gosto muito de _____

_____ porque _____

Agora o que eu não gosto é _____

porque _____

Eu (gosto ou não gosto) de ler livros, porque _____

Eu também leio livros para outras matérias, por exemplo: _____

Eu uso esses livros da seguinte maneira: _____

Os livros que eu leio, compro ou _____

porque _____

Às vezes eu vou à biblioteca da escola para _____

Neste ano, o professor (nome) _____
de português mandou ler _____ livro(s), que são _____

Desses, eu (já tinha lido ou não tinha) lido _____

Eu (posso ou não posso) escolher os livros que
desejo ler pra escola porque _____

Às vezes o professor indica um livro que já li, aí então _____

Nesses 7 anos acho que li (muito ou pouco), por-
que _____

Pra escola, a gente (lê ou não lê) outras coisas
como _____

Sobre isso eu acho que _____

Bem, eu vou dizer as dificuldades que eu tenho pa-
ra ler: _____

Nessas dificuldades eu me viro da seguinte forma

ANEXO II

NOME DA ESCOLA: _____
 ENDEREÇO: RUA _____ BAIRRO _____
 _____ CIDADE _____
 NOME DO ALUNO: _____
 SÉRIE: _____ GRAU _____
 IDADE: _____ SEXO: _____

01. Você leu neste ano, livros de estórias, romances, novelas, contos, etc. Indicados pelos seus professores? (leitura obrigatória). Cite quantos você puder lembrar.

sim

não

TÍTULO	AUTOR

02. Onde ou quando você teve oportunidade de lê-los?

03. Que trabalho foi feito a partir dessas leituras?

04. Como você obteve os livros para ler?

05. Quem escolheu os livros?

06. Quais os livros didáticos (livros de classe) que você es
tá utilizando neste ano? (cite os títulos)

Matemática: _____

Comunicação e Expressão: _____

Ciências: _____

Estudos Sociais: _____

Outros: _____

07. Como você obteve os livros didáticos?

08. Você usou algum desses livros no ano passado? Qual(is)?

sim

não

09. Você vai usar algum deles no ano que vem? Qual(is)?

sim

não

10. Você utiliza o livro didático para: (resuma contando)

11. Onde (quando) você mais utiliza o livro didático?

12. Você consultou neste ano algum livro Informativo (enciclopédia, dicionário, fascículos, etc) para realizar pesquisa ou trabalho escolar?

sim

não

Cite aqueles que conseguir lembrar:

13. Onde os consultou?

14. Quem orientou os trabalhos de pesquisa?

15. A pedido de seus professores você leu algum artigo ou texto de revista neste ano? De que revista(s)? (Cite quantas puder lembrar)

sim

não

16. Qual o assunto do(s) artigo(s)? (Cite quantos puder lembrar)

17. Que trabalho foi feito a partir dessas leituras? Resuma contando:

18. A pedido de seus professores você leu algum texto ou reportagem de Jornal neste ano? De que jornal(is)? (cite quantos puder lembrar)

sim

não

19. Qual o assunto da(s) reportagem(s)? (Cite aqueles que conseguiram lembrar)

20. Que trabalho foi feito a partir dessa leitura? Resuma contando:

21. Que mais você leu, neste ano, por exigência escolar?

22. Na escola você tem oportunidade de ler revistinhas, gibis, revistas de adultos, jornais, livros, etc., sem ser por obrigatoriedade?

sim

não

O que costuma ler?

23. Quando faz essas leituras?
