

MIRIAN HISAE YAEGASHI ZAPPONE

PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA

CAMPINAS
2001

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

MIRIAN HISAE YAEGASHI ZAPPONE

PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA

Tese apresentada ao Curso de Teoria Literária do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Letras na área de Teoria Literária.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marisa Philbert Lajolo

Unicamp
Instituto de Estudos da Linguagem
2001

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

UNIDADE 3e
 Nº CHAMADA T/UNICAMP
Z18p
 V _____ EX _____
 TOMBO BCI 49267
 PROC 16.837/02
 C _____ DX _____
 PREÇO R\$ 11,00
 DATA _____
 Nº CPD _____

CM00167791-6

BIB ID 241388

**FICHA CATALOGRÁFIA ELABORADA PELA
 BIBLIOTECA IEL - UNICAMP**

Z18p Zappone, Mirian Hisae Yaegashi
 Práticas de leitura na escola / Mirian Hisae Yaegashi Zappone. - -
 Campinas, SP: [S.n.], 2001.

Orientador: Marisa Philbert Lajolo
 Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de
 Estudos da Linguagem.

1. Leitura – estudo e ensino. 2. Professores – ensino - Brasil. I.
 Lajolo, Marisa Philbert. II. Universidade Estadual de Campinas.
 Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Este exemplar e a redação final da tese
defendida por MICIAN HISABE

Yasushi ZAPPONE

e aprovada em 12 de dezembro de
03 / 05 / 2002.



Prof^a. Dr^a. Carmem Zink Bolognini

Prof^a. Dr^a. Juracy Assmann Saraiva

Prof^a. Dr^a. Márcia Azevedo Abreu

Prof^a. Dr^a. Marisa Philbert Lajolo

Prof^a. Dr^a. Orna Messer Levin

Campinas, 12 de dezembro de 2001.

*Ao Gilberto,
à Vitória e ao Pedro,
lado colorido e renovador da vida.*

Agradeço

À Professora Marisa Lajolo, minha orientadora, pela leitura atenta e minuciosa deste trabalho, pelo estímulo e pela orientação segura e experiente de mestra.

Às professoras Eni Orlandi e Márcia Abreu, pelas importantes contribuições.

Aos colegas da pós-graduação Adriana, Beth, Carlos, Celinha, Cilza, Elenir, Germana, Milena, Luís, Sandra, Silvio por partilharem o mesmo sonho, por dividirem as lutas e por esquentarem debates.

Aos meus pais, pelas mãos sempre estendidas.

À Márcia Cabral, pelas belas imagens de leitura de periódicos do Rio de Janeiro.

Ao grupo do projeto “Memória de Leitura”, pelas oportunidades de encontros acadêmicos produtivos e instigadores.

À Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos que me privilegiou viagens, compras de livros e tempo de estudo para a realização deste trabalho.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 OS RELATÓRIOS DO CONCURSO LEIA BRASIL: CARACTERIZAÇÃO E DADOS	29
2 ABORDAGENS DE LEITURA EM CIRCULAÇÃO NO BRASIL	53
2.1 A linha político-diagnóstica: ler é engajar-se.....	54
2.2 A linha cognitivo-processual: ler é interagir com o texto	62
2.3 A linha discursiva: ler é produzir sentidos	76
2.4 A linha estruturalista: ler é “descodificar”	84
2.5 Abordagens de leitura: espaços de interseção e balanço geral.....	93
3 IMAGENS SOCIAIS DE LEITURA NO BRASIL	105
3.1 O Concurso <i>Leia Brasil</i> e algumas imagens de leitura na mídia	105
3.2 O professor de leitura: memória histórica e discursos sobre leitura	123
4 PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA	157
4.1 Modos de ler na escola segundo a fala dos professores	157
4.2 Fontes dos modos de ler na escola.....	200
4.3 O leitor escolar	209
4.4 O material de leitura	215
4.5 A avaliação	231
CONSIDERAÇÕES FINAIS	241
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	249
ANEXOS	257

RESUMO

Este trabalho analisa um *corpus* formado por relatórios produzidos por professores da região Sul-sudeste do Brasil que, motivados por um concurso intitulado *Leia Brasil*, patrocinado pela Fundação Victor Civita em 1997, descrevem suas aulas de leitura no ensino básico (educação infantil e ensino fundamental) e no ensino médio. Tendo em vista esses relatos, esta pesquisa teve por objetivo inicial descrever as formas de ler na escola brasileira da região sul-sudeste. Para isso, numa primeira parte do trabalho, foram estudadas as principais abordagens de leitura correntes no Brasil, supondo-se que essas pudessem, de algum modo, fundamentar as práticas de leitura relatadas. A análise das atividades de leitura em sala de aula apontou para três modos de leitura: a) um modo de leitura designado na pesquisa como estruturalista, que entende a leitura como decifração e recuperação do sentido do texto; b) um modo de leitura cujo objetivo é patrocinar a interdisciplinaridade; c) modo(s) de leitura que procura(m) recuperar algumas premissas de teorias de leitura com as quais o professor tem contato. A análise dos relatórios aponta, entretanto, para uma sobreposição de influências, de modo que a relação entre teorias de leitura e práticas de leitura parece não ser tão direta. Buscou-se, então, na segunda parte do trabalho, compreender o processo de construção do saber de leitura do professor. Observou-se que o(s) saber(es) de leitura dos professores se constroem em forma de um grande mosaico, no cruzamento de outras influências, além das teorias de leitura, entre as quais se destacaram: 1) certas imagens sociais de leitura presentes na mídia, 2) os Parâmetros Curriculares Nacionais, 3) propostas didáticas de catálogos de editora e revistas de divulgação pedagógica como *Nova Escola*. Concluiu-se que o saber de leitura do professor é um saber mediado e que professores e alunos, enquanto instâncias sociais e históricas, estão sujeitos a modos de ler e a formas de compreender a leitura que são, de certo modo, coletivos já que resultado de muitas influências que vão se cruzando até compor um todo que, por sua vez, muda de tempos em tempos.

Palavras-chaves: leitura, professores, escola, discursos sobre leitura.

INTRODUÇÃO

“Entre as leis sociais que modelam a necessidade ou a capacidade de leitura, as da escola estão entre as mais importantes, o que coloca o problema, ao mesmo tempo histórico e contemporâneo, do lugar da aprendizagem escolar numa aprendizagem da leitura, nos dois sentidos da palavra, isto é a aprendizagem da decifração e do saber ler em seu nível elementar e, de outro lado, esta outra coisa de que falamos, a capacidade de uma leitura mais hábil que pode se apropriar de diferentes textos.”¹

“(...) as leituras são sempre plurais, são elas que constroem de maneira diferente o sentido dos textos, mesmo se esses textos inscrevem no interior de si mesmos o sentido de que desejariam ver-se atribuídos”²

Em 1997, a Fundação Victor Civita, em parceria com Unesco e Petrobrás promoveu o *Concurso Leia Brasil*³, cujo objetivo seria premiar os três melhores trabalhos de incentivo à leitura desenvolvidos no ensino fundamental e médio.

Motivados pelo prêmio oferecido aos vencedores, uma viagem à França incluindo visita à 18ª Feira do livro de Paris, 757 professores atenderam o apelo trazido na Revista *Nova Escola* e inscreveram seus trabalhos.

O concurso solicitava que os professores relatassem experiências de incentivo à leitura na sala de aula em textos de uma a duas laudas. Esses textos deveriam abordar

¹ CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. (Debate entre Roger Chartier e Pierre Bordieu). In: ____ (Org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1997, p.240.

² CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: ____ (Org.). *Op.cit.*, p.241.

³ O material de divulgação do *Concurso Leia Brasil* foi veiculado nos números 107 e 108 da Revista *Nova Escola*, nos meses de novembro e dezembro de 1997, ano XII. Os nomes dos vencedores, os professores Joselita dos Santos Lima, de Umburanas (BA), Paulo de Tarso Rezende Ayub, de Vitória (ES) e Ana Neri Braz dos Santos Tashiro, de São Paulo (SP) foram anunciados n.111 da Revista *Nova Escola*, edição de abril de 1998.

a metodologia, as atividades de leitura, a avaliação da leitura e os resultados obtidos com o trabalho. Abaixo, reproduzem-se exemplares de fichas de inscrição e de relatórios enviados:

Ficha de inscrição

Nome: Fanny Aparecida de Oliveira Carneiro Idade: 30 anos
 Formação profissional: Magistério / Pedagogia
 Série e grau em que leciona: Ciclo Básico Continuidade (antiga 2ª série) 1º grau
 Nome da escola onde leciona: E.E.P.G. "João Chaluppe"
 Nome e telefone para contato do diretor ou de alguém que possa confirmar a realização do seu trabalho: Ana Eugênia Fernandes Uezian (diretor da escola) 426-3378
 Endereço da escola: Rua São Francisco, 2
 Cidade: Itaquaré Estado: São Paulo CEP: 06.654-130
 Endereço residencial: R. Cláudia Moraes, 44
 Cidade: Itaquaré Estado: São Paulo CEP: 06.654-140
 É participante do programa Leia Brasil? Sim Não

Descrição do Trabalho

Resumo do seu trabalho de leitura em sala de aula em no máximo 30 linhas (uma página e meia, aproximadamente) descrevendo a metodologia utilizada, as atividades desenvolvidas, os recursos utilizados, a avaliação empregada e os resultados obtidos.

CONCURSO LEIA BRASIL - RESUMO DO TRABALHO

No início do ano letivo de 1994, deparei-me com uma classe de Ciclo Básico Continuidade (antiga 2ª série), onde deveria encontrar crianças com a média de oito anos e com uma boa aquisição da leitura e da escrita. Porém a realidade era outra, as idades iam de nove a treze anos e os estudos não chamavam atenção.

Foi preciso buscar na criatividade a solução.

Comecei trabalhando em grupos, misturando níveis de aprendizagem e criei, então, um Projeto de Literatura: peguei um livro de literatura infantil (1 é 5, 3 é 10 - Santuza Abras) e deixei que eles manuseassem à vontade, depois li cada estrofe e pedi que eles repetissem. Quando terminamos, distribuí para os grupos ilustrações referentes ao texto, eles deveriam fazer uma associação desenho/estrofe.

Conversamos sobre o assunto abordado no livro: crianças que precisam trabalhar como vendedores de rua. Fiz uma síntese da

discussão e escrevi na lousa, chamando a atenção para algumas regras de pontuação. Eles fizeram a cópia com interesse.

Toda classe formulou um questionário para entrevistarmos "pequenos vendedores".

Nas aulas seguintes, analisamos as respostas, relembramos os diferentes refrões usados por ambulantes ou feirantes, fizemos colagens de propagandas, listamos o que pode ser vendido de acordo com o clima e a temperatura, pesquisamos o significado de algumas palavras, fizemos história coletiva (reescrita) e ilustramos.

Finalizamos o Projeto ouvindo "Pivete" de Chico Buarque e traçamos um paralelo entre ela e o livro estudado.

O interesse pela leitura deu um salto significativo. Os resultados deste Projeto superaram as expectativas. (Relatório no 222).

Ficha de Inscrição		
Nome: CARINA TORELLO NAKANTRA	Idade: 55 anos	
Formação profissional: FPOL "SEWALDO COSTA" SP.		
Série e grau em que leciona: 7º série do Primeiro Grau.		
Nome da escola onde leciona: EE SP "SÉRGIO FÉLIX CORREIA FILHO"		
Nome e telefone para contato do diretor ou de alguém que possa confirmar a realização do seu trabalho: Rute Edite da Silva (diretora) Fone 701-44-37		
Endereço da escola: Av. Comandante Sampaio nº 285 - Km - 18		
Cidade: Osasco	Estado: SP	CEP: 06-192- 0 10
Endereço residencial: Rua Tina nº 269 - Jardim das Flores - Fone 701-04-84		
Cidade: Osasco	Estado: SP	CEP: 06112-090
É participante do programa Leia Brasil? <input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/>		
Descrição do Trabalho		
Faça um resumo do seu trabalho de leitura em sala de aula em no máximo 30 linhas (uma página e meia, aproximadamente) descrevendo a metodologia utilizada, as atividades desenvolvidas, os recursos utilizados, a avaliação empregada e os resultados obtidos.		

Concurso Leia Brasil

Trabalho com "Biblioteca de Classe" (leitura em sala de aula) desde 1984, ano que ingressei na Carreira do Magistério, como professora de Língua Portuguesa.

Metodologia Utilizada: Os livros são colocados no suporte da lousa, deixando bem visíveis seus títulos e suas capas coloridas. O aluno escolhe então o livro que deseja ler durante a

semana. Na hora da leitura, o professor passa o caderno que controla o empréstimo, para que o próprio aluno registre-o.

O aluno deve ser estimulado a passar o livro também para seus familiares (mãe, pai, irmãos, etc), tornando-se assim um importante agente divulgador da leitura fora da escola. O prazo da leitura é de uma semana, mas se o aluno não conseguir concluí-la, o mesmo deverá ser renovado. É muito importante que a Biblioteca de Classe, seja feita semanalmente sempre no mesmo dia em que foi combinado com a classe.

Atividades desenvolvidas:

- 1) Discussão em grupos constituídos de alunos que leram o mesmo livro: opiniões a respeito da obra, de suas personagens, partes consideradas mais interessantes, etc.
- 2) Elaboração de cartazes anunciando o livro e estimulando sua leitura;
- 3) Pesquisa no dicionário de palavras da estória;
- 4) Dramatização de parte da obra.

Recursos Utilizados: Uma caixa bem enfeitada para o transporte dos livros, um caderno para controle dos empréstimos, livros que atendam aos interesses dos leitores (podendo também ser incluídos gibis e revistas). Além da sala de aula pode-se utilizar o pátio nos dias quentes. (vide anexo, fotos da Praça de Leitura do EEPSPG “major Telmo Coelho Filho”)

Avaliação é feita através de atividades desenvolvidas, ou seja, a cada aluno ou grupo é atribuído um conceito semanalmente, processando-se assim uma avaliação constante e paralela.

Os resultados obtidos refletem-se no enriquecimento do vocabulário do aluno, nas idéias de seus textos, e notadamente no despertar do interesse e amor pelo hábito da leitura. (Relatório 250)

Concluído o concurso, premiados os vencedores, centenas de textos foram arquivados na Fundação Victor Civita⁴ no início de 1998.

Nesse mesmo ano, eu ingressava no Programa de doutorado em Teoria Literária da Unicamp sob a orientação da professora Marisa Lajolo. Queria estudar o ensino de literatura, propondo algumas metodologias para o ensino da poesia. Achava que, como alguém ligada à Universidade, deveria intervir na escola, oferecendo novas metodologias ou teorias para o trabalho do professor.

A professora Marisa Lajolo, que atuara na comissão julgadora do *Concurso Leia Brasil* e que percebera as possibilidades de trabalho com o material do concurso, me

⁴ A Fundação Victor Civita foi criada em 1985 por Victor Civita e caracteriza-se como uma fundação voltada para a “*melhoria e modernização da educação no Brasil*”. Mantém-se com recursos próprios e com dotação orçamentária anual feita pela Editora Abril. Há 14 anos publica a Revista *Nova Escola*, distribuída gratuitamente a 55.000 escolas, atingindo 1 milhão de professores. Há 4 anos, a FVC premia, através do Professor nota 10, professores que realizam trabalhos docentes de qualidade. Dados obtidos no Site www.abril.com.br, em 20/06/2001.

oferecia outro caminho: antes de simplesmente “aplicar teorias”, propunha que eu procurasse entender *como* a leitura “funcionava” na escola. Tal estratégia poderia abrir caminhos mais objetivos para chegar à intervenção na qual eu apostava.

E foi assim que esta pesquisa teve seu início: quando parte dos relatórios do *Concurso Leia Brasil* saíram dos arquivos e se transformaram em material de análise de uma pesquisa que queria observar como a leitura era realizada em sala de aula no Brasil.

O *status* desses relatórios também se modificava. Agora, ao invés de material para avaliação do mérito de professores de leitura, eles passavam a constituir o *corpus* de uma pesquisa, pois permitiriam o acesso a experiências e falas que, certamente, seriam recolhidos com dificuldades em uma pesquisa de campo nos moldes comuns. Como enviar questionários para professores de todas as regiões do país? Como conquistar sua simpatia e fazer com que respondessem? Como conhecer as experiências de leitura em sala? Tarefas difíceis, mas superadas através do artifício do concurso.

Através dos relatórios, as vivências de leitura em sala de aula nos chegavam através de um de seus principais atores: o professor. O passo seguinte seria, portanto, o que propõe esta tese: interpretar essas falas nos aspectos em que elas pudessem ajudar a entender o ensino de leitura na escola e os modos como o saber ou os saberes sobre leitura é (são) construído(s) no ambiente escolar.

Essa pequena história não esgota, entretanto, todas as motivações dessa pesquisa e nem o modo como ela foi organizada. Por isso, algumas outras explicações.

Primeiramente, as motivações.

A considerar a variedade dos estudos sobre leitura, uma tese que busca compreender os modos como os saberes sobre leitura são construídos na escola poderia receber diferentes recortes. Talvez um viés psicolinguístico, ao enfatizar os processos cognitivos da leitura, ou mais antropológico, ao resgatar as representações de mundo transmitidas nas aulas de leitura, e muitos outros.

O estudo proposto nesta tese sobre a leitura escolar também tem um recorte que, na verdade, sintetiza sua principal motivação: unir dois temas que se relacionam diretamente: leitura e literatura.

Pode-se dizer que essa associação é tributária, em grande parte, a alguns estudos (Barthes, 1988; Fish, 1980; Foucault, 1992) que redimensionaram as noções de autor, de texto e de leitor.

Com relação ao autor, definitivamente, assistiu-se à sua *morte* nas últimas décadas: ele *morreu* enquanto entidade “detentora de um sentido”. Embora seja o produtor do texto, ou seja, aquele que articula lingüisticamente idéias, sentimentos, posições, entende-se, hoje, que ele não controla o(s) sentido(s) que sua produção pode suscitar.

O autor não é mais considerado o “dono” do sentido do texto nem pelos leitores, nem pelos responsáveis por editar ou transformar um original em objeto que vai se lido.

O texto, por sua vez, desvencilhou-se das amarras estruturalistas/funcionalistas. A partir de novas abordagens da linguagem (pragmática, teoria da enunciação, análise do discurso), que passaram a considerar mais enfaticamente a relação linguagem/sociedade, o texto deixou de ser mera organização lingüística que carrega ou que “transmite” pensamentos, informações ou idéias de seu produtor.

A linguagem passou a ser entendida nos estudos lingüísticos contemporâneos como incapaz de traduzir todas as intenções do falante. Tal concepção de linguagem influenciou a caracterização do texto como estrutura cheia de lacunas e de não-ditos.

Assim, se o texto contém “espaços em branco”, “vazios”, “interstícios” como propuseram Iser (1979, 1996), Eco (1979), Jauss (1979) e outros, o leitor tem sido considerado peça fundamental na leitura. Pode-se dizer, inclusive, que este é o grande pivô das mudanças epistemológicas em relação aos estudos de leitura e de literatura.

Considerado individualmente ou coletivamente, o leitor é a instância responsável por atribuir sentido àquilo que lê. A materialidade do texto, o preto no branco do papel só se transformam em sentido quando alguém lê. E, assim, o texto é lido sempre de acordo com uma dada experiência de vida e de leituras anteriores.

Dessa nova caracterização do leitor em relação ao texto e ao autor, os estudos de práticas de leitura, tais como os propostos por Chartier, consideram a leitura como uma atividade humana que tem, portanto, uma história e uma sociologia. A significação é, para este autor, função direta da “atuação” do leitor ou dos leitores:

(...) é preciso lembrar que a leitura tem uma história (e uma sociologia) e que a significação dos textos depende das capacidades, dos códigos e das convenções de leitura próprias às diferentes comunidades que constituem, na sincronia e na diacronia, seus diferentes públicos. (Chartier, 1997b, p.67)

Assim, ler deixou de ser uma atividade universal, praticada sempre da mesma maneira. As inúmeras possibilidades de encontros entre os textos e seus prováveis públicos (diferentes no tempo e no espaço) abriram caminhos para variadas leituras. Produto de um tempo e de um espaço, o leitor é produzido socialmente assim como a leitura que ele pode efetivar não é única, mas variável de acordo com as circunstâncias em que é realizada.

Além de elemento fundamental na constituição dos sentidos, o leitor pode ser considerado também em seu aspecto coletivo, ou seja, enquanto comunidade de leitores que compartilham certas maneiras de ler. Formulados social e historicamente, esses modos característicos de ler “constroem”, “formatam” a interação leitor/texto/autor no momento da leitura:

Paralelamente também deve considerar que o “mundo do leitor” é sempre aquele da “comunidade de interpretação” (segundo Stanley Fish) a que pertence e que define um mesmo conjunto de competências, de normas, de usos e de interesses. (Chartier, 1997b, p.67)

Como se observa, existe uma ênfase nos aspectos sociológicos da leitura, quando se considera uma dada comunidade de leitores como elemento chave na construção de sentidos. Tendência semelhante, a de observarem-se os aspectos sociológicos, pode ser encontrada nos estudos literários, sobretudo nos que se aproximam das várias vertentes da Estética da Recepção, como Fish (1980) acima mencionado. Aqui se unem, portanto, os dois temas: *leitura e literatura*.

Se a literatura existe através de textos, certamente, a leitura ou os modos através dos quais ela foi e é lida prefiguram os sentidos que ela teve e pode vir a ter. De forma

que, hoje, seria pouco proveitoso pensar no literário sem considerar sua natureza social ou os complexos mecanismos que ajudam a construir aquilo que se chama literatura (Eagleton, 1997; Culler, 2000; Escarpit, 1958).

Uma produtiva articulação entre literatura e mundo social é aquela apresentada por Chartier, ao propor uma abordagem histórica da literatura. Para ele, a literatura não teria uma natureza característica, própria, mas seria uma construção de sentidos propostos para certos textos. A historicização seria um modo de desvendar os mecanismos de construção do literário, entre os quais a leitura teria importância preponderante:

Uma história da literatura é então uma história das diferentes modalidades de apropriação dos textos. Ela deve considerar que o “mundo do texto”, usando as palavras de Ricoeur, é um mundo de “performances” cujos dispositivos e regras possibilitam e restringem a produção do sentido. (Chartier, 1997b, p.68)

Além da leitura, importa para Chartier a historicização do literário, ou seja, a verificação de como acontecem as variações, no tempo e espaço, entre o que é considerado ou não literário. Em busca dessa historicização da literatura, ele propõe o estudo de algumas categorias responsáveis por construir a literariedade:

Decorre daí a definição de domínios de investigações particulares (o que não quer dizer próprias a tal ou tal disciplina): assim, por exemplo, a variação dos critérios que definiram a “literariedade” em diferentes períodos, os dispositivos que constituíram os repertórios das obras canônicas; as marcas deixadas nas próprias obras pela “economia da escrita” em que foram produzidas (segundo as épocas e as possíveis coerções exercidas pela instituição, pelo patrocínio ou pelo mercado), ou, ainda, as categorias que construíram a “instituição literária” (como as noções de “autor”, de “obra”, de “livro”, de “escrita”, de “copyright” etc.) (Chartier, 1997b, p.68-9).

Em terras brasileiras, a noção de *sistema literário*, elaborada por Antonio Candido, representa uma abordagem semelhante, na qual o literário aparece associado aos leitores e onde a natureza social da literatura é resgatada para a própria caracterização da literatura enquanto manifestação cultural.

Apresentado inicialmente em *A Formação da Literatura Brasileira*, de 1959, o conceito de sistema literário é, para Candido, um modelo explicativo do processo de

formação da literatura brasileira, no qual os elementos da tríade autor-obra-público aparecem como fundamentais para a caracterização das condições em que a literatura poderia existir. Sem a articulação desses três elementos, haveria, segundo o crítico, apenas *manifestações literárias*:

(...) convém principiar distinguindo manifestações literárias, de literatura propriamente dita, considerada aqui um sistema de obras ligadas por denominadores comuns, que permitem reconhecer as notas dominantes de uma fase. Estes denominadores são, além das características internas (língua, temas, imagens), certos elementos de natureza social e psíquica, embora literariamente organizados, que se manifestam historicamente e fazem da literatura aspecto orgânico da civilização. Entre eles se distinguem: a existência de um conjunto de produtores literários, mais ou menos conscientes do seu papel; um conjunto de receptores, formando os diferentes tipos de público, sem os quais a obra não vive; um mecanismo transmissor, (de modo geral, uma linguagem traduzida em estilos), que liga uns a outros.⁵

Além de constituir argumento de sua tese sobre a formação da literatura brasileira, o conceito de sistema literário aparece em diversos outros textos de Antonio Candido, compondo uma trilha na qual se podem perceber outros detalhes sobre os elementos constituintes de seu *sistema*.

Em *O escritor e o público*, de 1955, aparecem mais visíveis a noção de circulação literária e o mecanismo de retroação do sistema literário quando o autor mostra a dupla influência das obras sobre os leitores e dos leitores sobre os autores e, conseqüentemente, sobre as obras:

*A literatura é, pois um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. **A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo**, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse **processo de circulação literária**, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo.⁶ (grifos meus)*

⁵ CANDIDO, Antonio. *Introdução à Formação da leitura brasileira*. 6.ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981, p.23.

⁶ CANDIDO, Antonio. "O escritor e o público". In: _____. *Literatura e Sociedade*. 7.ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1985, p.74.

Em *Literatura e cultura: 1900-1945*, depois de traçar um panorama da literatura brasileira desse período, o autor passa a tecer algumas considerações sobre a literatura brasileira daquele momento (da década de 50). Insere em sua análise, novamente, as questões relacionadas ao público e aos escritores e entrelaça a esses elementos fatores como o *analfabetismo*, o *aumento relativo de leitores*, *laços entre escritor e público*, *a possibilidade da leitura*, *os meios expressivos novos*⁷.

Mais recentemente, as mesmas idéias reaparecem, no texto *Iniciação à literatura brasileira*, publicado inicialmente em 1997:

*Entendo por sistema a articulação dos elementos que constituem a atividade literária regular: autores formando um conjunto virtual, e veículos que permitem seu relacionamento, definindo uma vida literária: públicos, restritos ou amplos, capazes de ler ou de ouvir as obras, permitindo com isso que elas circulem e atuem; tradição, que é o reconhecimento de obras e autores precedentes, funcionando como exemplo ou justificativa daquilo que se quer fazer, mesmo que seja para rejeitar.*⁸

Baseado num pressuposto sociológico, as idéias de Candido sobre literatura passam sempre pela relação que a literatura estabelece com a sociedade onde surge. Disso decorre o caráter coletivo da literatura, assim referido pelo autor:

*A literatura, porém, é coletiva, na medida em que requer uma certa comunhão de meios expressivos (a palavra, a imagem), e mobiliza afinidades profundas que congregam os homens de um lugar e de um momento - para chegar a uma comunicação.*⁹

Se literatura é comunicação, e se erige entre os espaços que unem autor-obra-público, o conceito de sistema literário de Antonio Candido pode ser produtivo como explicação teórica do funcionamento da literatura. O conhecimento de como esses elementos se relacionam dinamicamente no tempo podem ajudar a compreender os

⁷ _____. *Literatura e cultura: 1900-1945*. In: *Literatura e Sociedade*. 7ª ed., São Paulo: Cia Editora Nacional, 1985, p.137.

⁸ CANDIDO, Antonio. *Iniciação à Literatura Brasileira*. 3ª edição. São Paulo: Humanitas, 1999, p.15.

⁹ _____. "A literatura na evolução de uma comunidade". In: _____. *Literatura e Sociedade*. 7.ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1985, p.139.

caminhos através do quais a literatura vai se construindo e se constituindo, enquanto expressão de uma sociedade.

A análise desses elementos possibilita, inclusive, refletir sobre a própria natureza da literatura que, como sistema articulado e fruto do social, vai adquirindo novas roupagens.

Ao aplicar a noção de sistema literário de Candido para as condições atuais de produção e de circulação de textos, Lajolo¹⁰ propõe que se inscrevam na noção de sistema literário as condições de leitura e de escrita. Sugere, também, que os pontos de contato entre cada um dos elementos da tríade autor-obra-público tornam-se mais visíveis através desses outros componentes. Eles abrangeriam, por exemplo, o grau de letramento da população, as tecnologias de produção de livros e impressos, as instituições voltadas para a circulação de livros, as práticas discursivas que estabelecem, avaliam e aprofundam o caráter literário dos textos, o imaginário social relativo a livros e leituras e mesmo a regulamentação econômica e legal da produção e distribuição de livros.

Esses componentes evidenciam o caráter orgânico do sistema literário, que tem como característica, portanto, a mobilidade e a dinâmica já que sobre ele atuam fatores de vária ordem.

Como se tentou mostrar até aqui, leitura e literatura estabelecem relações bastante fortes entre si e com a sociedade (com um tempo e um espaço). As idéias de Chartier e Candido são exemplos de como se podem associar os dois temas e de como a leitura e as questões a ela relacionadas são importantes no processo de construção da noção do literário.

Talvez, agora, estabelecida esta relação, possa-se prosseguir na explicitação das motivações dessa pesquisa.

Se para constituir-se a literatura precisa de pessoas que produzam textos (autores e todos os aparatos para sua produção – editores, tecnologia de reprodução e distribuição, regulamentação econômica e legal dessa circulação) e de pessoas que

¹⁰ LAJOLO, Marisa. *A leitura na "Formação da Literatura Brasileira" de Antonio Candido.* (no prelo)

leiam esses textos (públicos formados através de instituições e influenciados por práticas discursivas e por um imaginário relativo a livros, leitura, literatura), o(s) leitor(res) desempenha(m) papel fundamental na constituição do sistema literário.

Nesse ponto, os relatórios do *Concurso Leia Brasil* podem ser retomados. Eles permitem conhecer um dos elementos que, de forma muito concreta, ainda que indireta, atuam sobre a constituição do sistema literário: as práticas escolares de leitura.

Assim, os relatórios dos professores permitem, primeiramente, entender quais são os modos de leitura praticados na escola, principal instituição formadora de leitores, e promotora da circulação e da recepção de textos.

Possibilitam, também, que se observe a disseminação ou mesmo questionamento de certas práticas discursivas relativas à leitura, literatura e outros materiais de leitura, verificando seus diferentes graus de importância na escola. Finalmente, esses relatórios dão acesso às imagens de leitura incorporadas pelo professor e transmitidas aos alunos.

A escola é aqui entendida como uma instituição onde se promove uma maneira particular de leitura, desenvolvida pelos alunos e mediada pelo professor. Assim, a leitura escolar é considerada como a leitura “ensinada” e “aprendida” através de atividades coletivas e individuais propostas pelo professor. Nesse aspecto, mais uma vez, os relatórios dos professores adequam-se aos objetivos desta pesquisa, pois são exatamente essas atividades “formadoras” da leitura escolar que o *Concurso Leia Brasil* solicita que os professores relatem.

Foi com tais pressupostos que 370 relatórios de professores do ensino básico e médio da região Sul-sudeste foram selecionados para compor o *corpus* desta pesquisa.

Se o professor é visto como o principal mediador das práticas escolares de leitura, ele certamente desenvolve seu trabalho de leitura baseado em determinados modelos de leitura a que tem acesso. Assim, poder-se-ia pensar num certo conjunto de imagens de leitura que circundaria a escola e influenciaria o professor.

Por hipótese, esse conjunto de imagens de leitura, poderia ser construído por dois campos distintos. De um lado estariam as imagens de leitura que têm origem nas

abordagens acadêmicas de leitura. Essas abordagens seriam desenvolvidas em torno de diferentes disciplinas, o que geraria perspectivas variadas na forma de entender-se o que é a leitura. Pela sua origem e circulação privilegiada – os espaços do chamado “ensino superior” – estas teorias chegariam à escola de ensino básico e médio com força prescritiva e representariam os modelos que teriam maior credibilidade junto ao professor.

De outro lado, estariam as imagens de leitura originadas em espaços não-acadêmicos que seriam formadas por idéias do senso comum sobre leitura e que circulariam, principalmente, através da mídia. Essas idéias, embora sem o status normativo das idéias vindas do circuito acadêmico, também fazem parte do imaginário dos professores de leitura.

Explicitadas as relações entre leitura, literatura e escola que motivaram essa pesquisa, é possível expor o modo como este trabalho foi organizado.

A primeira parte, intitulada *Os relatórios do Concurso Leia Brasil: caracterização e dados*, procura apresentar o contexto de produção dos relatórios dos professores bem como fazer uma análise do material de divulgação do *Concurso Leia Brasil*. O segundo e terceiro capítulos, denominados, respectivamente, *Abordagens de leitura em circulação no Brasil e Imagens sociais de leitura* trabalham as imagens de leitura – as de extração acadêmica e não-acadêmicas - que podem, por hipótese, fundamentar a(s) prática(s) de leitura que o professor implementa em suas aulas.

A quarta parte, *Práticas de leitura na escola*, ocupa-se da leitura dos relatórios observando quais as práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula. Procura, também, verificar as fontes dessas práticas, ou seja, quais imagens de leitura atuam para a construção das concepções de leitura do professor. Ainda neste capítulo, tecem-se considerações sobre o status dos diferentes textos citados pelos professores como materiais de leitura, sobre a caracterização do leitor escolar e sobre a avaliação da leitura na escola.

Se a escola é responsável, de forma central, pela competência em leitura, pelo treino dos alunos nas leituras literárias, pela transmissão de discursos que valorizam

certos textos como literários, atuando, portanto, como o mais concreto componente de construção do sistema literário, o estudo dos relatórios do *Concurso Leia Brasil* pode ser um bom começo para se entender como se tem desenvolvido parte do sistema literário no Brasil do final do século 20 e para se observar que tipos de mudanças nele se acenam a partir das práticas de leitura efetuadas na escola.

1 OS RELATÓRIOS DO CONCURSO LEIA BRASIL: CARACTERIZAÇÃO E DADOS

Os relatórios do *Concurso Leia Brasil* configuram-se como um material significativo para se observar as práticas de leitura promovidas na escola, as imagens de leitura que nelas se refletem, dados relativos aos materiais de leitura utilizados na escola e concepções de leitura do professor.

Ao dar acesso a diferentes formas de leitura realizadas no interior da escola, o estudo desses relatórios permitirá, também, tecer reflexões sobre como leitura e literatura relacionam-se.

Como se mencionou anteriormente, esses relatórios foram produzidos a partir de um concurso veiculado nos n^{os} 107 e 108, da *Revista Nova Escola*, respectivamente, dos meses de novembro e dezembro de 1997 que premiaria, com uma viagem a Paris, as melhores formas de incentivo à leitura. Dentre os 757 relatórios enviados ao concurso por professores de todo o Brasil, 370 relatórios redigidos por professores da região Sul/Sudeste foram estudados como *corpus* desta pesquisa.

Apesar da heterogeneidade de forma dos relatórios, pode-se observar certa recorrência nos aspectos neles abordados. Assim, a temática destes textos constituiu-se no fator principal no qual se baseou a seleção dos aspectos a serem analisados neste trabalho.

Embora com estruturas diferentes, os relatórios quase sempre sugeriam dados a respeito de alguns componentes constantes nas falas sobre a leitura na escola: as imagens e concepções de leitura do professor, as atividades desenvolvidas como práticas de leitura, os materiais de leitura e as imagens que o professor faz de si e do aluno (leitor escolar).

Esses componentes foram tematizados pelos professores com freqüência devido à própria ficha de instruções do concurso que fazia algumas indicações de *como* os relatórios deveriam ser redigidos:

Descrição do trabalho

Faça um resumo do seu trabalho de leitura em sala de aula em no máximo 30 linhas (uma página e meia, aproximadamente) descrevendo a metodologia utilizada, as atividades desenvolvidas, os recursos utilizados, a avaliação empregada e os resultados obtidos. (Ficha de inscrição do Concurso Leia Brasil. Revista Nova Escola, no108, dez/1997, p.29)

Uma leitura de dois relatórios permite que se perceba como os dados e informações freqüentemente convergiam para os elementos mencionados anteriormente:

RELATÓRIO 1 (R 132)¹¹

“METODOLOGIA

Realização de leituras participativas mediante atividades de antecipação, nas quais o leitor cria e reformula hipóteses, imagina possibilidades e desfechos para um texto, baseado em índices textuais (informações visuais) e em sua própria experiência, conhecimento prévios (informações não-visuais)

RECURSOS

- *Textos: STEVENSON, James. Tem coisa debaixo da cama? (em vídeo: Crianças Criativas 2) e PONTE PRETA, Stanislaw. Testemunha tranqüila. (in: _____. Dois amigos e um chato. SP : Ática)*
- *Gravuras com imagens propositalmente pouco definidas e ambíguas, se vistas de relance.*
- *Fita contendo sonoplastia variada (agradecimentos à Radio MEC/RJ pela colaboração)*
- *Massa gelatinosa (Geleca)*
- *TV, vídeo-cassete e gravador.*

ATIVIDADES

* *Conversas preliminares sobre o tema “MEDO”*

- *Vídeo e debate decorrente: “Nem tudo é como parece ser”.*
 - *Atividades lúdicas com as gravuras, os sons e a massa gelatinosa: “o que alguém muito medroso imaginaria se... visse isso? Ouvisse isso?” Muito do que os alunos iam respondendo foi de imediato explorado na fabulação de “histórias de relâmpago” orais.*
 - *Leitura de “Testemunha tranqüila” (aparente narrativa de suspense e de mistério)*
- >Antecipação de leituras incentivadas pelo título. Em seguida, os alunos, divididos em grupos, receberam o texto fatiado em pontos estratégicos diferenciados, sempre a partir do início. Dispor uns de fatias maiores e outros de menores favoreceu formas distintas de pressupor o desenvolvimento e o desenlace da trama. Na exposição, começando pelo grupo que recebera o menor fragmento, hipóteses aventadas foram sendo confirmadas ou refeitas à medida que novas partes do texto davam-se a conhecer, fazendo-o progredir.*

¹¹ Assinala-se que os relatórios foram aqui reproduzidos do modo exato como os professores os redigiram, preferindo-se não se destacar com “assim” latino designado pelo sic algumas falhas de linguagem dos textos.

> Diante do desfecho inesperado dado pelo autor, fizeram uma releitura do título e do próprio texto em busca dos índices que inicialmente teriam-lhes escapado, porque despistadores, e que, agora, poderiam dar conta da história como, enfim, se apresentava. Nessa etapa o nome do autor foi revelado.

AVALIAÇÃO

Continuamente os próprios alunos avaliavam o encaminhamento que davam à leitura, graças à tomada de consciência das pistas percebidas ou não, mas recuperadas em momentos oportunos. Justificar coerentemente as predições era tão ou mais importante que acertá-las. Perceber também que basear-se tão somente nas informações visuais era insuficiente na construção de sentidos. Refazer percursos, quando necessário, em lugar de frustrá-los, incentivou-os a prosseguir no divertido caminho das descobertas.

RESULTADOS OBTIDOS

Houve tamanho engajamento dos alunos nas atividades, que buscaram outros textos em que temas como suspense, mistério, medo fossem explorados. Uma aluna, inclusive, decidiu escrever um conto de mistério, espalhando pistas com a intenção de que “seus leitores” viessem a interagir com o seu texto assim como ela o fizera com o de Stanislaw”.

RELATÓRIO 2 (123)

Atuo na área de Língua Portuguesa há dez anos com alunos de 5ª a 8ª série, minha maior preocupação sempre foi a de despertar o gosto pela leitura e fazer da mesma um hábito.

Já recebi vários alunos na 7ª série que nunca haviam lido nem um livro de literatura infantil, mas com muito incentivo e usando metodologias variadas que citarei no decorrer destas páginas consegui atingir meus objetivos:

- Início falando da importância da leitura lendo texto do Ziraldo sobre leitura.
- Conto e leio histórias para os alunos, peço para os alunos que queiram contar.
- Passo filmes sobre livros que escola dispõe. Ex: Robson Crusóé, Cinderela e muitos outros e até clássicos para 7ª e 8ª séries.
- Após estas etapas os alunos vão para a biblioteca escolherem um livro, nunca forço, eles tem liberdade, só sugiro.
- Fazemos uma aula de leitura semanal
- Fizemos dramatizações dos livros lidos onde eu também participo.
- Os alunos fazem propaganda do livro que leram e mais gostaram, expondo os mesmos no saguão da escola.
- Em cada bimestre todos os alunos contam o resumo de um livro que leram, deixando livre para quem quiser começar, nunca indico quem será o primeiro, isso deixa o aluno mais tranquilo, e ao mesmo tempo está sendo avaliado por vários critérios: dicção, seqüência lógica, repetição de palavras e concordância.
- Analiso com eles o livro que foi contado, fazendo os mesmos descobrirem a moral da história, despertando o senso crítico e situando-o no momento atual.
- Solicito aos alunos que dêem outro final para a história.
- Na medida do possível levo os alunos para feiras de livro.
- Faço leitura de histórias e peço para representarem as mesmas através de desenhos.
- No quarto bimestre os alunos confeccionam os seus livros com histórias e ilustrações próprias

- Posso dizer que consigo atingir 90% das crianças que saem gostando de ler, e isto me realiza muito.

Eu sempre repito a eles: "Que o maior analfabeto é aquele que sabe ler e não lê".

Como este segundo texto, que exemplifica o procedimento mais comum dos relatórios, muitos textos iniciam com uma pequena apresentação do professor, explicitando a série em que atua, a época em que se deu o trabalho a ser relatado e, com freqüência, emitindo algumas opiniões sobre o ensino ou sobre a leitura e sua importância. Como ocorre no relatório 2, muitos professores fazem menção à situação inicial de seus alunos: "Já recebi muitos alunos na 7ª série que nunca haviam lido nem um livro."

Outros, entretanto, como o professor do relatório 1, iniciam diretamente com a apresentação dos itens solicitados na ficha de inscrição. Assim, relatam, separadamente e em diferentes seqüências, a metodologia utilizada nas aulas, as atividades desenvolvidas, os recursos, a avaliação e os resultados obtidos.

As instruções contidas na ficha de inscrição norteiam, portanto, a produção dos textos enviados independentemente de tratar-se de textos que separem cada um dos itens, como no *relatório 1* ou de textos onde as informações apareçam juntas (*relatório 2*). Deve-se salientar que nem todos os relatórios fornecem informações sobre todos esses itens, além de terem estruturas muito heterogêneas.

Observando a configuração dos textos e a recorrência desse conjunto de dados, foi possível notar que a metodologia relatada, associada às atividades propostas, poderia sugerir algumas *concepções ou orientações teóricas* subjacentes ou explícitas no trabalho do professor. Assim, optou-se pela análise de uma categoria denominada *concepções de leitura*.

Nos relatórios acima transcritos, tais concepções aparecem de forma mais evidente no relatório 1, que se alinha a uma abordagem de leitura mais associada à cognição, já que, ao relatar a "metodologia" e as "atividades", o professor utiliza um vocabulário que parece se relacionar às atividades cognitivas efetuadas pelo leitor ("*conhecimentos prévios, índices textuais, informações não-visuais*") e também adota procedimentos como *formulação de hipóteses*, o que faz supor que ele leve em consideração as atividades mentais realizadas durante a leitura.

No relatório 2, embora não haja separação clara entre os itens, as atividades enumeradas pelo professor (ler as histórias, solicitar aos alunos que contem as histórias, realizar dramatizações dos livros lidos, contar resumos dos livros lidos etc) permitem-nos observar que o ponto central de sua aula está na recuperação das informações contidas nos textos.

Outro aspecto das aulas sugerido nos textos refere-se aos *materiais adotados* como objetos de leitura. Com relação a este item, os relatórios são bastante heterogêneos, sendo que alguns chegam a apresentar a bibliografia completa dos textos lidos (como no *relatório 1*), ao passo que outros apenas mencionam que os alunos liam livros (*relatório 2*) ou textos ou artigos de jornal de maneira mais vaga, sem mencionar exatamente quais eram esses textos.

A *avaliação da leitura* realizada nas aulas também é objeto do relato dos professores. Muitas vezes, entretanto, o professor a mescla com outros itens como as *atividades de leitura* ou mesmo aos *resultados obtidos*. Estes últimos deveriam referir-se, como se deduz pela ficha de inscrição, aos resultados do trabalho em relação ao incentivo à leitura e não ao modo como o professor avaliou o procedimento da leitura dos seus alunos em termos de uma medição propriamente dita.

A avaliação enquanto uma forma de “medição”, seja da proficiência, seja da quantidade, seja da qualidade ou de qualquer outro parâmetro é poucas vezes apresentada nos relatórios.

Assim, por exemplo, no relatório 2, a avaliação e outros itens não estão separados através de nenhum marcador textual a partir do qual se possa perceber a tematização da avaliação nem em nível de sua materialidade (divisão em partes, utilização de letras maiúsculas e negrito como o relatório 1). Além disso, o professor não deixa claros os parâmetros utilizados na “medição” da leitura de seus alunos. Neste segundo relatório, as atividades de leitura confundem-se com as formas de avaliação e, pode-se supor, o professor não distingue os *resultados obtidos* do trabalho da avaliação de leitura dos alunos, ao mencionar: “*Posso dizer que consigo atingir 90% das crianças que saem gostando de ler, e isto me realiza muito*”. No conjunto do texto, tal afirmação pode ser lida como uma informação referente ao seu trabalho. Como não há outras

informações referentes a esse aspecto, deduz-se que o professor não distinguiu “avaliação” de “resultados obtidos”.

No relatório 1, entretanto, a avaliação aparece como um item bem demarcado não só pela divisão textual e pelo tratamento material dado ao texto (uso de negrito, maiúsculas, espaços entre as partes do texto) quanto pelo fato de a atividade da avaliação relatada ser coerente com a forma de entender a leitura com a qual se alinha o professor. Ele julga que o próprio aluno deve ser consciente do processo de leitura, evidenciando sua consciência através da realização de atividades que se poderiam chamar *metacognitivas* para conduzir seu processo de leitura. Por isso, o aluno será um leitor melhor na medida em que melhor puder monitorar as atividades previstas no ato de leitura, tais como embasar suas predições, utilizar-se de elementos visuais e lingüísticos interiores ao texto e de elementos não-visuais, aqueles que não estão no texto, ou ainda, refazer hipóteses, como se pode observar no item *avaliação*.

Quanto aos *resultados obtidos*, esses quase sempre são descritos como positivos, o que não é de surpreender sobretudo se se considera que todos os professores escrevem textos com os quais pretendem vencer o concurso e para isso, antecipam a validade de seu trabalho e procuram atestar para a comissão julgadora o mérito das atividades por eles desenvolvidas, como se viu no último parágrafo de ambos os relatórios citados. Por esse motivo, este aspecto não foi considerado um item isolado para a análise.

Apesar de não se ter solicitado aos professores que incluíssem falas sobre si mesmos e sobre os alunos, a própria situação de relato de experiências de sala de aula permite que se observem algumas imagens que o professor tem de si mesmo e de seus alunos. Essas imagens podem ser notadas quando se observa como o professor se coloca em relação às atividades de leitura e frente ao que pressupõe que os alunos devem fazer nas aulas de leitura. Logo, o professor e o aluno constituem dois outros itens a serem considerados objetos de análise.

A apresentação desses dois relatórios procurou antecipar o *tipo* de material que será analisado, já que eles estabelecem com clareza os componentes que abordam, servindo assim, para justificar a seleção de aspectos a serem discutidos na tese.

A partir dos dados contidos nas fichas de inscrição que solicitavam o nome do professor, sua formação profissional, nome da escola, série e grau em que o trabalho foi desenvolvido, endereço do professor e de sua escola, a *tabela 1*, a seguir, caracteriza a formação profissional os professores da amostra. No final deste capítulo, encontram-se outras tabelas, onde se podem observar dados sobre a formação profissional dos professores de cada um dos níveis de atuação dos professores (*1º/2º ciclos e 3º/4º ciclos do ensino fundamental - respectivamente tabelas 2 e 3, ensino médio - tabela 4 e educação infantil junto à educação especial - tabela 5*).

TABELA 1

Formação Profissional ¹²	Número de professores
Ciências /ciências biológicas	09
Ciências sociais	02
Comunicação social	02
Educação artística	06
Educação física	01
Engenharia/Administração (dá aulas de história)	01
Estudante	02
Filosofia	02
Geografia	07
Graduação incompleta	05
Habilitação específica de 2º grau para Magistério	03
História	09
Letras	75 (20,27%)
Magistério	26 (7,02%)
Magistério ou 2º grau mais adicional	05
Matemática	01
Pedagogia	63 (17,02%)
Pós-graduação (mestrado/especializações em várias áreas)	29 (7,83%)
Professor	26 (7,83%)
Professora secundária	01
Professor I	19 (5,13%)
Professor II	03
Professor III	25 (6,75%)
Professor I e III	05
Propaganda e marketing	01
Professor de 1ª a 4ª série	03
Psicologia	01
Química	01
Sem indicação	01
Serviço social	01
Superior/universitário/3º grau	17 (4,59%)
Teologia/Filosofia	01
Várias graduações	17 (4,59%)
Total: 30 indicações	Total:370 professores

¹² As designações apresentadas na tabela seguem as apresentadas pelos professores no campo "formação profissional", da ficha de inscrição. Como se vê, há superposição de "campo de formação" e "campo de atuação."

Ao analisar-se a tabela 1, vê-se que a maioria dos professores tem formação de nível superior, já que os professores que citaram as categorias *magistério* (26), e *magistério ou 2º grau mais adicionais* (05) (interpretados nesta análise como profissionais sem graduação) totalizam apenas 8,37% da amostra contra 91,63% de professores com graduação nas várias áreas mencionadas. Esse total (91,63%) refere-se à somatória geral de todos os índices, subtraídos os índices de *magistério e magistério ou 2º grau mais adicionais*.

Há, também, predomínio da formação nas áreas de Letras (20,27%, sendo o maior índice) seguido de Pedagogia (17,02%). Como muitas das indicações de pós-graduação referem-se a essas áreas (ex: especialização em didática, mestrado em lingüística, especialização em educação infantil etc) e, provavelmente, muitas das indicações de professor, professor I, professor II e III também podem representar formação nessas áreas, pode-se considerar esse percentual próximo a 59,13% (somatória dos índices das designações *Letras, Pedagogia, Professor, Professor I, II III e Professor I e III e Várias graduações*). Esses percentuais podem ser acrescidos, ainda, pelo número de professores que fizeram mais de uma graduação (normalmente a segunda graduação é feita em área relacionada mais diretamente à Educação, como exemplo de professores de Letras, Geografia ou História que fazem a segunda graduação em Pedagogia ou o inverso).

Somando-se a designação *várias graduações* ao índice anterior, chega-se a 64,55% dos professores da amostra pertencendo, provavelmente, a áreas como Letras e Pedagogia, o que pode indicar uma preocupação maior desses professores com a leitura. Um fato que ajuda a justificar essa idéia é que o desenvolvimento da leitura faz parte da formação dos professores dessas áreas.

A predominância de professores com formação nessas áreas se confirma quando se verifica que o maior percentual de professores formados, que trabalharam com incentivo à leitura pertence à área de Letras (20,27%). A caracterização deste domínio permite refletir sobre o fato de a leitura estar sendo trabalhada apenas como uma atividade ou um conteúdo escolar, por isso, ser atribuição de uma área de saber mais específica (Letras). A leitura, nesse caso, estaria sendo vista como um *conteúdo*

do programa curricular. Tal como se devem ensinar as classes de palavras, os numerais, os comparativos etc, a leitura também seria um conteúdo programado e mais restrito à área de língua portuguesa.

Se se observa, entretanto, a presença de professores de outras áreas (Ciências, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Artística, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Matemática, Química, Teologia, Engenharia) participando de um concurso centralizado em leitura e desenvolvendo trabalhos para que ela se amplie no espaço escolar, pode-se entender que estes professores estão percebendo que o ensino da leitura não é ou não deve ser atividade exclusiva do professor de língua portuguesa e, mais importante, que o aluno precisa ser um leitor proficiente nas mais variadas áreas do saber, como pode indicar a fala do professor do relatório 06:

Sou professora de Ciências e Práticas Agrícolas em uma escola rural. Logo no início do ano, notei que a maioria dos alunos da quinta série tinha dificuldades de aprendizagem em Ciências. (...) Naquele dia percebi que minha turma, não só precisava compreender e assimilar melhor os conteúdos trabalhados em Ciências, como também necessitava de tempos de leitura, interpretação e compreensão dos textos.(...) Então tive a idéia de utilizar a prática da leitura nas aulas de Prática Agrícola. Levei revistas Superinteressante e distribuí entre eles.(R06)

Isso pode levar a pensar que, embora a leitura seja uma atividade mais enfaticamente trabalhada na disciplina língua portuguesa, não só os professores formados em Letras e Pedagogia estão preocupados com ela. De forma geral, os professores estão entendendo a leitura como uma atividade que não se esgota enquanto conteúdo curricular, mas que se configura enquanto atividade fundamental senão na vida social, ao menos na vida escolar do aluno e, por isso, deve ser trabalhada em todas as disciplinas.

Tal forma de se entender a leitura pode, também, ser resultado das várias atividades sociais e acadêmicas que têm procurado debater a questão da leitura e mesmo incentivá-la, tais como congressos, programas de leitura, concursos, feiras de livros e outros que têm se tornado freqüentes e conseguido a participação de um público significativo. Assim, a interpretação que aqui se faz do interesse desses

professores por leitura estaria justificado como um resultado dessas ações conjuntas de incentivo à leitura.

Magda Soares (1998) lembra que as exigências sociais relativas à demanda de leitura do indivíduo serão sempre maiores conforme o grau de desenvolvimento sócio-econômico-cultural dos indivíduos de uma dada sociedade. Assim, pode-se conjecturar que a participação de professores de várias áreas num concurso que tematiza a leitura demonstra uma significativa percepção, por parte do professor, dessa nova concepção da leitura enquanto uma importante prática social, sobretudo num mundo onde a informação constitui-se quase como um bem material e onde a comunicação faz-se, ainda, predominantemente por meio do impresso, embora concorra ao lado dos meios visuais e digitais.

Entender a leitura como prática social implica expandir os seus domínios e associá-la a diferentes formas de inserção do indivíduo na sociedade. Assim, ler é mais do que decifrar o código de uma língua (alfabetizar-se), pois o *letramento*¹³ implica, ainda de acordo com Soares, uma forma de inserção social (lingüística, cognitiva, econômica etc) do indivíduo de acordo com o uso competente que ele pode fazer da leitura e da escrita.

Assim, a participação de professores de várias áreas sinaliza certa compreensão da inserção da leitura no campo de práticas sociais. Embora talvez embrionária, esta noção da leitura se depreende, por exemplo, da tentativa de professores das mais diversas matérias de relacionarem atividades de leitura com suas respectivas disciplinas concebendo-a como uma atividade necessária e real na vida do aluno. Os textos abaixo transcritos poderiam sugerir isto:

Esta leitura teve um gosto especial, começou quando chamei atenção do meu aluno Geraldo, pois estava comendo seu lanche antes do recreio e aí resolvi fazer

¹³ O termo *letramento* aqui utilizado recebe a acepção que lhe dá Magda Soares. Para essa autora, o termo é oriundo do termo inglês *literacy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser; enfim, designa o estado que assume aquele que aprende a ler e escrever. Portanto, o termo engloba as conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas para o indivíduo ou grupo que se apropria da leitura e da escrita. Letramento diferencia-se de alfabetização, pois abarca o dado a inserção do indivíduo ou grupo alfabetizado no conjunto das práticas sociais de leitura, ao passo que a alfabetização restringe-se aos atos de codificação e decodificação de um código. SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p.18-25.

uma pesquisa sobre alimentação na 7ª série. Cada aluno escolheu um lanche (ou o que a mamãe preparou e o levou para a sala, tornou-se interessante, abrindo espaço para discussão não só de alimentação, mas de vários assuntos; sem esquecer a interdisciplinaridade. (R405)

Ao ver aproximar-se as Olimpíadas de 1996, percebi que meus alunos de Ciclo Básico pouco sabiam a respeito. Levei para a sala jornais e gravações em vídeo para despertar a curiosidade deles. Aos poucos, as crianças foram trazendo notícias de diferentes fontes de pesquisa: telejornais, revistas, jornais, livros. Percebi que já havia conseguido estimular a leitura, pois os alunos traziam suas pesquisas e já as explicavam (...). (R266)

Nota-se nos excertos a tentativa de os professores simularem situações exteriores à escola que levariam os alunos à leitura, como se quisessem resgatar, dentro da escola, situações exteriores a ela, nas quais se requer a leitura.

Ou seja, trata-se de recuperar, na escola, um contexto “real” de produção de leitura. Assim, trazer o tema “olimpíadas” ou “alimentação” e outros para a aula de leitura seria criar uma situação em que a leitura seria desenvolvida como uma prática da vida social do leitor, como uma das formas que ele tem de inserir-se em seu meio, onde o escrito ainda tem um *status* especial.

Ao tentar recuperar essas situações reais de leitura, a escola estaria num caminho intermediário, de transição entre uma concepção de leitura mais relacionada à aquisição de técnicas e tecnologias do ler (alfabetização) e uma concepção mais ampla de leitura, relacionada à utilização social da competência alfabética dos alunos.

Entretanto, é preciso pontuar que embora busque trabalhar essas “reais” situações de leitura, a escola encontra dificuldades em abarcar os múltiplos objetos de leitura e os diversos contextos em que a leitura pode se dar na vida extra-escolar. Apesar disso, mesmo com seus limites, a escola pode efetuar e tem efetutado, como se mostrará neste trabalho, a simulação de algumas situações de leitura, atuando assim, positivamente no preparo do leitor.

Também importante para uma compreensão mais matizada das práticas escolares de leitura mencionadas nos relatórios é o grau de ensino no qual atua o professor, o que nos revela a Tabela 2:

TABELA 2

Série/grau de atuação	Nº de professores	Percentuais
Educação infantil (pré-escola)	6	1,62%
Educação especial	6	1,62%
Ensino fundamental 1º e 2º ciclos (1ª a 4ª séries)	145	39,18%
Ensino fundamental- 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª séries)	166	44,86%
Ensino médio (1ª, 2ª e 3ª séries do 2º grau))	47	12,70%
Total	370	100%

Com relação a essa tabela, o que se observa é que esta amostra refere-se basicamente a professores que atuam no ensino básico, especificamente no ensino fundamental, já que 44,86% atuam no 3º e 4º ciclos e 38,18%, no 1º e 2º ciclos). Assim, 84,04% da amostra referem-se a práticas de leitura no ensino fundamental enquanto apenas 15,14% referem-se a outros níveis de ensino (notadamente ensino médio com um percentual de 12,7%), ficando a educação especial e a educação infantil com pequenos percentuais (1,62% cada uma).

Além da constituição dos relatórios e da caracterização dos professores, o material de divulgação e mesmo a contextualização do *Concurso Leia Brasil* revelam aspectos importantes para que se possam estudar as falas dos professores sobre a leitura.

Pode-se dizer que o contexto de aparecimento desse concurso aponta para uma espécie de clima geral de incentivo à leitura para o qual têm concorrido várias entidades, desde o governo, a escola, a academia e outras instituições. São observadas várias ações, campanhas e projetos voltados para a leitura e, conseqüentemente, para a formação de um público consumidor de livros.

Uma amostra dessa valorização que a leitura vem adquirindo pode ser vista nas estatísticas, por exemplo, do Congresso de Leitura do Brasil (COLE), cuja primeira versão aconteceu em 23 e 24 de setembro de 1978, com a participação de 400 inscritos. O segundo congresso aconteceu no ano seguinte, e o terceiro, em 1981, passando a ser realizado bianualmente. O último COLE foi realizado nos dias 17 a 20 de julho 2001. Participaram deste evento 3.913 inscritos, sendo que destes 1.117 apresentaram comunicações orais a respeito de temas relacionados à leitura. A participação de congressistas de 27 estados brasileiros e a busca por informações

atestam a importância capital que a leitura adquiriu ao longo das últimas décadas no Brasil.¹⁴

Na esteira desse movimento de valorização da leitura, a criação da Secretaria do Livro e da Leitura a junto ao Ministério da Cultura inscreve-se como uma das ações governamentais que procuram atender à necessidade de articularem-se políticas com relação à leitura.

Talvez um dos programas governamentais mais conhecidos seja o **PROLER**. Criado em maio de 1992 por decreto presidencial, o **PROLER** (Programa Nacional de Incentivo à Leitura), vincula-se à Fundação Biblioteca Nacional e Ministério da Cultura e tem como objetivos¹⁵ criar condições de acesso a livros, promover o interesse pela leitura e estruturar redes de programas que desenvolvam práticas leitoras. Atualmente, o **PROLER** registra aproximadamente 130 diferentes programas em várias partes do país. Entre tais programas, destaca-se o **Leia Brasil**, empreendimento privado, financiado pela Petrobrás que consiste na circulação de um ônibus-biblioteca e que atinge mais de 300 mil alunos e 16.000 professores. Pode-se mencionar, ainda, a distribuição de livros infanto-juvenis pela Fundação Educacional Dpasqual, ou a **Biblioteca Viva** da Abrinq, patrocinada pelo City Bank como outras dessas iniciativas.

Ainda na esfera governamental, o Ministério da Cultura tem realizado, desde 1998, no mês de novembro, a campanha **Paixão de Ler** em 22 capitais brasileiras distribuindo, em bibliotecas, um “bônus-livro” através do qual professores ou estudantes podem adquirir o livro que desejarem em qualquer livraria. O programa distribuiu 50 mil bônus e deve ser estendido para outras capitais.

Outro importante programa intitula-se **Uma biblioteca em cada Município** e realiza-se através de convênios entre o MinC e prefeituras e governos estaduais. Estas últimas oferecem infra-estrutura, funcionários e o espaço de funcionamento, cabendo ao Ministério da Cultura o repasse de 40 mil reais destinados à compra do acervo inicial

¹⁴ Dados obtidos junto à Secretaria da Associação de Leitura do Brasil (ALB) através do texto *O 13º Cole em números*.

¹⁵ Dados obtidos no site da Fundação Biblioteca Nacional, www.bn.br, em 04/10/2001.

além de equipamentos como arquivos, estantes, xerox, vídeo etc. Implantado em 1996, o programa ativou, até junho de 2001, 1,7 bibliotecas por dia.

O Ministério da Educação tem sido, também, responsável pela distribuição de mini-bibliotecas em escolas. Ele instituiu o **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)**¹⁶ cujo objetivo é promover a leitura e o conhecimento de obras literárias entre professores e alunos, através de um acervo básico. O programa distribuiu três acervos, sendo o primeiro composto por 215 títulos que chegaram a 20.000 escolas em 1998, o segundo, por 109 obras de literatura infanto-juvenil que chegaram a 36.000 escolas e o terceiro, que distribuiu, em 2000, 116 títulos de literatura infantil em 69.000 escolas.

Governos de estado também parecem preocupados com a leitura. Em junho de 2001, o governo de São Paulo lançou o **Programa Leia Mais** cujo objetivo é incentivar a leitura nas escolas paulistas de ensino médio. O programa patrocinou a compra de um acervo de 3 milhões de livros não-didáticos que foram distribuídos a 2.982 escolas, totalizando um investimento de R\$ 20 milhões de reais. O programa abarca, ainda, o funcionamento de um site (www.ensinomedio.sp.com.br) no qual alunos e professores podem fazer pesquisas sobre os 1.944 títulos de livros nacionais e internacionais que o projeto dispôs para serem selecionados pelas escolas. No site, navegadores têm acesso a resenhas e biografias de autores.¹⁷

Ao lado desses programas governamentais, um bom termômetro para se mensurar o interesse pela leitura no país são as feiras de livros. Precursora neste tipo de iniciativa, a **Bienal Internacional do Livro de São Paulo**¹⁸, realizou sua primeira mostra em 1968 através de convênio firmado entre a Câmara Brasileira do Livro e a Fundação Bienal de São Paulo. Em 1970, a CBL realizou a 1ª **Bienal Internacional do Livro**, em São Paulo. O evento transformou-se na terceira maior feira do mundo e principal evento do gênero na América Latina como os números de sua 16ª versão, comemorativa dos 30 anos da feira, realizada em 2000, demonstram: público recorde

¹⁶ Dados obtidos no site www.mec.gov.br, em 27/08/2001.

¹⁷ Dados obtidos no site www.ensinomedio.sp.gov.br, em 29/08/2001.

¹⁸ Dados obtidos no site www.bienaldolivrosp.com.br, em 24/08/2001.

de 540 mil pessoas, 800 expositores, 1.300 lançamentos, 700 sessões de autógrafos e um consumo médio de 2,4 livros por visitante.

Nos passos deste evento, foram surgindo outros como a *Bienal do Livro do Rio de Janeiro*¹⁹ que, em sua última versão, realizada entre 17 a 27 de maio de 2001, apresentou um público de 333.670 pessoas, comercializou 800.000 livros, resultando numa média de venda de 5 livros por pessoa.

Com tom menos comercial e mais acadêmico, a *Jornada Nacional de Literatura* realizada em Passo Fundo, no Rio Grande do Sul, também pode ser citada como um grande evento em torno do livro e da leitura. Em sua 9ª versão, em 1999, contou com a presença de 30.000 pessoas que se reuniram não para apenas conhecer novos livros, mas para debatê-los diretamente com seus autores. Considerando a população desta cidade – 170 mil habitantes – o evento reuniu mais público do que a Bienal paulista.²⁰

As feiras de livros multiplicam-se e saem das metrópoles para atingir cidades de menor porte, mas não menos significativas em termos de leitores. Prefeituras e Secretarias de Educação de municípios do interior paulista fizeram parceria com a Câmara Brasileira do Livro, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo e Associação Nacional das Livrarias e têm organizado feiras de livro que se converteram em grande sucesso de público. As duas primeiras feiras resultantes dessa parceria aconteceram em Ribeirão Preto e Bauru, respectivamente em outubro e novembro de 2001. Contando com um público próximo aos cem mil visitantes, até o final de 2001 mais quatro cidades sediarão feiras como essas.²¹

Ainda que de forma insuficiente para assistir uma população que se aproxima dos 170 milhões de habitantes distribuídos por mais de 8 milhões de quilômetros quadrados, todos esses esforços em conjunto servem para ilustrar a importância que a

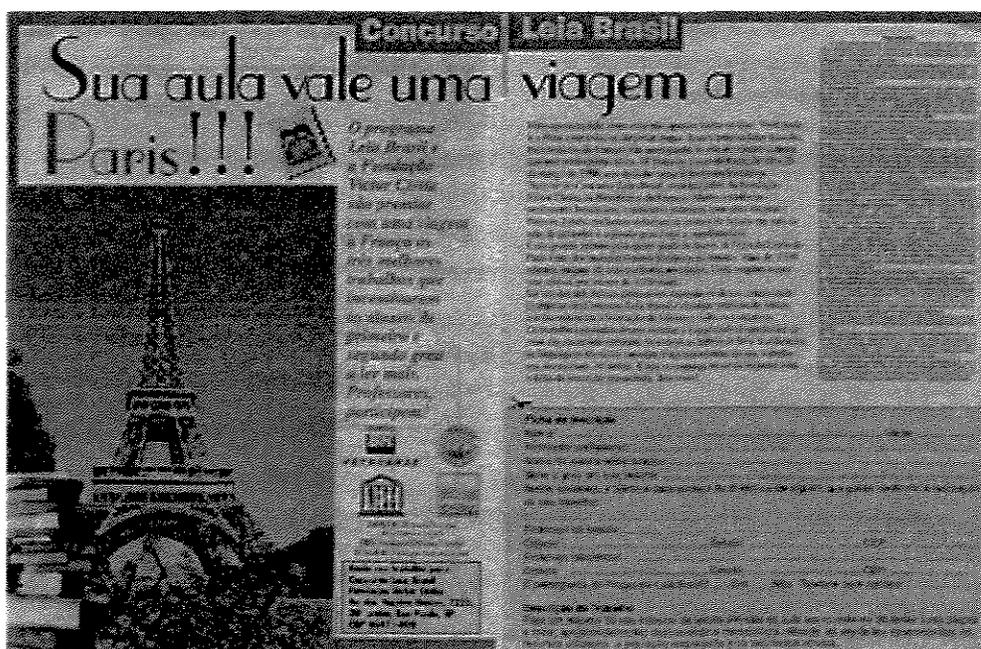
¹⁹ Dados obtidos no site www.bienal.com.br, em 24/08/2001.

²⁰ O Show das Letras. *Revista Veja*, edição 1715 de 22 de agosto de 2001, p.98.

²¹ *CBL Informa* - Informativo da Câmara Brasileira do Livro, Ano IV, n.209, de 01/10/01 e n.211, de 15/10/01.

leitura vem adquirindo nos últimos anos e como se presencia, de fato, um clima geral de incentivo à leitura.

O *Concurso Leia Brasil* caracteriza-se como uma dessas ações, sobretudo quando se observa no material de sua divulgação o apoio dado à Fundação Victor Civita por instituições como a Petrobrás, o Ministério da Cultura, Unesco, PROLER (Programa Nacional de Incentivo à Leitura, da própria FBN (Fundação Biblioteca Nacional) e FUNART (Fundação Nacional de Arte), como se vê embaixo à esquerda, na reprodução do texto publicitário do Concurso:



Revista Nova Escola. Ed. Abril, ano 7, p. 27-28, dez.1997

A figura acima²², publicada na *Revista Nova Escola*, tem como título a expressão - LEIA BRASIL -, destacada em vermelho, que é sugestiva do clima geral de incentivo à leitura acima mencionado. O verbo “ler”, utilizado no modo imperativo, é empregado para exprimir o pedido, o convite, o conselho ou mesmo a exortação para que o Brasil ou os brasileiros possam ler, o que pressupõe, por dedução, que a ação de ler ou não é muito praticada no país ou que ela deve se tornar mais freqüente e/ou intensa do que é.

²² Há uma reprodução maior deste material em anexo, onde seus textos podem ser lidos integralmente.

Tal idéia pode ser reforçada pelos dizeres em azul, ao lado da Torre Eiffel, onde o prêmio que recompensa os melhores trabalhos relatados especificam aspectos quantitativos das práticas de leitura (*ler mais*):

O programa Leia Brasil e a Fundação Victor Civita vão premiar com uma viagem à França os três melhores trabalhos que incentivaram os alunos de primeiro e segundo grau a ler mais. Participem professores!

A expectativa do aspecto quantitativo da leitura a ser favorecida pelos projetos-candidatos ao prêmio especifica-se na explicitação de que: “o objetivo do Concurso Leia Brasil é divulgar práticas de leitura que incentivaram a **formação de leitores** – críticos e criativos (*grifos meus*). Onde “*formar leitores*” teria o sentido de criar, de produzir ou mesmo de aperfeiçoar um determinado tipo de leitor.

Se se considera que o patrocínio deste concurso, que visa estimular a prática da leitura, é feito por uma fundação mantida por uma editora (a Abril), não se pode ignorar que outra finalidade possível seria, como consequência da formação de leitores, a de valorizar os objetos de leitura, criando, assim, a “crença no valor do produto”, como propõe Bordieu (1996) ao discutir a valoração de objetos de consumo na sociedade capitalista.

Se a leitura é valorizada por uma série de instituições ligadas à cultura, inclusive oficiais – o Ministério da Cultura e o Ministério da Educação, certamente o objeto que lhe dá sustentação, o impresso, também acaba sendo. Assim, além de estimular uma prática social – a leitura – o concurso acaba, de forma indireta, valorizando de modo especial os produtos impressos (livros, revistas, coleções etc), tornando-os alvo para o consumo de um público que precisa ser formado, estimulado ou mesmo “criado” ou “fabricado”.

Outro trecho deste material, ao lado direito da página, menciona: “Os trabalhos enviados devem mostrar a capacidade do professor de criar em classe um ambiente favorável ao hábito de ler e à utilização de linguagens literárias variadas.”

Nesta instrução aos concorrentes manifesta-se outra expectativa dos promotores do concurso. Ao frisar que os trabalhos enviados devem mostrar a capacidade do

professor de utilizar “*linguagens literárias variadas*”, pode-se entender que se espera uma diversificação dos materiais de leitura. Isso permite incluir todos os tipos de impresso, como é o caso das revistas, dos quadrinhos, coleções etc que, de fato, foram fartamente citados como material de leitura nas aulas descritas pelos professores, como se verá adiante no capítulo que trata dos modos de leitura e dos materiais de leitura utilizados na escola.

Dado o nível de ensino no qual a maior parte dos concorrentes exerce o magistério, pode-se supor que os textos a serem trabalhados pelo professor não sejam os canonicamente trabalhados para a caracterização de diferentes estilos literários: o concurso é veiculado numa revista que circula basicamente entre professores do ensino fundamental, onde os “movimento literários” ainda não fazem parte do conteúdo programático.

Como se observou, o aparecimento do *Concurso Leia Brasil* parece estar situado num contexto bastante particular no qual se procura incentivar a leitura bem como os objetos que lhe dão sustentação.

Outro dado interessante a ser observar neste material de divulgação é a imagem de professor que as peças promocionais parecem endossar: ele é visto como o elemento mediador por excelência entre leitores e materiais de leitura. Por essa razão, aparecem diversas tentativas de atraí-lo para a tarefa de formar leitores, como se nota através da ênfase à função conativa dos seguintes trechos: “*Uma oportunidade como esta [ir a Paris] não aparece todos os dias!*”, no início da segunda página do anúncio do Concurso, ou “*Professores participem!*”, em letras azuis na primeira página.

Além de ser representado como figura central na formação do leitor, o professor também é incitado a se tornar um leitor, pois serão premiados aqueles que gostam de ler, já que, embora o texto traga como imagem principal uma fotografia da Torre Eiffel, destaca-se que “*[a viagem] terá como ponto alto a 18ª Feira do Livro de Paris, de 20 a 25 de março de 1998, que dará destaque à literatura brasileira*”.

Assim, as peças publicitárias do concurso, além de incentivarem ou promoverem a prática da leitura entre a clientela da escola, também se dirigem a (ou constroem) um

professor que deve, ele também, ser um leitor de livros. Assim, ir à Feira de livros de Paris seria prêmio bastante apropriado para um professor que gosta de ler e que pode, por isso, estimular esta atividade entre seus alunos.

Enfim, a imagem de professor presente neste material é a do agente por excelência no processo de formação do leitor. Ele é o elemento-chave, o grande mediador entre leitores e objetos de leitura. Considera-se, também, o professor como um leitor que aprecia os livros e que, portanto, pode ser um de seus divulgadores.

Há, ainda, alguns trechos da publicidade do concurso que permitem que se observem algumas idéias sobre leitura. Quando especifica o tipo de trabalho que o professor deve apresentar para concorrer ao prêmio, o 4º item do regulamento, à direita da página, instrui:

*4 - “Uma comissão julgadora formada por cinco especialistas na área da leitura, designada em parceria pela Fundação Victor Civita e pelo Programa Leia Brasil, **selecionará os três melhores trabalhos visando à formação de leitores interessados, críticos e criativos** (idem, ibidem, grifos meus)*

Em outro trecho, da apresentação do concurso, lê-se: *Ser um dos três felizes ganhadores depende **só da sua criatividade** (grifos meus).* Um outro assinala que: *O programa Leia Brasil e a Fundação Victor Civita vão premiar com uma viagem à França os três melhores trabalhos que incentivaram os alunos de primeiro e segundo graus a ler mais.*

Esses trechos levam a entender que o concurso estabelece poucas orientações sobre “como” seus organizadores entendem a leitura que querem que o professor patrocine. A partir do texto, pode-se saber apenas que essa leitura deve levar o aluno a ser crítico e criativo e que o trabalho do professor depende exclusivamente de sua criatividade, quando se poderia esperar que ele dependesse de seus conhecimentos, informações ou posicionamentos sobre leitura.

Outro dado sobre a visão de leitura que se extrai das peças publicitárias acima é que nelas se vê ressaltado o aspecto quantitativo da leitura, pois um dos critérios anunciados para a seleção dos textos dos professores é o fato de as atividades feitas pelos professores levarem seus alunos a *ler mais*.

Por isso, o concurso coloca em destaque que a ação do professor deve estar voltada para a *“criação de um ambiente favorável à leitura”* e não para o *como* o aluno vai ler. Seria desejável que o concurso – ao expressar as expectativas de seus organizadores relativamente aos itens a serem contemplados – enfatizassem não só o “quanto” e “o que” ler, mas também sugerisse a desejabilidade com respeito à heterogeneidade das práticas de leitura patrocinadas pela escola.

Essa ausência informações ou mesmo instruções sobre a leitura pode ser resultado de uma concepção de leitura enquanto uma atividade ou prática homogênea, sobre a qual não atuariam diversos fatores e condições. Tal como redigidas as peças publicitárias do concurso, a leitura assume o perfil de uma atividade invariável, já que o importante para o concurso seria relatar não como ela se dá, mas situações que podem incentivá-la.

Finalmente, com relação ao tipo de leitor que se espera através da ação do professor, o texto apresenta a idéia da formação de leitores *críticos, criativos e interessados*, como se nota em dois trechos, um do 4º item do regulamento, citado anteriormente, e outro, no próprio texto de apresentação do concurso, à direita da página: *“O objetivo do Concurso Leia Brasil é divulgar práticas de leitura que incentivaram a formação de leitores críticos e criativos”*.

A expressão *“leitores interessados”* pode ser compreendido de duas maneiras no contexto da análise que aqui se faz: de um lado pode significar pessoas cujo interesse recaia sobre a leitura ou, por outro lado, pessoas empenhadas, engajadas em todas as questões que a leitura possa suscitar, principalmente no sentido de conscientização da realidade social e uma possível relação do leitor com um indivíduo que é capaz de ser agente de transformações sociais.

Essas seriam, portanto, as imagens de professor, de leitura e de leitor possíveis de se observar no material de divulgação do concurso. Como se trata de instruções para a produção dos textos dos professores, elas caracterizam o contexto de produção do corpus dessa pesquisa, podendo iluminar aspectos de sua interpretação.

Caracterizado o *Concurso Leia Brasil* e apresentados alguns dados relativos aos relatórios, o capítulo a seguir trata de algumas abordagens de leitura em circulação no Brasil nos últimos anos, já que estas podem constituir, por hipótese, uma das fontes em que o professor pode se apoiar para construir seu saber sobre leitura.

ANEXOS

TABELA 2 - Formação dos professores do 1º e 2º ciclos do ensino fundamental

Formação Profissional/nº de professores	
Ciências	01
Comunicação social	01
Educação artística	01
Especialização em pré-escolar	03
Geografia	02
Graduação incompleta	05
Habilitação específica de 2º grau para Magistério	03
Letras	12
Magistério	24
Matemática	01
Mestrado em Teoria Literária	01
Pedagogia	37
Professora secundária	01
Professor	09
Professor I	19
Professor I e III	04
Professor II	01
Professor de 1ª a 4ª	03
Segundo grau com adicionais	02
Serviço social	01
Superior/universitário/3º grau	09
Várias graduações	05
TOTAL	145

TABELA 3 - Formação acadêmica dos professores do 3º e 4º ciclos do ensino fundamental

Formação profissional/nº de professores	
Ciências biológicas	07
Ciências sociais	01
Educação artística	04
Educação física	01
Especialização em didática	01
Estudante	02
Geografia	04
Geografia com especialização em psicopedagogia	01
História	05
História com especialização em psicopedagogia	01
Letras	52
Letras com alguma especialização	09
Magistério com estudos adicionais	03
Pedagogia	18
Pedagogia com especialização	05
Pós-graduação	01
Professor	12
Professor II	02
Professor I e III	01
Professor III	23
Superior/universitário/ 3º grau	06
Teologia – Filosofia	01
Várias graduações	08

TABELA 4 - Formação dos professores de ensino médio

Formação profissional/nº de professores	
Ciências biológicas	01
Ciências sociais	01
Engenharia	01
Filosofia	02
Geografia	01
História	04
História com especialização	02
Letras	11
Letras com especialização	02
Pedagogia	01
Pedagogia com especialização	03
Pós-graduação	01
Professor	05
Professor III	02
Propaganda e Marketing	01
Psicologia	01
Química	01
Várias graduações	03
Superior/universitário/3º grau	01
TOTAL	47

TABELA 5 - Formação dos professores de Educação infantil e Educação especial

Formação profissional / nº de professores	
Magistério	02
Pedagogia	07
Professor III	01
Sem indicação	01
Universitária	01
TOTAL	12

2 ABORDAGENS DE LEITURA EM CIRCULAÇÃO NO BRASIL

A finalidade deste capítulo será apresentar uma resenha das abordagens teóricas de leitura em circulação no Brasil nos últimos anos, supondo-se que essas constituem-se num dos campos de força que podem atuar na composição das imagens de leitura do professor que se refletem, com menor ou maior intensidade, nos modos de leitura de textos efetivados na escola.

O interesse acadêmico em torno da leitura no Brasil sedimenta-se a partir dos primeiros anos da década de 80. Desses primeiros anos até a atualidade cresceram sobretudo o número de artigos, livros, revistas especializadas, congressos e encontros que tematizam a leitura.

Entretanto, as matizes sob as quais se constrói o conhecimento sobre o ato de ler no Brasil são menos variadas do que se poderia imaginar, o que equivale a dizer que as muitas pesquisas existentes sobre o tema parecem circunscrever-se quase sempre a um mesmo universo teórico, embora apresentem aplicações pedagógicas variadas.

Em levantamento bibliográfico sobre o tema em questão foram pesquisados e cotejados vários textos e autores, o que permitiu o estabelecimento de quatro linhas básicas em que se ramificam as pesquisas sobre leitura no Brasil. Para fins de exposição, essas linhas foram designadas como linha diagnóstica, linha cognitivo-processual, linha discursiva e linha estruturalista.²³

²³ Os termos aqui selecionados para designar as linhas teóricas de abordagem de leitura constituem-se em uma formatação considerada adequada à leitura que pode fazer dessas linhas de pesquisa de leitura. Portanto, representam *uma* das possíveis leituras a que esse material bibliográfico está sujeito, com todas as implicações que a leitura enquanto ato de atribuição de significado pode representar. Saliento, também, que a referida designação foi pensada também como tentativa de sintetizar as marcas peculiares de cada uma das abordagens de leitura.

2.1 A linha político-diagnóstica: ler é engajar-se

Pode ser chamado de *diagnóstico* um primeiro conjunto de textos que se destaca por seu caráter detector e denunciador da situação desfavorável de leitura no Brasil como se observa nos textos mais típicos dos primeiros anos da década de 1980, quando a leitura começava a ingressar nos círculos acadêmicos.

Paulo Freire (*A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, 1987, 1ª ed. 1982) e Ezequiel Theodoro da Silva (*Elementos de pedagogia da leitura*, 1993, 1ª ed. em 1988; *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*, 1987; *Leitura na escola e na biblioteca*, 1995 e outros textos) colocam em cena uma discussão sobre leitura ancorada basicamente nas relações escola/sociedade. O primeiro, partindo de uma discussão fortemente relacionada à educação e à ideologia, desenvolve suas reflexões em torno desses temas e as aplica no campo de leitura. É assim que a crítica à *educação bancária* transforma-se, em sua abordagem da leitura, na crítica à leitura meramente decifrativa, que não leva em consideração o universo do sujeito leitor e sua experiência vivencial ou ainda, seu conhecimento prévio à leitura.

Sua concepção de leitura está ancorada numa premissa que poderia ser chamada de sócio-política. A leitura para ele seria uma interpretação crítica e, de certa forma, personalizada do que se lê, pois o leitor levaria em conta todo o seu conhecimento prévio, sua experiência de vida e de leituras anteriores e, acima de tudo, a sua realidade. Sua concepção de leitura, portanto, supõe para o leitor uma posição de sujeito²⁴ no processo de atribuição de significado e não de mero receptor das idéias veiculadas pelo texto e pelo autor.

Trata-se, portanto, de uma concepção de leitura que pressupõe a inserção de sua prática na esfera social, histórica e ideológica, pois argumenta a favor da luta pela

²⁴ A noção de "sujeito" aqui utilizada para se descrever a abordagem de leitura feita por Freire aproxima-se da noção de sujeito utilizada na Análise do Discurso, que considera o sujeito como uma posição de "autor", aquele capaz de concretizar ou construir uma significação para um texto. Nesse sentido, pode-se observar uma certa aproximação entre as propostas teóricas de leitura de Freire e as propostas sugeridas pela Análise do Discurso, como se verá adiante ao final deste capítulo.

competência do leitor não só em termos dos conteúdos referenciais mas e, sobretudo, da sua competência enquanto um leitor das relações sociais que permeiam o seu meio. Por isso, o caráter político desta abordagem.

Enquanto sujeito, ou seja, ao mesmo tempo receptor/interlocutor do texto, o leitor seria levado a tomar partido, agir criticamente diante do texto e esse movimento estaria dialeticamente relacionado com a forma de o indivíduo se situar no mundo. Por isso o autor enfatizar que:

a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1987, p.22)

Na medida em que a leitura resulta uma compreensão crítica do mundo, ela significa, para o autor, uma forma de ação contra-hegemônica, pois, ao tornar o leitor consciente da realidade, ela desvela as contradições do sistema, permitindo uma visão mais clara das relações de dominação e de poder do sistema capitalista:

Neste sentido é que todo partido político é sempre educador e, como tal, sua proposta política vai ganhando carne ou não na relação entre os atos de denunciar e de anunciar. Mas é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do que (...). Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação e a política. (Freire, 1987, p.27)

Essa leitura mais crítica da leitura anterior menos crítica do mundo possibilitava aos grupos populares, às vezes em posição fatalista em face das injustiças, uma compreensão diferente da sua indignação.

É neste sentido que a leitura crítica da realidade, dando-se ou não num processo de alfabetização associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica. (Freire, 1987, p. 23-4)

A leitura ou a prática da leitura nesse sentido apresentado pelo autor seriam a base de seu projeto pedagógico. Trata-se de um projeto que pressupõe um objetivo específico: a emancipação do leitor através da conscientização do sistema onde se insere. Nesse sentido, o educador deve sempre assumir sua opção política e fazê-lo

não só em termos de discurso, mas como prática, para que os educandos possam, conscientemente, posicionar-se, como propõe o autor:

A opção realmente libertadora nem se realiza através de uma prática manipuladora nem tampouco por meio de uma prática espontaneísta. A manipulação é castradora, por isso autoritária. O espontaneísmo é licencioso, por isso irresponsável. O que temos de fazer, então, enquanto educadoras ou educadores, é aclarar, assumindo a nossa opção, que é política, e ser coerentes com ela, na prática". (Freire, 1987, p.29).

Para Freire, o resgate dos sujeitos e das classes sociais menos privilegiadas se dá através do processo educacional, notadamente através do desenvolvimento da leitura, e abarca uma dupla contextualização, pois engloba: a) de um lado a voz do aluno que traz para a leitura seu universo vivencial, sua experiência para a concretização de um sentido e b) de outro lado, a figura do professor que intervém com a introdução de uma outra voz no processo de leitura, um outro olhar que possibilita ao aluno a contemplação de outros mundos, outra visão que permite a instalação da contradição.

A introdução da voz do professor no momento da leitura na escola pode, dessa forma, criar para o aluno o distanciamento crítico necessário para que ele possa ver a si mesmo e sua classe em relação ao outro e aos setores dominantes. A partir da distância 'lingüística, discursiva e ideológica, a fala do professor pode sinalizar para os alunos essas diferenças, como bem citam Busnardo e Braga (2000):

Em outras palavras, o processo a que nos referimos envolve dois tipos distintos de contextualização: o sujeito contextualizando o texto a partir de sua experiência vivida e o professor contextualizando a partir de outro olhar, de outros referenciais lingüísticos, discursivos e ideológicos. (Busnardo e Braga, 2000, p.97).

Freire deixa clara a sua opção pelas formas democráticas, marcando que o papel da escola e, sobretudo do professor, é lutar contra as formas de autoritarismo e de opressão como também entendem Busnardo e Braga: "a educação deve ser vivenciada como uma prática concreta de libertação e de construção da história. E aqui devemos ser todos sujeitos" (Busnardo e Braga, 2000, p.111).

Toda a concepção de educação e, conseqüentemente, de leitura²⁵ do autor baseiam-se nessa premissa que é, prioritariamente, uma premissa política, que tem forte compromisso ético com a justiça social e a liberdade. Por essa razão, essa linha poderia também ser nomeada político-diagnóstica.

Embora tenham sido divulgadas praticamente no primeiro ou segundo ano da década de 80, as idéias de Paulo Freire são sintomáticas de um momento político-social bastante importante para o país. Elas são fruto das reflexões de um intelectual que pensa a educação e a leitura de uma perspectiva propiciada pela a visão do exilado político, cujo projeto ideológico, plenamente favorável ao resgate dos setores dominados e das formas democráticas, a ditadura não conseguiu driblar.

Tendo como cenário um momento político do país - marcado pelos movimentos populares em prol da anistia e da abertura política, marcas contundentes da restauração da democracia no país - as idéias de Freire são prontamente acolhidas não só por seu conteúdo político, mas pelo peso de seu testemunho como educador e pensador da sociedade.

A inserção institucional de Paulo Freire tem, por isso, peso relevante, tendo o autor freqüentemente se tornado base de muitos trabalhos e pesquisas em educação, sobretudo em termos da pedagogia crítica que se delineia como uma tendência teórica com ecos em vários autores brasileiros e estrangeiros²⁶.

Concomitantemente à divulgação das idéias de Freire, também as formulações teóricas de Silva (1988) ganham espaço e divulgação, caminhando ambas em direção muito próxima, senão semelhante como se nota pelos títulos de textos dos autores - *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*, de Paulo Freire, cuja

²⁵ Essas idéias de Paulo Freire foram apresentadas na abertura do I COLE - Congresso de leitura no Brasil em novembro de 1981.

²⁶ Paulo Freire é freqüentemente citado e comentado em autores como Giroux, Peter McLaren ou Kincheloe que discutem as relações do pós-estruturalismo e educação, defendendo o que chamam de pedagogia crítica. Cf: Mc.LAREN, Peter. Multiculturalismo e a crítica pós-moderna: por uma pedagogia de resistência e transformação. In: _____. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997; GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.; KINCHELOE, Joel L. *A formação do professor como compromisso político*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

primeira edição se deu em 1982 e *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*, de E. T. da Silva, de 1980.

O ponto de partida das investigações de Silva também é a escola. O autor aponta a grande valorização da atividade de leitura tanto no contexto escolar como fora dele, mas considera que a leitura, no sentido crítico que atribui a ela, não se faz presente na escola.

Para ele, o ensino de leitura na escola se dá de maneira descontextualizada por dois motivos básicos: a) seja por sacralizar demasiadamente o texto impresso destituindo-o da condição de questionamento e interlocução com o leitor, b) seja por a escola não estabelecer objetivos concretos para a leitura.

Quanto ao primeiro aspecto, o autor critica severamente a sacralização dos texto na escola. Essa sacralização é entendida como a atribuição de uma certa impassibilidade ao texto, como se este contivesse verdades ou idéias inquestionáveis. Esta concepção de leitura criticada pelo autor compreende o texto como objeto a ser decodificado e aceito prontamente tanto pelo professor quanto pelo aluno.

Há também, nesse sentido, críticas à visão reprodutivista de ensino e de leitura que a escola promove, ao adotar como corretas apenas as idéias do professor ou do próprio livro didático. Para Silva, a interpretação de textos deve proporcionar uma compreensão do contexto onde o leitor se situa, permitindo uma abertura para a discussão do que foi lido e não ser imposição de pontos de vista pré-determinados ou pelo professor ou pelo autor do livro didático.

Por entender o ensino de leitura a partir dessa problemática, o autor analisa, freqüentemente, e em muitos de seus textos, as condições de ensino da escola e chega à conclusão de que a causa desse tipo de ensino de leitura reside na presença da censura enquanto um problema característico de nossa sociedade, que cerca os indivíduos num ambiente social tipicamente autoritário, o que facilitaria a transferência dessa concepção autocrática para o ensino de leitura.

Alguns procedimentos comuns de aulas baseados nesse modelo autocrático de leitura seriam: apego exagerado aos manuais e livros didáticos, apego exagerado aos programas curriculares, seleção prévia de livros, sem consulta aos leitores, a

mistificação ou a anteriormente referida sacralização do texto impresso. Tais procedimentos apontam, para Silva, que na escola e nas aulas de leitura nada é discutido, apenas “descodificado” e aceito.

O segundo motivo pelo qual o ensino de leitura é, para Silva, descontextualizado refere-se à ausência de objetivos concretos para a leitura. Para que se recuperem esses objetivos, o autor considera fundamental que sejam repensados os objetivos da educação e que os professores e a escola e se desvencilhem da repressão e da censura que se refratam em sua prática do ensino de leitura.

Para isso, propõe uma pedagogia de leitura para a qual se estabeleça uma concepção de homem e de sociedade. Nessa nova pedagogia, Silva pressupõe que se saiba que tipo de homem se quer formar e os objetivos a serem alcançados com o processo de formação do leitor. O estabelecimento de objetivos para o trabalho com leitura pressupõe que o educador assuma e demonstre, na prática, um posicionamento político frente à realidade social e frente ao papel da escola enquanto instrumento de conscientização, como assinala na concepção de leitura defendida em *Elementos de pedagogia da leitura* (1988):

Em essência, a leitura caracteriza-se como um dos processos que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e passado e em termos de possibilidade de transformação sociocultural futura. E, por ser um instrumento de aquisição, transformação e produção do conhecimento, a leitura, se acionada de forma crítica e reflexiva dentro ou fora da escola, levanta-se como um trabalho de combate à alienação, capaz de facilitar às pessoas e aos grupos sociais a realização da liberdade nas diferentes dimensões da vida.

Por isso mesmo, considerando as contradições presentes em nossa sociedade, uma concepção de leitura não pode deixar de incluir movimentos da consciência, voltados ao questionamento, à conscientização e à libertação. (Silva, 1988, p.24)

Como se pode observar, trata-se de uma concepção de leitura fundamentada no aspecto político como propusera Freire, já que, em última instância, pensa o ato de ler como uma estratégia de desvelamento das formas hegemônicas de dominação social na medida em que possibilita, através da leitura e do debate de idéias, a conscientização do leitor sobre a ideologia dominante. No dizer do próprio Paulo Freire, a leitura seria uma estratégia de “libertação” das “estruturas autoritárias”:

Quem apenas fala e jamais ouve; quem “imobiliza” o conhecimento e o transfere ao estudante, não importa se de escolas primárias ou universitárias: quem ouve o eco, apenas, de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral, (...) não tem nada a ver com libertação nem democracia. Pelo contrário, quem assim atua e assim pensa, consciente ou inconscientemente, ajuda a preservação das estruturas autoritárias. (Freire, 1982, p.31)

Outro texto de Silva, posterior a *Elementos de pedagogia da leitura* (1988), clarifica ainda mais a opção política subjacente à sua forma de conceber a leitura:

Levando em consideração as contradições presentes na sociedade brasileira, eu diria que ler é, numa primeira instância, possuir elementos de combate à alienação e ignorância. Para ser compreendida, esta definição deve levar em conta a própria estrutura subjacente à sociedade brasileira, ou seja, a dicotomia das classes sociais, mantida pela ideologia da classe que está no poder. Dominar o mecanismo da leitura e ter acesso àqueles livros que falam criticamente e a respeito da estrutura hierárquica, ditatorial e discriminatória, da estrutura, enfim injusta da nossa sociedade é ser capaz de detectar aqueles aspectos que, através da manobras ideológicas servem para alienar(...). Mais especificamente o ato de ler se constitui num instrumento de luta contra a dominação. (Silva, 1995, p.49)

Ancorada nesse aspecto político-ideológico-social, a pedagogia de leitura de Silva situa dois papéis para o educador: 1- educar para submeter os alunos à ordem vigente ou 2 - educar para libertar e transformar a sociedade, emancipando seu aluno. De acordo com o primeiro papel, o educador atua como um reproduzidor das verdades impostas pelo livro e pelo sistema, por isso, não promove o debate de idéias nem a interlocução com seus alunos. Logo, não pode desenvolver a crítica e conscientização dos mesmos. Adotando-se o segundo papel, as finalidades do ensino da leitura seriam: mostrar o livro como instrumento de conhecimento e crítica, como meio de luta contra o *status quo* dominante e mostrar o livro e a leitura como forma de conhecimento do mundo, o que levaria o leitor à crítica e, conseqüentemente, à conscientização e libertação de seu lugar de alienação e de exploração.

Ambos os autores se inserem num contexto de produção teórica sobre a leitura que enfatiza a valorização do leitor como instância participante do ato da leitura e partem da crítica à referencialidade do texto enquanto estrutura fechada e dotada de significado. Por isso, enfatizam que a leitura não se limita à “descodificação” da escrita,

como processo acabado no momento de alfabetização, mas se amplia na prática crítica de leitura de um leitor que, com sua experiência de mundo, constrói um sentido para o que lê, como se vê nas palavras de Freire (1988):

... uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na descodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra. (p.11)

Esses autores foram pioneiros, no Brasil, na denúncia das condições de realização da leitura escolar e na proposta de uma articulação político-militante de práticas escolares que vinculam leitura e vida social, e também na proposta de novos modos de realização de leitura.

Em suas propostas há claramente um descentramento da leitura enquanto ato de mera descodificação, fato que atrelava a discussão sobre leitura, anterior a esses autores, quase exclusivamente à questão da alfabetização. Logo, essa primeira linha de abordagem de leitura caracteriza-se por discutir dois fatos importantes sobre a leitura:

- a) O fato de esta englobar habilidades e competências muito mais complexas do que aquelas envolvidas no processo de descodificação da escrita priorizado na alfabetização. Isto quer dizer que Freire e Silva perceberam a diferença, naquele momento, ainda pouco distintiva entre o que posteriormente (final da década de 80), os autores chamariam de *letramento* em oposição a *alfabetização*. Essa distinção foi, mais recentemente, desenvolvida por Madga Soares (1998), quando esta diferenciou a *alfabetização* como o domínio estrito da leitura e da escrita, ou seja, o processo *decifrativo* do código na leitura e processo *"composicional"* do código na escrita e *letramento* como o uso freqüente e competente da leitura e escrita, abarcando a inserção social, cultural, política, econômica, cognitiva possibilitada ao indivíduo em função das formas como ele se apropria da leitura e das escrita. Enfim, trata-se da compreensão do ato de leitura enquanto prática social e individual;
- b) O fato de a leitura constituir-se em instrumento capaz de dotar o leitor de uma determinada condição sócio-política, cognitiva e cultural. Levando-se em

conta o conceito de leitura de Freire e Silva (que equivaleria ao conceito de *letramento* segundo Soares), ao tornar-se efetivamente um leitor, o indivíduo seria capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e transformá-la. A prática da leitura, ancorada em sua natureza eminentemente política, teria função de libertar o homem de sua alienação e, a partir desse processo, promover a mudança social, num movimento que relaciona leitura e ideologia.

Assim, esses autores foram pioneiros, no Brasil, na abertura de novas possibilidades para as investigações sobre o como a leitura poderia ser entendida em relação à sociedade na qual os indivíduos praticam o ato de ler.

2.2 A linha *cognitivo-processual*: ler é interagir com o texto

Como em Freire, que discorre sobre a leitura a partir de reflexões sobre o processo de alfabetização, muitos autores estrangeiros do mesmo período (final da década de 70 e primeiros anos da década de 80) passam a preocupar-se com o processos envolvidos na aquisição da leitura e da escrita. Nesse momento, ampliam-se as pesquisas sobre leitura, que objetivam verificar como as pessoas aprendem a ler. São abundantes os modelos teóricos formulados para leitura, sobretudo em língua inglesa (Goodman, K. S. *Behind the eye: What happens in reading*, 1980; Singer, H. e Ruddell, R. B. (orgs.). *Theoretical models and processes of reading*, 1980; Leberge, D. e Samuels, S. J. *Toward a theory of automatic information processing in reading*, 1980; Rumelhart, D. E. *Toward an interactive model of reading*, 1977 e muitos outros).

Tais estudos sobre leitura são desenvolvidos sob o ponto de vista das teorias da cognição, ou seja, de abordagens teóricas que procuram explicitar os processos de compreensão desencadeados no momento da leitura. São, portanto, abordagens que se desenvolvem a partir da psicolingüística e da sociolingüística.

No Brasil, essas abordagens parecem desenvolver-se, inicialmente, junto a pesquisas de leitura instrumental em língua estrangeira, como salienta Kato (1985), já

que professores de língua estrangeira (mais próximos do farto referencial teórico em língua inglesa), preocupados com a questão da leitura de seus alunos, constatarem que muitas das dificuldades com leitura não se deviam ao desconhecimento da língua estrangeira propriamente dita, mas a dificuldades gerais de leitura mesmo em língua materna, ou seja, tratava-se, nas palavras de Kato, de uma “*dificuldade de interagir com o texto escrito*”.

Diagnosticada tal dificuldade, os pesquisadores centraram sua atenção no desvendamento dos processos subjacentes ao ato da leitura, objetivando como aplicação pedagógica desse conhecimento uma maior proficiência do leitor ou, em outras palavras, a formação do bom leitor.

Como já se pode observar, essas abordagens têm como preocupação básica a pesquisa dos processos envolvidos no ato de compreensão do texto. O interesse básico delas está na investigação das ações ou reações psicolinguísticas vivenciadas pelo leitor no momento da leitura e nos mecanismos lingüísticos (fonológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos) e psicológicos intervenientes no *processo*.

Por essa razão, essa linha de pesquisa de leitura será aqui nomeada como abordagem *processual* ou mesmo *cognitivo-processual*, em virtude da ênfase que concede à interação leitor/texto/autor.

Baseando-se em teóricos da inteligência artificial e da ciência da cognição, Mary Kato (“Processos de decodificação: a integração do velho com o novo”. In: *O aprendizado da leitura*, 1995, com primeira edição em 1985) distingue dois modos básicos de processamento da informação, chamados processamento *bottom-up* ou ascendente e processamento *top-down* ou descendente.

Ambos referem-se aos processos utilizados pelo leitor a fim de compreender o texto. O primeiro implica o reconhecimento e compreensão das partes menores que compõem o texto, as relações entre palavras, os sintagmas, os períodos que aparecem no texto como estruturas coesivas e que estão organizadas de maneira contígua e seqüencial. A organização dessas partes normalmente é feita segundo regras já internalizadas pela gramática tanto do leitor quanto do produtor. Através da

compreensão dessas fatias menores, o leitor vai compondo o significado do texto, num processo indutivo:

O processamento ascendente (bottom-up) faz uso linear e indutivo das informações visuais, lingüísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes. (Kato, 1995, p. 50)

O segundo processo, *processamento top-down*, refere-se ao uso de conhecimento prévio, à formulação de hipóteses e deduções, enfim, ao uso de elementos extralingüísticos, ou seja, elementos que não estão propriamente contíguos ou explícitos no texto. São processos dependentes do leitor e partem da macroestrutura (o nível de seqüências maiores do texto como os períodos, parágrafos, ou mesmo capítulos, onde os laços coesivos não são contíguos ou explícitos e constroem os conteúdos do texto ou a sua estrutura temática) para as estruturas menores construídas por laços coesivos entre elementos contíguos e seqüenciais do texto, chamadas de microestrutura:

O processamento descendente (top-down) é uma abordagem não-linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma. (Kato, 1995, p.50)

Segundo essa autora, a escola parece priorizar o processamento ascendente pois centra sua atenção apenas nos elementos lingüísticos. Assim, ao enfatizar os aspectos gramaticais, transforma as aulas de leitura em pretextos para o estudo de questões normativas, e deixa de lado a constituição de possíveis significados do texto que não estão estabelecidos no nível mais propriamente microestrutural do texto.

A valorização dessa forma de processamento de leitura no contexto escolar se deve, segundo alguns autores (Kato, 1995; Coracini, 1995), à prevalência do modelo estruturalista de linguagem na escola. Segundo esse modelo, que se desenvolve a partir dos sucessores de Saussure, e que entende a língua não mais como *sistema*, mas como *estruturas*, por isso, estruturalismo (Orlandi, 1986), a linguagem é vista de maneira mecânica, de forma que os segmentos menores se juntam para formar o maiores. Assim, um fonema se junta a outro formando as palavras e estas, juntas a

outras, formam estruturas maiores. Dessa soma do significado de cada palavra é que surgiria o sentido do texto. No modelo estruturalista, o sentido está necessariamente arraigado à forma; o sentido está na forma.

Para Kato, que se situa na posição intermediária entre a abordagem estruturalista e a abordagem cognitivista, a constituição do sentido depende tanto do texto (forma) quanto do leitor.

Por isso, defende que o leitor maduro é aquele que utiliza, de maneira adequada e no momento apropriado, os dois tipos de processamento mencionados (ascendente - dependente do texto e descendente - dependente do leitor). E a melhor abordagem pedagógica seria aquela que formasse ou preparasse um leitor capaz de monitorar a atividade da leitura, percebendo quando necessita predizer, inferir, hipotetizar, e quando necessita conferir ou checar tais predições ou hipóteses através dos elementos materiais ou visuais do texto.

Logo, rejeitando uma abordagem meramente estruturalista (processamento ascendente) ou meramente cognitivista (processamento descendente), Kato opta por uma abordagem interacionista, onde tanto os elementos textuais (vindos do texto) quanto os elementos extratextuais (processos desencadeados pelo leitor) entram em cômputo no momento da leitura e da compreensão.

A partir dessa concepção de leitura como interação, a autora trabalha com algumas premissas básicas sobre como entende tal processo, ou sobre a maneira como se dá a interação leitor/texto.

Uma das idéias de Kato é que o leitor proficiente não lê por meio da operação analítico-sintética (decodificando palavra por palavra), mas sim de forma ideográfica (reconhecendo as palavras por inteiro por seu tamanho, forma, por seu conhecimento de regras lingüísticas, confirmação e predição de forma e conteúdo etc) e lançando o olhar para blocos de palavras nos quais busca o sentido do texto.

Posteriormente, analisa três processos através dos quais se dá a leitura em blocos: a) por resposta ao estímulo existente na memória permanente, b) por resposta ao estímulo existente na memória a médio prazo, c) por análise e síntese dos componentes do bloco, que são reconhecidos por um dos processos anteriores.

Kato (1995) também analisa vários exemplos de leitura de pequenos textos para mostrar que a compreensão em leitura é uma atividade que envolve a integração do velho (conhecimento prévio do leitor) com o novo (informações trazidas pelo texto) e que a utilização dos processos ativados pelo leitor no momento da leitura (*top down*, e *bottom-up*), são função direta do grau de novidade ou não da forma ou do significado do texto, podendo o leitor fazer uso menos ou mais intenso dos dois tipos de processamento.

A autora descreve quatro tipos de leitor (analisador, construtor-analisador, cooperativo e reconstrutor). Cada tipo de leitor pressupõe uma concepção de leitura que vai da mera descodificação (leitor analisador) até o leitor reconstrutor, baseado na concepção de leitura defendida pela autora. Para Kato, os três primeiros tipos de leitores citados são reflexos de concepções de leitura nas quais o texto é tido como unidade formal, com significado próprio.

O leitor reconstrutor, leitor proficiente na visão de Kato, é aquele pressuposto na concepção de leitura que prevê o texto como unidade funcional, como unidade de comunicação e a leitura como um ato de reconstrução dos processos de sua produção. Logo, o texto não é tomado como um objeto acabado, pois a construção de seu sentido depende do ato do leitor em conceder-lhe significado. Ler seria, para a autora, reconstruir os processos de construção do texto, por isso o uso da expressão leitor reconstrutor.

Mary Kato interessa-se, também, em debater o conceito de *estratégia* em leitura. Para ela, o termo *estratégia* refere-se a procedimentos inconscientes que o leitor realiza a fim de extrair significado do texto lido. Na verdade, *estratégias* seriam habilidades do leitor que englobariam: a) encontrar parcelas significativas do texto, b) estabelecer relações de sentido e de referência entre essas parcelas, c) encontrar a coerência entre as proposições do texto, avaliar a consistência das informações extraídas do texto, e) inferir significado e o efeito pretendido pelo autor do texto.

No desenvolvimento dessas estratégias, o leitor utilizaria os seus *esquemas*, ou seja, formas de compreensão que podem ser ativadas tanto por fatias maiores como menores e através dos dois modos de processamento - *bottom-up* e *top-down*. Enfim,

para ela, o leitor pode variar o uso de estratégias dependendo da situação que o texto lhe apresentar e de acordo com sua intenção ou objetivos de leitura.

Finalmente, Kato discute os conceitos de estratégias cognitivas e metacognitivas, já que ambas entram em cômputo no processo de leitura. Aquelas são entendidas como os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor e estas últimas como os princípios que regulam a desautomatização das estratégias cognitivas.

Mais especificamente, as *estratégias cognitivas* seriam o ativamento natural, inconsciente de formas de interpretação das marcas formais do texto, como se o leitor “obedecesse” a certos princípios de construção do texto, tais como princípio da coerência (global, local e temática), princípio da canonicidade ou da ordem natural, princípio da parcimônia e outras regras ou princípios que permitem desvendar o texto em sua macroestrutura e em sua microestrutura. Enfim, são os processos inconscientes através dos quais o leitor interpreta as marcas formais do texto.

Já as *estratégias metacognitivas* seriam todos os processos utilizados pelo leitor como monitoração de sua atividade de leitura. Kato apresenta duas estratégias metacognitivas básicas: o estabelecimento dos objetivos para a leitura e a monitoração da própria compreensão tendo em vista os objetivos estabelecidos para a leitura.

Como se vê, as pesquisas de Kato procuram elucidar o processo de compreensão desencadeado no momento da leitura, observando as variáveis que, segundo a autora, nele intervêm. No entanto, permanece como base de sua concepção de leitura a noção de interação entre leitor/texto, sendo este último visto como um conjunto de pistas, de elementos, de informações menos ou mais contínuas que podem, segundo a autora, ser recuperadas ou compreendidas pelo leitor, para que este apreenda os sentidos possíveis que o autor quis atribuir ao texto ao elaborar tais pistas textuais.

Postulando, também, uma concepção interacionista de leitura, estão as pesquisas de Kleiman (*Leitura: ensino e pesquisa*, 1996, com 1ed. de 1989.; *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*, 1997; *Oficina de leitura: teoria e prática*, 1997). As formulações teóricas básicas da autora são desenvolvidas nos anos de 1984 a 1986,

em projeto intitulado *Interrelação de fatores determinantes na compreensão de textos no 1º grau*, seguindo-se a estas formulações algumas propostas pedagógicas desenvolvidas nos demais textos produzidos pela autora, posteriores a essa pesquisa.

Em suas reflexões sobre leitura, Kleiman (1993) parte do pressuposto que a teoria básica não necessita de limitar-se em função de critérios apenas utilitários, ou seja, nem sempre a teoria deve estar comprometida em resultar em dados práticos. O objetivo do desenvolvimento da pesquisa básica não é sempre uma aplicação. Principalmente no caso da leitura, em que a prática acontece antes da própria pesquisa. A autora considera que a prática do professor não deve apenas refletir os ecos da teoria básica, mas ele também pode e deve traduzir sua prática em descobertas que enriqueçam a pesquisa.

Partindo desse pressuposto, a autora realiza um resgate de diversos modelos teóricos de leitura que vão desde propostas mais unidirecionais (Ex: modelo de processamento serial de Gough, modelo de processamento automático de LeBerge e Samuels, modelo de sistemas de comunicação de Ruddel, modelo de testagem de hipóteses de Goodman) até propostas interacionistas, perspectiva por ela adotada.

Kleiman (1993) considera os primeiros modelos (de Gough, Samuels e LeBerge) como modelos formais que se detêm acentuadamente na leitura enquanto processo. Sobre os modelos de leitura como interação, auridos da psicologia, a autora salienta que eles utilizam o termo *interação* enquanto associações que o leitor faz dos vários níveis de processamento da escrita, ou seja, enfatizam sobretudo a interação efetivada pelo leitor entre os diversos aspectos que compreendem o texto (interação do léxico, do sintático, nível gráfico etc), sem levar em conta aspectos relacionados à força comunicativa que possui o texto escrito e que pode ser recuperada no momento da leitura.

Como força comunicativa pode-se compreender, na visão da autora, o como o autor ou falante desejaria que fosse entendido o que disse ou escreveu (ato ilocucionário) em composição com o que é expressamente dito ou assertado (força locucionária). É na recuperação desse aspecto ilocucionário do texto que se situa o caráter pragmático da concepção de leitura defendida por Kleiman: a tentativa de

conciliar, unir o sentido do material lingüístico à sua força ilocucionária, durante uma situação comunicativa estabelecida entre leitor e autor no momento da leitura²⁷.

Kleiman se posiciona, portanto, favoravelmente ao que denomina perspectiva interacionista de abordagem da leitura, enquanto perspectiva baseada na pragmática e que concebe a leitura como uma atividade que produz compreensão, sendo que esta depende basicamente das relações que o leitor estabelece com o autor durante o ato da leitura. Para ela, no momento da leitura, o leitor negocia sentido com o autor através da interpretação e atribuição de valor intencional a certas “pistas lingüísticas” que o autor providencia em seu texto. Assim, a leitura seria uma atividade de interação: “No processo [de leitura] são cruciais a relação do locutor com o interlocutor através do texto e da determinação de ambos pelo contexto num processo que se institui na leitura”. (Kleiman, 1993, p.39)

Kleiman, porém, chama atenção para o fato de a pragmática considerar o processo de interação abalado toda vez que o leitor não exerce papel de interlocutor. Isso acontece sempre que este aceita o texto como objeto acabado, ou seja, quando ele não infere ou quando não usa seu conhecimento para compreender o texto e analisá-lo. Vê-se aqui a mesma crítica observada em Kato (1995), quando esta mostra que na perspectiva estruturalista – que valoriza o texto como objeto acabado e dotado de um sentido prévio – enfatizam-se as formas de processamento bottom-up ou ascendente, sem se levar em conta as formas de processamento descendente (inferências, conhecimento prévio, formulação de hipóteses) que são processos desenvolvidos exclusivamente pelo leitor.

²⁷ David Olson, ao discutir as implicações cognitivas e conceituais da escrita e da leitura, mostra que foi a “teoria dos atos de fala” de J. Austin (*How to do things with words*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1962) que explicitou com mais clareza a dificuldade que a escrita tem de representar o como se deve ler o escrito. Foi também Austin quem distinguiu *ato locucionário* e *ato ilocucionário*. Para melhor compreensão do que se explicita acima, segue uma citação de Olson: “A transcrição escrita, no entanto, só capta um aspecto privilegiado do enunciado, a saber, “o que foi dito”, e despreza o “como entender”. Com algum excesso diremos que a escrita representa facilmente o ato locucionário, mas dá uma representação sempre insuficiente da força ilocucionária. Recuperar essa força passa a ser um problema fundamental da leitura; e especificá-la, um problema central da atividade de escrever. (OLSON, D. *O mundo no papel: implicações conceituais e cognitivas da leitura*. (trad. Sérgio Bath). São Paulo: Ática, 1997, p.109.

O fato de o leitor não se constituir em instância comunicativa no processo de leitura é entendido por Kleiman como o “paradoxo” do ensino de leitura, ou seja, embora a leitura seja uma interação entre autor/leitor, é impossível ao leitor recuperar sua condição de interlocutor, pois é através do professor que se institui a interação, já que este utiliza uma série de expedientes (seleção dos aspectos formais mais relevantes, utilização de seu conhecimento do mundo para seleção de aspectos intertextuais relevantes etc) para intermediar a leitura do aluno.

Baseando-se nessa forma de configuração da leitura no ambiente escolar, Kleiman passa, portanto, a considerar *a figura do professor como constitutiva do processo de leitura*, já que ele é um dos elementos fundamentais do contexto imediato do leitor. Sendo assim, ela aponta dois caminhos para a ação do professor, que pode atuar como: 1) mediador entre leitor e autor, normalmente enfatizando a sua leitura do texto, já que ele também é um interlocutor do texto e normalmente se posiciona como intérprete do autor; 2) fornecedor de condições para que se estabeleça a interlocução leitor/autor.

Partindo de experiências relatadas sobretudo em *Leitura: ensino e pesquisa* (1996), Kleiman conclui que o professor age em sala de aula como um mero intérprete do autor e um repetidor das banalidades do livro didático, quando deveria ser um “*modelo ideal a ser imitado pela criança na resolução de tarefas cognitivas complexas que estão além da capacidade real da criança*” (p.8)

No contexto escolar estudado por Kleiman, o aluno, apesar de ser um indivíduo com infinita capacidade de aprendizagem, não consegue se constituir em sujeito na leitura propiciada pela escola, pois no ambiente escolar ele não é levado a usar capacidades desenvolvidas em outros contextos ou a dar sentido e coerência às tarefas requisitadas nas aulas de leitura, ou a desenvolver outras capacidades através da aprendizagem. Ao contrário, o aluno é exposto a atividades banais que apenas restringem sua capacidade de leitura, em virtude da inadequação de práticas pedagógicas de leitura desenvolvidas na escola.

Compreendendo a leitura como interação e analisando a situação da leitura na escola, toda a proposta de ensino da autora está voltada para a recuperação do leitor

enquanto autor da leitura, mediante a ação do professor. Por isso, em seus textos enfatiza freqüentemente a integração dos três elementos - teoria, pesquisa e ensino, que aparecem já bem delimitados em seu primeiro livro, *Leitura: ensino e pesquisa* (1996, com primeira edição em 1989).

Para ela, as dificuldades de leitura são determinadas tanto pelo texto, com suas estruturas e marcações formais, como pelo sujeito. Kleiman procura detectar os problemas de linguagem que os alunos apresentam no nível da leitura, pois o conhecimento dos mesmos pode levar à sua superação, através da criação de estratégias de ensino de leitura que visem a superar tais dificuldades, como se observa em muitos artigos da autora.

Considerando que a leitura é uma faculdade que envolve o desenvolvimento de várias atividades por parte do leitor, Kleiman considera que tais atividades são efetuadas tanto a partir dos elementos extralingüísticos ou contextuais como a partir dos elementos lingüísticos ou cotextuais.

Como *componentes extralingüísticos ou contextuais* entende tudo o que é externo ao texto e que permite ao leitor definir para si o que é texto. Esse elemento contextual implica o estabelecimento de objetivos para a leitura, a realização de inferências e a criação de hipóteses e, principalmente, a ativação de conhecimento prévio.

A leitura enquanto compreensão de um texto é uma faculdade que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio, isto é, o leitor ativa em sua leitura o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. Esse conhecimento prévio é relativo a três formas de conhecimento:

- a) *conhecimento lingüístico* que implica o conhecimento do significado das palavras, dos constituintes imediatos, noções dos sintagmas, conhecimento dos agrupamentos possíveis entre as palavras que às vezes são colocadas de maneiras discretas ou descontínuas etc;
- b) *conhecimento textual* que diz respeito a noções e conceitos sobre o texto enquanto conjunto que pode conter uma estrutura expositiva, descritiva ou narrativa;

- c) *conhecimento enciclopédico* que abrange todo o conhecimento de mundo do leitor e refere-se ao conhecimento estruturado que se tem na memória sobre assuntos, situações ou eventos da cultura.

Ao entender a compreensão como o esforço para recriar o sentido do texto, ou o esforço inconsciente na busca de coerência do texto, Kleiman pressupõe, ainda, que existam duas atividades relevantes nessa tarefa: o estabelecimento de objetivos para a leitura e a formulação de hipóteses.

Quando o leitor formula um objetivo para a leitura, há uma melhor interação com o texto, já que as atividades solicitadas para a compreensão são ativadas a partir de um propósito específico. Além de auxiliar nessa ativação de estratégias específicas, o estabelecimento de objetivos também é fundamental para que o leitor possa formular hipóteses mais pertinentes sobre o que lê, já que a leitura é considerada por Kleiman como uma espécie de jogo de adivinhação, onde um sentido, ainda velado ao leitor, deve ser encontrado. Essas duas atividades são consideradas metacognitivas para a autora, pois pressupõem um monitoramento consciente por parte do leitor da atividade da leitura.

Os *componentes cotextuais* ou *lingüísticos* são entendidos por Kleiman como as propriedades internas do texto, os elementos que materializam a significação do texto. Para ela, o texto é considerado enquanto "*unidade semântica onde os significados estão materializados em categorias léxicas, sintáticas, semânticas, estruturais*" (Kleiman, 1997, p. 45). Assim, supõe relevante o levantamento desses elementos, cujo conjunto ou cuja somatória estabelecem a *coerência* do texto.

Para ela, o processo de compreensão do texto engloba atividades inconscientes (processos cognitivos) realizadas pelo leitor que dão conta de interpretar essas marcas formais do texto. O leitor busca a coerência e a coesão textuais tanto em nível da microestrutura do texto (elementos que estabelecem a coerência local do texto) quanto em nível da macroestrutura (elementos que ligam seqüências maiores e que propiciam a coerência global).

Para tal, ele usa uma série de regras ou princípios internalizados, que são utilizados automaticamente e de forma inconsciente pelo leitor. Uma delas, por

exemplo, é o *princípio de parcimônia*, que rege outras regras como a de recorrência e de *continuidade temática* e que implica na redução do número de agentes ou de elementos significativos do texto ou o *princípio de canonicidade ou da ordem natural* (implica regra da linearidade ou máxima da antecedência, regra da distância mínima); *princípio da coerência* (quando há informações conflitantes, deve-se escolher aquela que torne o texto coerente). É esta regra que orienta o texto no sentido de eliminar as contradições (princípio da não-contradição).

Finalmente, enfatizando sempre sua concepção de leitura - uma interação à distância entre leitor e autor via texto -, Kleiman reitera a importância de ambas as instâncias que desempenham papéis no ato da leitura: o *leitor* que constrói e não apenas recebe um significado global para o texto, através da associação das marcas formais do texto, da formulação de hipóteses e outras formas de processamento e o *autor* que, por sua vez, busca a adesão do leitor, apresentando os melhores argumentos, a evidência mais convincente, as marcas formais mais claras etc.

Uma característica, porém, desse tipo de interação é a descontextualização, ou seja, não há um confronto direto entre autor/leitor, de forma que não se podem efetivar certos reajustes de comunicação como acontece na relação falante/ouvinte.

Para Kleiman, o autor se faz presente no texto não só em termos da organização formal dos elementos referencias do texto, mas também através de outras marcas formais que explicitam sua atitude proposicional, ou seja, seu posicionamento diante do referente. Essas marcas são observáveis, segundo a autora, através de três procedimentos básicos: a) da articulação de temas e subtemas, mediante o uso de operadores lógicos que vão compondo a forma de raciocínio do autor, organizado em forma de argumentações, explicitações, exemplificações, enumerações etc; b) da utilização de modalizadores, ou seja, expressões que indicam o grau de comprometimento do autor com o referente, relativizando seu posicionamento entre a certeza absoluta ou possibilidade mais remota; c) das adjetivações, nominalizações, uso de nomes abstratos ou expressões qualificadoras que mostram a atitude ou opinião do autor diante daquilo que escreve - repúdio, crítica, apologia, aprovação etc.

O resgate da posição do autor diante daquilo que escreve, ou seja, a tentativa de compreender como o autor pretendeu que seu texto fosse entendido, ou ainda, o resgate da força ilocucionária do texto é que situa a proposta de leitura de Kleiman como uma proposta baseada na pragmática. Por isso, freqüentemente, seus textos providenciam partes específicas para abordar a relação leitor/autor, abarcando, segundo ela, o aspecto discursivo da relação comunicativa estabelecida no momento da leitura.

Partindo da exposição da leitura enquanto interação autor/leitor via texto e da análise dos elementos que entram em cômputo no momento da realização da atividade de leitura (articulação entre processos que recuperam elementos cotextuais e contextuais e recuperação dos aspectos pragmáticos da leitura), Kleiman, integrando suas pesquisas com o ensino, especifica algumas dificuldades dos alunos em relação à leitura e propõe para as mesmas alguns objetivos metodológicos para o professor, já que, em sua perspectiva, este é considerado uma instância constitutiva da atividade de leitura na escola:

- a) Quanto aos aspectos de estruturação semântica: levar o aluno a compreender que o texto possui uma coerência global que se articula em torno de uma unidade temática, razão pela qual os professores devem evitar abordagens segmentadoras dos textos, privilegiando partes em detrimento do todo;
- b) Quanto à construção de conexões lógicas: levar o aluno a identificar e compreender a função das diversas conexões lógicas dos textos (conjunções ou expressões ou sintagmas que denotam relação de oposição, adição, exclusão, enumeração etc). Sem o reconhecimento dessas estruturas, o aluno pode incorrer numa série de problemas: deslocamento de funções das partes do texto, ao entender uma premissa ou justificativa como elemento central; não compreensão do objetivo do texto; não percepção dos elementos ou estruturas que sustentam a argumentação; incapacidade de retomar pressupostos e argumentos e dificuldades de realizar inferências;

- c) **Marcação de conexões lógicas:** ensinar ao aluno o papel dos marcadores de conexões lógicas através do desenvolvimento de atividades que privilegiem o texto enquanto estrutura global. Para Kleiman, devem-se evitar abordagens que segmentem os textos ou privilegiem o nível sentencial, pois estas impedem que os leitores integrem as diversas informações lidas;
- d) **Quanto à modalização (expressões que indicam o grau de comprometimento do autor com a verdade da informação a que se refere):** o professor deve habilitar o aluno a apreender e avaliar a posição do autor com respeito ao conteúdo referencial do texto, ou seja, treinar o aluno na percepção das marcas textuais que são contextualmente relevantes para a percepção das intenções e das posições do autor.
- e) **Quanto à polifonia (presença, no texto, de vozes diversas à do autor):** o professor pode desenvolver atividades de leitura que propiciem ao aluno a percepção de outros focos enunciativos que não sejam exclusivos do autor.

Detendo-se mais demoradamente na questão da interação leitor/autor e, portanto, nos aspectos pragmáticos subjacentes a essa interação, Kleiman avança em relação a Kato já que esta, embora também adote uma concepção interacionista de leitura, parece deter-se menos nesses aspectos pragmáticos. Ambas, entretanto, preocupam-se com a questão do ensino da leitura de forma que suas pesquisas direcionam-se freqüentemente para aplicações pedagógicas específicas - formação do bom leitor -, bem pontuadas através da análise minuciosa dos aspectos teóricos da leitura, tal como a concebem.

Na abordagem da qual vimos nos ocupando até aqui e que ora se está nomeando cognitivo-processual, pode-se perceber que à leitura subjaz a noção de que, ao ler, o leitor estaria recuperando o sentido do texto, bem como as intenções do autor, através das marcas por ele deixadas no mesmo. A recuperação dessas intenções, pontuadas por marcas textuais específicas é que caracterizam o aspecto pragmático desta abordagem de leitura e a caracterizam como uma forma de interação.

2.3 A linha discursiva: leitura é produzir sentidos

Ao pensar o texto como elemento dotado de significado e portador das intenções do autor, as autoras anteriormente citadas (Kato, 1995; Kleiman 1993, 1996, 1997) e outros (Cavalcanti, 1989) estariam adotando, segundo Coracini (1995), uma concepção que se constitui em prolongamento da visão tradicional ascendente - aquela privilegiada pelas abordagens estruturalistas), já que, embora enfatizem o caráter interacional da leitura através da valorização do papel desempenhado pelo leitor (delineamento de objetivos, formulação de hipóteses, conhecimento prévio etc), sua ênfase recai, ainda, sobre o texto, elemento central do processo de leitura, pois é nele que se encontram até mesmo os elementos que permitem a interpretação pragmática, como enfatiza Coracini:

Se é o texto que predetermina, ou seja, autoriza um certo número de leituras (através das chamadas inferências autorizadas) e impede ou impossibilita outras, então, o texto é ainda autoridade, portador de significados por ele limitados, ou melhor, autorizados; o texto teria, assim, a primazia sobre o leitor, que precisa, com competência, apreender o(s) sentido (s) nele inscrito(s). (Coracini, 1995, p.15)

A crítica de Coracini à abordagem interacionista de leitura tem seu ponto central (ausência de uma real interação) apoiado numa premissa que Orlandi (1996, com primeira edição em 1988) já havia destacado a respeito do jogo interacional. Para essa autora, a relação que se dá no momento da leitura é uma relação entre o leitor virtual e o leitor real, sendo, portanto, uma relação de confronto. Logo, o leitor não interage com o texto, mas com sujeitos que podem ser o autor, o leitor virtual e outros.

Assim, Orlandi (1996) considera a abordagem interacionista, aqui mencionada como abordagem cognitivo-processual como uma abordagem, embora nomeada interacionista, ainda centrada na “objetualidade” do texto:

Se se deseja falar em processo de interação da leitura, eis aí um primeiro fundamento para o jogo interacional: a relação básica que instaura o processo de leitura é o do jogo existente entre o leitor virtual e o leitor real. É uma relação de confronto. O que, já em si, é uma crítica aos que falam em interação do leitor com o texto. O leitor não interage com o texto (relação sujeito/objeto), mas com outro(s) sujeitos(s). A relação, (...) sempre se dá entre homens, são relações sociais; eu acrescentaria, históricas, ainda que (ou porque) mediadas por objetos (como o

texto). Ficar na “objetualidade” do texto, no entanto, é fixar-se na mediação, absolutizando-a, perdendo a historicidade dele, logo, sua significância. (Orlandi, 1996, p.9).

É nesta perspectiva de questionamento da abordagem interacionista e de introdução das preocupações teóricas sobre leitura no âmbito da análise do discurso que se pode introduzir uma terceira abordagem teórica de leitura no Brasil, aqui nomeada *abordagem discursiva*.

Introduzida, inicialmente, por Orlandi em alguns artigos de *A linguagem e seu funcionamento* (1987) e, posteriormente, no texto *Discurso e leitura* (1988 - 1ª edição) e divulgada também por Coracini (*O jogo discursivo na sala de aula*, 1995), esta abordagem tem como premissa o fato de que a leitura ou o ato de ler implica um processo discursivo, o que permite problematizá-la no domínio do discurso, buscando entender como se dá a compreensão realizada na leitura, o que, em última instância significa, como assinala Orlandi (1996) pensar uma questão fundamental dentro da análise do discurso: *“a reflexão sobre o funcionamento discursivo da compreensão tem, como veremos, um retorno que incide sobre uma questão crucial para a própria análise de discurso: a constituição dos processos de significação.”* (p.101).

Em *Linguagem e método: uma questão da análise de discurso*, primeiro capítulo do texto *Discurso e Leitura* (1996), Orlandi explicita o conteúdo teórico que sustenta as discussões propostas na maior parte dos textos que tratam a leitura sob a perspectiva discursiva. Nele, a autora procura delimitar o método que rege a Análise do discurso, já que entende que em linguagem todo método, técnica e mesmo as propriedades do objeto são sempre determinados por pressupostos filosóficos.

No caso da análise do discurso, as bases filosóficas situam-se no **Materialismo histórico**, em Foucault e na filosofia da diferença. O objeto da análise do discurso é a linguagem, sendo esta vista sob um enfoque diferente da lingüística tradicional, pois trata dos processos de constituição do fenômeno lingüístico e não meramente de seu produto. Assim, *linguagem é ação sobre a natureza e ação concertada sobre o homem* (Orlandi, 1996, p.17). Orlandi considera a linguagem como trabalho, como produção e o

fato de ser trabalho determina a produção da linguagem enquanto parte da produção social.

O fato de considerar a linguagem como trabalho implica dois fatos significativos para a Análise do Discurso: 1) que a linguagem não é apenas instrumento de comunicação, ela é importante não só pelo conteúdo referencial que traz, mas pelas implicações psíquicas, sociais e, principalmente, ideológicas de seu uso, 2) que tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações, conflitos, reconhecimento, constituição de identidade etc.

Logo, se a linguagem é trabalho e seu uso é um ato social, com todos os desdobramentos que este ato pode gerar, torna-se de extrema importância a compreensão das *condições de produção do discurso*, ou seja, a compreensão da situação de comunicação, que envolve a *somatória* dos interlocutores envolvidos, da situação de produção e do contexto histórico-social e ideológico que vai constituir a *semântica discursiva*: “*análise dos processos característicos de uma formação discursiva que deve dar conta da articulação entre o processo de produção de um discurso e as condições em que ele é produzido.*” (Orlandi, 1996, p.19).

Orlandi aponta, também, dois processos que se articulam na produção do discurso: o *processo parafrástico* (é o que permite a produção do mesmo sentido sob várias de suas formas - matriz de linguagem) e o *processo polissêmico* (é o responsável pelo fato de que são sempre possíveis sentidos diferentes, múltiplos - fonte de linguagem).

Depois de apontar essas peculiaridades do método utilizado pela Análise do discurso, a autora discorre sobre as técnicas e o objeto. A unidade da Análise do discurso é o texto, “definido pragmaticamente como a unidade complexa de significação, consideradas as condições de sua produção. O texto é considerado um processo de interação” (Orlandi, 1996, p 21). O texto, na análise do discurso, ultrapassa a noção de informação e coloca a necessidade se ir além do nível segmental. Por isso, a Análise do Discurso não trabalha com “distribuição segmental”, mas com “recortes” que são as unidades discursivas. Finalmente, a Análise do discurso não descreve a função, mas o funcionamento, já que considera o discurso como parte de um

mecanismo em funcionamento, correspondendo a um certo lugar no interior de uma formação social.

Esse funcionamento refere-se à estruturação de um discurso por um falante determinado, para um interlocutor determinado e com finalidades específicas. Assim, a Análise do Discurso detecta marcas e propriedades do discurso, analisando o seu funcionamento, por isso pode estabelecer a relação entre o funcionamento e as formações discursivas que implicam uma certa formação ideológica.

Tendo como base essa formulação teórica, a leitura é concebida como um processo discursivo onde atuam dois sujeitos que, por sua vez produzem sentido, o leitor e o autor, sendo que cada um desses se insere num momento sócio-histórico sendo, portanto, ideologicamente constituídos. Assim, tanto leitor como autor, produzindo sentido sempre a partir de contextos histórico-sociais determinados, produzirão, conseqüentemente, sentidos determinados ideologicamente.

O conhecimento da *semântica discursiva* anteriormente referida torna-se fundamental para compreender a situação comunicativa instaurada pela leitura, pois permite o reconhecimento das condições de produção dos sentidos tanto no momento da escritura quanto da leitura. Essa produção de sentido, que é uma forma de realização de um discurso, é construída num espaço histórico-social que é, inevitavelmente, ideológico e o sujeito, produtor desse sentido, está, portanto, assujeitado a esse contexto. Assim, pode-se dizer que os sentidos produzidos são determinados por formações discursivas, inscritas dentro de determinadas formações ideológicas:

A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada (isto é, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada) determina o que pode e deve ser dito. (...) a formação discursiva é, enfim, o lugar da constituição do sentido e da identificação do sujeito. (Orlandi, 1996, p.58)

Por conseguinte, o texto, enquanto uma forma de articulação da linguagem não mais é tomado como uma unidade de sentido pré-estabelecido, já que os sentidos não se inscrevem nele, mas nos sujeitos determinados por contextos sócio-históricos que

para ele produzem sentido (s). Sem o leitor, ou sem uma instância que possa atribuir sentido, os textos não possuem sentido por si só, como afirma Coracini:

(...)os textos, independentemente das convenções partilhadas, independentemente da formação discursiva, são conjuntos amorfos de sinais gráficos, incapazes de reter sentido fora do jogo lingüístico, fora do universo de discurso" (Coracini, 1995, p.17).

Nesse sentido, não é o texto (mesmo com todas as marcas que pode conter) que determina a leitura, como se viu na abordagem cognitivo-processual, mas o leitor. Este é um sujeito inserido em determinado contexto histórico-social por sua vez gerador de uma formação discursiva que também é determinada por uma certa formação ideológica. Logo, a leitura é sempre produzida, como coloca Orlandi:

Daí nossa afirmação de que a leitura é o momento crítico da produção da unidade textual, da sua realidade significante. É nesse momento que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao fazê-lo, desencadeiam o processo de significação do texto. Leitura e sentido, ou melhor, sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente, num mesmo processo. (1996, p.10)

Orlandi (1996) afirma que a leitura é uma questão que se refere a três áreas básicas, à lingüística, à pedagogia e à sociedade, principalmente no sentido de que cada uma dessas áreas deve evitar alguns reducionismos a que têm submetido a leitura.

O reducionismo pedagógico refere-se ao fato de a escola restringir a reflexão sobre a leitura ao seu caráter mais técnico ao pensar exclusivamente em soluções pedagógicas para a leitura, o que acaba, segundo Orlandi, por desvincular a leitura de seu caráter histórico mais amplo.

O reducionismo social diz respeito à distinção das classes sociais na relação com a escola e a leitura. Para a autora, a forma de acesso à leitura na escola tem como paradigma a forma de acesso ao conhecimento na sociedade capitalista. Trata-se de uma forma aparentemente igualitária para todos, mas que esconde as desigualdades, fazendo, portanto, com que se legitime apenas uma forma de conhecimento, que é a dominante:

Quando se adere ao conhecimento legítimo através do discurso que propõe o acesso a ele, se desconhece a luta de classes, a luta pela validade das diferentes formas de saber e a questão da resistência cultural. (Orlandi, 1996, p.37).

Esse mesmo reducionismo, presente nas relações de acesso ao conhecimento se dá também na relação escola/leitura. A escola, como representante do *status quo*, propõe, também, uma forma legítima de leitura, uma forma homogênea que é a forma como a classe média lê. Para a autora, é preciso que se permita ao aluno uma leitura que leve em consideração a sua própria história de leitura, assim como a história das leituras dos textos e a história da relação do aluno com a escola e com o conhecimento legítimo.

O terceiro reducionismo seria o lingüístico, no sentido de entender-se a leitura como uma descodificação, considerando-se o texto como dotado de um conteúdo (sentido específico) que o aluno deva apreender. Essa é uma crítica às abordagens de leitura que enfatizam a textualidade e a questão da legibilidade. Para Orlandi, leitura não é descodificação e apreensão de um sentido que *já está inscrito no texto; o sentido é produzido pelo leitor e não pelo texto*. Além disso, o texto não é mero produto, ele é um objeto que foi composto como um processo e por isso seu sentido também tem uma história. Leitura é produção de um sentido para o texto e o que a Análise do Discurso procura fazer é investigar o processo e as condições da produção desse sentido:

Leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação. No momento em que se realiza o processo da leitura, se configura o espaço da discursividade em que se instaura um modo de significação específico. (Orlandi, 1996, p.38)

Finalmente, a autora acrescenta outro grande problema da relação escola/leitura que seria o fato de esta supervalorizar a linguagem verbal em detrimento de outros tipos de linguagem com os quais o aluno convive. Ao proceder deste modo, ela exclui todas as práticas de linguagem que não são legitimadas por ela. Assim, só considera o que o aluno lê na escola e nunca o que ele lê fora da escola. Logo, a imagem de leitor escolar é a do indivíduo cujas outras formas de linguagem, bem como as leituras extra-classe nunca são consideradas.

Outra tese fundamental, segundo Orlandi, para se pensar a leitura na perspectiva discursiva é a que *toda leitura tem sua história*, ou seja, o sentido de um texto é variável de acordo com as “condições” em que se lhe foi (foram) atribuído(s) sentido(s). Há algumas variantes que podem influenciar a historicidade da leitura e Orlandi se detém nas três que considera fundamentais:

1) Condições de produção dos sentidos e contexto de utilização desses sentidos, ou seja, todo o sentido é produzido de acordo com condições sociais, históricas e ideológicas específicas;

2) Relações de intertextualidade de um texto com outros textos, ou seja, os sentidos estabelecidos ou atribuídos aos textos são função direta da relação que eles possuem com outros textos, já que é o conjunto de relações entre os textos que mostra como o texto deve ser lido. Estas relações constituem a história de leitura dos textos;

3) A história de leitura do leitor, já que o conjunto de leituras feitas por ele vão configurar a sua *compreensibilidade* de um texto, ou seja, tudo o que ele leu vai auxiliar no processo de atribuição de sentido a um texto. Partindo desta noção de história de leitura, Orlandi emprega, também, o termo *arquivo*, relacionado à memória de leitura dos leitores.

O conhecimento desses fatores que produzem a *história das leituras* implica, para Orlandi, algumas conseqüências pedagógicas: a) evitar as petrificações das leituras previstas, a fim de que se possam realizar leituras novas tanto quanto possível; evitar as leituras censórias, típicas de um sistema reprodutor; b) os professores deveriam propor uma organização curricular que fosse capaz de provocar o aluno a trabalhar em sua própria história de leitura, os seus arquivos pessoais enquanto leitores.

Orlandi situa a história do sujeito-leitor como semelhante à história do sujeito em sua relação com o texto. Este último surge como noção no momento da passagem do *sujeito religioso* (medieval - pouco autônomo em relação ao texto e ao conhecimento, fase inicial de assujeitamento) para o *sujeito jurídico* (capitalista - sujeito de direito que é mais livre em relação às suas escolhas). Tomando como parâmetro essa passagem que também é observada na relação sujeito-leitura, a autora afirma que, hoje, o

juridicismo está presente no sujeito-leitor propiciando o efeito da livre determinação de sentido. Entretanto, ambigualmente, há uma espécie de imposição externa que faz com que o sujeito atribua apenas alguns sentidos e não outros aos textos (Orlandi, 1996, p.48-9).

A questão colocada por Orlandi ao abordar essa problemática refere-se à difícil tarefa de articular, no ambiente escolar, uma “conciliação” entre essa “livre interpretação” do sujeito e os sentidos determinados pelas regras das instituições, ou, nas palavras da autora, como trabalhar com a relação entre *leitura parafrástica* e *leitura polissêmica* na escola, ou seja, como deslocar-se da leitura que tende para o tipo autoritário, mediante a prevalência dos sentidos “existentes no texto” ou no dizer do professor ou do livro didático, como acontece freqüentemente na escola, e passar para a leitura polissêmica onde os sentidos são estabelecidos mediante a disputa dos interlocutores que fazem valer os sentidos que puderam atribuir ao texto.

Embora trabalhando com a leitura a partir de uma perspectiva de aplicação teórica da análise do discurso, tentando compreender um processo de significação específico, que é aquele que se instaura no momento da leitura, também esta abordagem discursiva da leitura tem sua inserção no mundo prático, na medida em que problematiza, questiona e até sugere mudanças pedagógicas em relação ao encaminhamento teórico que dá às questões de leitura no interior da escola, como se viu anteriormente.

Faz-nos perceber que, muito freqüentemente, a leitura tem sido pensada quase que exclusivamente no ambiente escolar, ou a partir dele, como se nota através do levantamento das abordagens de leitura que circulam atualmente em nosso país, excluindo outras formas de leitura praticadas fora deste ambiente.

Entretanto, seria interessante poder pensar a leitura sob um enfoque mais amplo, como propõe a abordagem discursiva, ao tematizar a questão do sujeito-leitor, elemento que possui uma história de leitura - raramente lembrada na escola - e que participa de uma formação discursiva nem sempre considerada enquanto constitutiva do processo de significação desencadeado no momento da leitura.

2.4 A linha estruturalista: ler é “descodificar”

Embora com nuances diferenciadas, as abordagens de leitura apresentadas até aqui parecem posicionar-se, invariavelmente, no lado oposto de um tipo de leitura que se caracteriza por um mecanismo que se pode chamar “descodificação”. Tal mecanismo pode ser entendido como a operação por meio da qual o leitor capta o significante, ativado através da escrita, e entende o significado do texto.

Como se viu anteriormente, as abordagens de leitura aqui referidas concebem a leitura como uma atividade que envolve não só o ato primeiro de descodificação de um código, mas outras atividades mais amplas e complexas. Entendem a leitura como uma forma através da qual são produzidos os efeitos de sentidos, além de concederem ao leitor um lugar fundamental na prática desta atividade.

Sob essas abordagens de leitura, pode-se inferir a prevalência de um ponto de vista sobre o fato lingüístico e sobre a linguagem que se aproxima mais de uma tendência que, segundo Orlandi (1999), pode ser chamada de sociologista e que “*se aplica em estudar o percurso social, explorando a relação entre linguagem e sociedade. Procura o que é múltiplo, diverso e variado*” (p.18).

Em oposição a essa tendência sociologista, estaria uma tendência formalista da linguagem, entendida como aquela que “*se ocupa do percurso psíquico da linguagem, observando a relação entre linguagem e pensamento. Busca o que é único, universal e constante*” (Orlandi, 1999, p.18).

Pensando a leitura como uma prática que envolve a linguagem e que implica um processo de constituição de significado, seu estudo abarca, portanto, relações com a linguagem e, certamente, insere essa prática enquanto um fato lingüístico. Conseqüentemente, diferentes direções ou tendências dos estudos lingüísticos acabam por gerar perspectivas diversas com relação à leitura.

Assim, essa abordagem de leitura comumente criticada nas abordagens de leitura anteriormente apresentadas pode ser associada a uma linha formalista que se fundamenta, por sua vez, numa abordagem estruturalista, ou mais especificamente, funcionalista da linguagem.

O *funcionalismo* caracteriza-se como uma forma de estudo lingüístico que vem do *estruturalismo* e cuja marca seria o estudo das funções que os elementos lingüísticos podem desempenhar. Assim, são estudadas as distinções e funções que cada aspecto da linguagem (morfológico, fonológico, semântico, gramatical, etc) pode envolver.

Uma das versões do funcionalismo pode ser encontrada nos estudos de R. Jakobson²⁸, nos quais o autor adota uma postura que privilegia a linguagem em função da atividade comunicativa que ela pode desempenhar no interior das atividades humanas. Fundamentada na *Teoria da Comunicação*, essa perspectiva lingüística entende a linguagem prioritariamente como instrumento de comunicação, de forma que esta passa a ser pensada por um prisma exterior à própria linguagem. Nesse sentido, a linguagem estaria a serviço de algo alheio, exterior a ela mesma.

Partindo desse objetivo prioritário, ou seja, comunicar, a *Teoria da Comunicação*, segundo Vanoye (1996), propõe um esquema que abarca várias instâncias intervenientes no processo da comunicação. São elas: o *emissor* (instância que emite a mensagem), o *receptor* (instância que recebe a mensagem), a *mensagem* (o objeto da comunicação, conteúdo das informações transmitidas), o *canal ou meio* (veículos da comunicação), o *código* (conjunto codificado de signos usados para transmitir a mensagem), *referente* (mundo, contexto, realidade, situação a que a mensagem remete).

O desdobramento do processo comunicativo, compreendido através de todas as instâncias que dele participam objetiva o bom funcionamento da linguagem em termos de atividade comunicativa. Assim, o estudo desse processo visa atingir uma comunicação eficaz, ou seja, garantir que a mensagem seja transmitida sem problemas, estabelecendo a relação entre emissor-receptor.

Aplicando essas considerações para a leitura, o esquema da comunicação pode ser entendido nos seguintes termos: o remetente seria o autor do texto que teria por função enviar uma mensagem ao leitor (destinatário). Este, por sua vez, deveria

²⁸ Ver a respeito das idéias desse autor: Jakobson, R. "Lingüística e teoria da comunicação" e "À procura da essência da linguagem". In: _____. *Lingüística e Comunicação*. (trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes) São Paulo: Cultrix, 1991.

produzir uma resposta a essa mensagem a partir da descodificação dos signos que a compõem.

Como se observa, essa forma de compreensão da leitura não considera outros fatores, extralingüísticos, como a historicidade, o contexto de produção da leitura e outros enquanto intervenientes no ato da leitura.

A partir dessas idéias, disseminou-se, principalmente a partir da metade da década de 1970, no Brasil, uma abordagem de leitura aqui denominada *estruturalista*. Trabalhos como os de Whitaker Penteadó (1977) e Izidoro Blikstein (1991) demonstram a apropriação brasileira dessa concepção de leitura.

No trabalho de Whitaker Penteadó²⁹, *A Técnica da Comunicação Humana* (1977), a busca pela efetivação eficaz da comunicação é uma tônica. O autor trabalha com as quatro habilidades básicas: fala, audição, leitura e escrita, e apresenta, em forma de manual, técnicas destinadas a melhorar e aperfeiçoar essas habilidades comunicativas.

Com relação à leitura, destina o capítulo *Teoria e Prática da Leitura* à conceituação do ato de ler, bem como aos problemas de leitura e às técnicas destinadas ao desenvolvimento da mesma. Para Penteadó, a leitura é processo de busca ao significado do texto, sendo este compreendido como uma codificação feita pelo emissor (autor) e que precisa ser apreendida pelo receptor, como se nota na seguinte citação:

Na leitura, os olhos e a mente cooperam intimamente: os olhos para ver e a mente para compreender. A finalidade da leitura é compreender o sentido das palavras, rápida e facilmente. Pode-se definir a leitura como a procura do significado; ler é procurar o significado. (Penteadó, 1977, p. 198)

Permanece como idéia corrente sobre a leitura que o texto possui uma codificação com as idéias do autor, como se o texto fosse capaz de transmitir os pensamentos do autor e como se linguagem e pensamento guardassem entre si uma

²⁹ Embora Whitaker Penteadó trabalhasse como professor da área de Administração, portanto não um autor da área das Letras, seu manual deve ter sido alvo de grande repercussão, pois na 6ª edição de seu manual, de 1977, o autor já contava com a venda de 36.000 exemplares, conforme indicam dados da própria editora Pioneira. Whitaker Penteadó, J. R. *A técnica da comunicação humana*. São Paulo: Pioneira, 1977.

relação estreita de correspondência. O leitor, por sua vez, ao “descodificar” o texto, ou seja, ao ler, estaria *compreendendo* as idéias geradas na mente do autor. Por isso, são recorrentes o uso de vocabulários como *compreender* ou *interpretar* para caracterizar-se o processo de “retenção” do pensamento do autor:

*A leitura é processo de interpretar o texto impresso e tem a finalidade de compreender esse texto. Sendo a leitura um processo, compreende seis atividades distintas: 1ª) o reconhecimento dos vocábulos, 2ª) a **interpretação do pensamento do autor**, 3ª) a associação das idéias do autor com as idéias do leitor, 4ª) a retenção dessas idéias, 5ª) a capacidade de reprodução dessas idéias. (Penteado, 1977, p.186, grifos meus)*

O negrito da citação deixa bastante clara a idéia de que nessa abordagem de leitura, linguagem e pensamento têm uma relação direta, pois é possível ao leitor apropriar-se do *pensamento do autor*, sendo, inclusive, capaz de reproduzir tais idéias, como se vê no item 5 da citação.

Embora a mesma citação permita, através da leitura do item 3, que se observe alguma relação mais interacional na leitura (*associação das idéias do autor com as idéias do leitor*), o que aproximaria a concepção de Whitaker Penteado a uma abordagem mais sociologista da leitura, as explicações que se seguem a essa definição da leitura deixam entrever que essa associação entre idéias de leitor e autor não passa de algumas convenções lingüísticas que devem ser comuns a ambos, como se percebe na seguinte explicação do item por parte do autor:

Deve existir uma terceira atividade, verdadeira associação entre as idéias do autor e do leitor. Se este ignora quem seja o Dr. Jung, começa a ter dificuldades para compreender a citação. Se não atentar para o fato de tratar-se de uma citação, pensará que o autor se refere a si. (Penteado, 1977, p.187)

Como se nota, o ponto de vista de Whitaker Penteado privilegia a descodificação do código e fundamenta-se na idéia de que a linguagem serve prioritariamente à comunicação, para a qual não concorreriam quaisquer outros aspectos extralingüísticos. Logo, para esse autor, a leitura seria mais eficaz quanto mais o leitor pudesse reproduzir e reter a mensagem do autor através das marcas lingüísticas do texto:

*Na leitura, só podemos ter a certeza de que o processo se completou, se identificarmos a quinta e última atividade. Essa quinta atividade, que coroa o processo da leitura, é a **reprodução** que o leitor fará, sempre que necessário, do que leu, ou seja, do que reconheceu, interpretou, compreendeu, **reteve**, e é capaz de **parafrasear**. (Penteado, 1977, p.189)*

Essa compreensão funcionalista da leitura certamente teve seus correspondentes pedagógicos e, mesmo a utilização de certos termos (*compreensão, interpretação, parafrasear*) atestam sua pronta adoção por parte de autores de livros didáticos e de propostas pedagógicas como se verá adiante.

Outro autor em cujos textos se pode encontrar essa mesma abordagem de leitura é Izidoro Blikstein. Seu texto, *Técnicas de Comunicação escrita (1991)*, segue o mesmo itinerário de Whitaker Penteado, caracterizando-se como um manual de técnicas para a boa comunicação, embora aplicado mais exclusivamente à escrita. Prevaecem, entretanto, as mesmas premissas básicas já observadas em Whitaker Penteado, agora mais enfatizadas: a relação direta entre pensamento e linguagem; a idéia de que o texto porta um significado fechado, pronto e acabado, a noção de que a escrita é uma codificação que contém o pensamento de um autor e de que a leitura é um ato de descodificação do texto e implica a compreensão do pensamento do autor.

O livro acresce a idéia de que os problemas de comunicação podem ser causados ou por uma codificação ineficiente por parte do emissor da mensagem (autor) ou por uma descodificação inadequada (leitor). A comunicação eficiente seria aquela capaz de tornar comum uma idéia para emissor e receptor. Ao tomar como exemplo de comunicação um bilhete escrito por um chefe à sua secretária, Blikstein propõe algumas assertivas que evidenciam as idéias até aqui arroladas sobre sua concepção de leitura:

*Eis, pois o segundo segredo da comunicação escrita: escrever bem é **tornar o nosso pensamento conhecido dos outros**, ou, melhor ainda, escrever bem é tornar comum aos outros o nosso pensamento. (...)*

*Se o gerente, entretanto, se preocupasse em redigir um bilhete que passasse, com exatidão, **o seu pensamento para a mente da secretária**, neste caso, então, a comunicação escrita cumpriria a sua função básica, isto é, tornar comum aos outros as nossas idéias. (Blikstein, 1991, p.20-21, grifos meus).*

Na concepção de Blikstein, é possível que um autor transmita seu pensamento, como se a linguagem existisse de forma neutra, límpida, fora do jogo social e histórico em que é utilizada. Assim, o autor (emissor) é dono de um falar que lhe é próprio e que não sofre quaisquer injunções nem mesmo por parte daquele que o recebe (emissor/leitor), caracterizando uma relação transparente e reflexa entre idéias/pensamento e linguagem/código. Cada um dos dois extremos do processo comunicativo (emissor/receptor) têm, para Blikstein, papéis definidos, com funções muito precisas na emissão/apreensão dessa mensagem transparente:

O remetente tem por função enviar uma mensagem ao destinatário, estimulando-o a produzir uma determinada resposta. O destinatário, por sua vez, ao ser estimulado pela mensagem, deverá produzir, em princípio, a resposta esperada ou desejada pelo remetente. (Blikstein, 1991, p.27)

No ato comunicativo, as idéias do remetente serão comuns ao destinatário, quando: a) o remetente transformar tais idéias em mensagens, isto é, associá-las a estímulos físicos ou significantes, formando signos; b) o remetente enviar a mensagem, constituída de signos, ao destinatário; c) o destinatário receber os signos, captando os significantes e entendendo os significados ou idéias a eles associados. (Blikstein, 1991, p. 33)

A relação pensamento/linguagem defendida pelo autor parece ser baseada na correlação de significantes e significados, ou seja, basta que os signos convencionalizados sejam comuns a emissor e receptor, a transmissão dos pensamentos do autor para o leitor estaria garantida:

Como é possível fazer com que o significado que sai da cabeça do remetente seja o mesmo que chega ao destinatário? A resposta é simples: para que o significado de saída seja o mesmo que o significado de chegada, é preciso que a ligação entre signifiicante e significado permaneça intacta ao longo de todo o fluxo comunicativo que vai do remetente ao destinatário.(Blikstein, 1991 p.34)

A boa codificação, feita com signos comuns entre emissor/destinatário, garantiria a eficácia da escrita e a boa descodificação, a eficácia da leitura, como se fosse possível ao autor ter pleno controle dos sentidos a serem produzidos pelo leitor nos mais diversos contextos de efetivação da leitura.

Como já se mencionou, essa concepção funcionalista de leitura teve grande repercussão didática e muitos são os textos pedagógicos que trabalham com suas premissas.

Embora se tenha assistido a um grande desenvolvimento dos estudos lingüísticos que tendem, atualmente, a privilegiar os enfoques mais sociologistas, abordando a relação linguagem e sociedade, ao invés do recorte formalista/funcionalista, há muitos textos didáticos que se apóiam em propostas de leitura bastante funcionalistas.

Exemplo deste caso pode ser observado no texto *Dinâmicas de leitura para sala de aula*, de Mary Rangel, cuja primeira edição é de 1989. Como o próprio título indica, trata-se de um trabalho voltado para a prática pedagógica e que, supõe-se, ganha boa acolhida por parte de professores, pois, no ano de 1997, o texto encontrava-se em sua 8ª edição, tendo sido publicado pela primeira vez em 1989, completando mais de uma década de uso por parte de professores, público a que se destina.

Neste texto, a autora apresenta técnicas de leitura para a sala de aula elaboradas com premissas claramente funcionalistas, baseadas na função comunicativa do texto escrito. Trata-se de 37 propostas em forma de fichas que podem ser aplicadas a todos os tipos de texto e em todas as disciplinas, pois a autora não especifica nenhuma tipologia textual para a aplicação das mesmas.

Não há, também, explicações relativas à metodologia ou mesmo à abordagem teórica adotada pela autora. Pode-se perceber, no entanto, a indicação freqüente de propostas que se baseiam na noção de que o texto é dotado de um significado que deve ser desvendado pelo aluno. Assim, a tarefa do leitor seria localizar esse significado ou idéia e parafraseá-la. Não há espaço, nas propostas de Rangel, para a interlocução leitor/autor:

Ficha 14: EXPLIQUE O QUE FOI LIDO

a) O professor solicita a um aluno que, consultando o texto lido, escolha um trecho e leia em voz alta.

b) O professor solicita a um segundo aluno que, sem recorrer à leitura do texto, **explique, da maneira mais clara possível, as idéias ou informações do trecho lido pelo colega**. Este aluno, se quiser, poderá, também, usar exemplos ou escrever esquemas no quadro de giz, ou fazer desenhos de figuras ou sinais, ou, ainda, usar objetos como apoio a sua explicação. (Rangel, 1989, p.34, grifos meus)

Ficha 28: IDENTIFICOU CORRETAMENTE?

- a) O professor solicita a um aluno que diga um exemplo relacionado a uma parte do texto;
- b) O professor solicita a um segundo aluno **que identifique e leia a parte do texto à qual o exemplo corresponde;**
- c) O professor solicita ao primeiro aluno que diga se a identificação do colega está correta. (Rangel, 1989, p.53, grifos meus)

O próprio título das duas fichas indica que, para Rangel, há sempre há um significado “colado” ao texto. Assim, cada seqüência de palavras deve ser decifrada em função da idéia que lhe é correspondente, como se nota na ficha 28.

Na ficha 14, as formulações de Whitaker e Blikstein ganham forma didática: um aluno (receptor) descodifica o código escrito, outro aluno compreende este código e produz a resposta esperada nesse circuito da comunicação: a reprodução, a paráfrase da mensagem elaborada pelo emissor ou autor do texto, como se nota em *“explique de maneira mais clara possível as idéias ou informações do trecho lido”*.

Outros exemplos de apropriações didáticas dessa abordagem de leitura podem ser abundantemente encontrados em livros didáticos publicados entre o final da década de 70 e durante os anos 80. Frequentemente, as atividades apresentadas nesses livros dimensionam sua proposta metodológica através do próprio título que atribuem às atividades de leitura: *“estudo das idéias”, “estudo do texto”, “estudo do vocabulário/ interpretação do texto”, “mensagem do texto”*.

Em tais propostas, ancoradas na suposta relação transparente entre linguagem/pensamento, o texto é normalmente estudado em função das informações que contêm. Os exercícios ou perguntas apresentadas aos alunos não ultrapassam a referencialidade textual. Assim, raramente, tais perguntas conseguem provocar no aluno processos de leitura mais complexos do que a descodificação. Não se requerem habilidades como intertextualidade, contextualização, interação dos elementos lidos para a compreensão da coerência textual e outras atividades que poderiam ser trabalhadas.

Nessas propostas, o texto é dotado de um significado fechado e historicamente inalterável; seu leitor, conseqüentemente, é uma instância sem história de leitura e

mesmo de vida e elemento descontextualizado. Essas idéias podem ser observadas nos seguintes citações de exercícios de leitura de livros didáticos:

MENSAGEM DO TEXTO

1. Com a morte do leão houve a eleição para a escolha do.....
2. A eleição era através () de votos () de aplausos () de outra forma.
3. Pelo 3º parágrafo do texto conclui-se que o novo rei dos bichos seria aquele em cuja cabeça se adaptasse a.....
4. A escolha do novo rei foi difícil porque () ninguém queria o cargo () todos queriam o cargo mas em nenhuma cabeça a coroa se adaptava perfeitamente.³⁰

ESTUDO DAS IDÉIAS

- 1) Na gravura inicial estão três personagens do texto. São elas.....
- 2) O problema surgido com Carlinhos foi.....
- (...)
- 4) Carlinhos estava aflito, fazendo trejeitos porque
 - () o ar de Marte, por ser muito seco, fazia arder o nariz.
 - () a campânula o impedia de coçar o nariz.
 - () não podendo falar, tentava se comunicar por gestos.
 - () os costumes de Marte proibem coçar o nariz em público.³¹

INTERPRETAÇÃO DO TEXTO

- 1) Focalize a idéia central do texto
- 2) No 4º parágrafo o autor defende:
 - () a modernização dos equipamentos portuários
 - () a abertura dos portos a todas as nações
 - () a entrada franca das mercadorias, livre de barreiras alfandegárias (...)
- 4) Segundo o autor, quais as vantagens da navegação submarino sobre a de superfície? (...)
- 6) Por que o projetado navio-enguia se aproxima do peixe?³²

Embora os textos a partir dos quais essas atividades foram elaboradas não tenham sido transcritos, é possível notar-se que as próprias questões apontam certos caminhos a serem percorridos pelo leitor para a apreensão de um certo sentido. Prendem-se exclusivamente a aspectos referenciais, vetando a perscrutação de outros

³⁰ BERTOLDI, Nelo. *Atos e fatos da Língua Portuguesa com propostas novas de redação - 5ª série*. São Paulo: FTD, 1983, p.106.

³¹ FERREIRA, R. Mathias. *Comunicação: atividades de linguagem - 5ª série*. São Paulo: Ática, 1978, p.32.

³² CEGALLA, D. Paschoal. *Hora de comunicação: comunicação e expressão em língua nacional*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978, p.128-9.

aspectos que poderiam ser inferidos ou acionados a partir de atividades que propusessem caminhos de leitura diferentes da decodificação.

Isso pode ser evidenciado através das questões que apresentam um elenco de respostas “prontas” para o leitor, o que acaba por restringir as possibilidades de construção de sentido.

Como se vê, a abordagem nomeada aqui como estruturalista trabalha a leitura como uma atividade invariável, já que os leitores encontrariam no texto sempre o mesmo sentido, independentemente das circunstâncias sociais, culturais ou históricas em que a leitura possa ser realizada. Além disso, o leitor não contribui para a constituição dos sentidos e estes encontram-se atrelados exclusivamente aos elementos lingüísticos do texto, tornando o autor, produtor do texto, o “dono dos sentidos”.

2.5 Abordagens de leitura: espaços de interseção e balanço geral

Embora tratando a questão da leitura através de recortes metodológicos diferentes, sejam eles o da pedagogia crítica (linha político-diagnóstica), a psicolingüística e a pragmática (linha cognitivo-processual) e a análise do discurso (linha discursiva), é possível deparar alguns pontos de convergência entre as abordagens de leitura referidas anteriormente. A linha estruturalista situa-se, como já se assinalou, como uma abordagem de leitura que se contrapõe às demais abordagens já que essas opõem-se às suas orientações.

Quando Freire e Silva defendem a figura de um leitor cujo universo seja considerado dentro do contexto escolar, que deva ser estimulado a resgatar as palavras e as situações de seu mundo cotidiano, saindo da passividade instaurada pelo ambiente escolar que solicita dele apenas uma descodificação do código escrito, esses autores parecem caminhar em direção próxima ao que, posteriormente, a abordagem cognitivo-processual apresenta como formas de *processamento ascendente*, ou seja, atividades que o leitor deve efetivar no momento da leitura que dependem de sua

participação no processo de constituição de sentidos para o texto. Essas atividades referem-se ao resgate do conhecimento prévio (o que abarca o conhecimento de mundo, o conhecimento lingüístico e o conhecimento textual), à realização de inferências e à formulação de hipóteses.

Esta mesma preocupação - o resgate do sujeito da leitura e de sua história de leitura - será também observada na discussão proposta na linha discursiva, quando Orlandi (1988) critica o reducionismo lingüístico, ao mostrar que a escola supervaloriza a linguagem padrão, aquela veiculada pelo escrito, em detrimento das outras linguagens com as quais o aluno convive.

Ao valorizar as linguagens e as leituras extra-classe, também aqueles que pesquisam leitura na perspectiva discursiva estariam enfatizando o aluno e o seu universo como um elemento fundamental no ato circunscrito pela leitura.

Essa discussão sobre a valorização do universo do leitor aparece em Orlandi atrelada a uma abordagem ideológica não só da questão da leitura como do conhecimento no ambiente escolar:

Dessa maneira, considero que se deva, de um lado, reivindicar, politicamente, o direito de acesso ao conhecimento legítimo e, de outro, estabelecer condições para que se elaborem outras formas de saber que não sejam a mera reprodução do conhecimento dominante. Já que as diferentes formas de saber têm funções sociais distintas e que derivam sua diferença dos antagonismos das classes. (Orlandi, 1996, p.93)

Nota-se, portanto, nas diferentes abordagens de leitura uma convergência para a figura do leitor enquanto figura constitutiva do ato de ler. Sem ele, é impossível que os textos (mera materialidade à espera de alguém que os transforme em significado) sejam constituídos em elementos de significação.

Além de ser pontuado nessas abordagens como elemento fundamental no ato da leitura, há também uma ênfase especial observada, sobretudo, nas linhas político-diagnóstica e discursiva, na valorização do contexto do leitor. Ele precisa ser considerado a partir de suas condições de produção de sentido, o que pressupõe a recuperação de sua historicidade.

Assim, discorrendo sobre sua história de leitor, Paulo Freire afirma que, antes de se tornar um leitor da palavra escrita, se tornara um leitor do mundo à sua volta, da realidade a ele circundante, o que lhe permitiu formular uma maneira de compreensão da leitura baseada na experiência de vida do leitor, articulada com a leitura do escrito. Assim, de forma dialética, a leitura do mundo influencia a leitura da palavra e esta por sua vez influencia aquela:

(...) uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo antecipa a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. (Freire, 1987, p.11)

Para Freire é fundamental, ao se pensar a figura do leitor, que este, ao efetivar a leitura de um texto, articule relações entre o texto e o contexto, unindo, em suas palavras, mundo e palavra, contexto e texto, já que “*linguagem e realidade se articulam inseparavelmente*”:

Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (Freire, 1987, p.12)

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. (Freire, 1987, p. 22)

A relação leitor/contexto também parece ser tematizada na abordagem discursiva quando Orlandi (1996) denuncia o reducionismo social a que se submete a leitura. Para ela, a classe média valoriza demasiadamente o saber dominante, que se distingue do saber “menos rigoroso, rebaixado”. Aquele seria o saber legítimo, e este, o saber que precisa ser legitimado.

Para Orlandi, essa valorização do saber legitimado é antes de mais nada uma questão de luta de classes, pois, ao valorizar este saber, a linguagem e os discursos que permitem o acesso a ele, estar-se-iam ignorando outras formas de saber que são,

em última instância, uma forma de estabelecimento de outras classes sociais, não dominantes:

Quando se adere ao conhecimento legítimo, através do discurso que propõe o acesso necessário a ele, se desconhece a luta de classes, a luta pela validade das diferentes formas de saber e a questão da resistência cultural. (Orlandi, 1996, p.37)

Tal problemática se reflete na questão da leitura, pois sendo uma classe dominante, a classe média considera válida apenas a sua forma de ler e a homogeneiza, sem considerar outras formas de leitura. Logo, não são relevantes no contexto escolar - espaço privilegiado da classe dominante - o mundo imediato do leitor com sua história particular de leitura e nem sua (s) forma (s) de conhecimento ou os saberes que não são legítimos, ou seja, as diversas maneiras, modos ou apropriações diferenciadas dos objetos de leitura. Por isso, Orlandi insiste em suas reflexões sobre leitura que se evite esse problema por ela denominado *reducionismo social da leitura*:

Para não se submeter a esse reducionismo, deve-se procurar uma forma de leitura que permita ao aluno trabalhar sua própria história de leitura, assim, como a história das leituras dos textos e a história da sua relação com a escola e com o conhecimento legítimo. (Orlandi, 1996, p.37)

Assim, Orlandi também tematiza a relação leitor/contexto apreciada por Freire por via da recuperação da historicidade da leitura enquanto processo de constituição de sentido. Além dessa ponderação em comum, os autores representantes das linhas designadas como político-diagnóstica e discursiva tocam na questão da estratificação social como um fator a ser considerado ao se pensar a leitura.

Para Freire (1987) e Silva (1993), a leitura pode se configurar em instrumento de desvelamento das formas hegemônicas, conduzindo o leitor ao conhecimento da dominação exercida pelos setores dominantes, ou seja, pode evidenciar se seu ensino objetiva a emancipação do aluno em oposição à submissão condicionada por tais setores.

Como se viu anteriormente, ao adotar o método da análise do discurso como base para a discussão sobre leitura, os pesquisadores inseridos na linha discursiva tematizam a leitura a partir do dado histórico-ideológico, o que desemboca na questão

das classes sociais. Ao entender a leitura como um processo de significação específico que se dá no momento de encontro entre leitor e autor, ato circunscrito a uma determinada formação discursiva, a um determinado lugar de constituição do sentido, a leitura estaria, portanto, demarcada pela inserção do leitor numa dada situação sócio-histórica e ideológica.

Sendo desta maneira, o ideológico, que influencia a atribuição de sentido numa dada situação discursiva, acaba se tornando parte do processo de atribuição de sentido desencadeado no momento da leitura. Há, portanto, nesta linha de abordagem da leitura, uma forte consideração da articulação das classes, do fator ideológico como um fator determinante tanto do leitor (aquele que atribui sentido/autor) como, conseqüentemente, do próprio sentido.

Assim, para os pesquisadores alinhados à abordagem discursiva, a figura do leitor é constituída tanto por sua inserção num dado contexto sócio-histórico-ideológico quanto por sua história de leitura, e o texto, entendido como um discurso, é portador de ideologias, de valores e de crenças.

Como se pode observar pelo que vem sendo dito sobre os pontos de articulação entre a linha discursiva e a linha político-pedagógica, a discussão que organizam em torno da leitura situam-na dentro de um quadro maior do que aquele restrito unicamente ao ambiente escolar.

Como Freire, que pensa a leitura a partir de uma pedagogia crítica que, por sua vez, é pensada a partir da estrutura social estratificada, Orlandi e outros teóricos da análise do discurso consideram a leitura a partir de seu caráter histórico mais amplo, o que implica observar seus condicionantes sócio-histórico e ideológicos.

A esse propósito, é possível lembrar aqui o reducionismo pedagógico assinalado por essa autora, quando critica abordagens de leitura que se detêm enfaticamente nas técnicas de leitura, procurando desenvolver estratégias pedagógicas que desviam a atenção da historicidade que envolve todo o processo de leitura. Justamente o desvendamento desses aspectos histórico-ideológicos é que poderiam melhor situar o aluno em seu contexto:

Visando a urgência de resultados escolares, se passa por cima de aspectos fundamentais que atestam a história das relações com o conhecimento tal como ele se dá em nossa sociedade, assim como sobre a história particular de nossas instituições, do saber e seus programas. (Orlandi, 1996, p.36)

Entendendo a leitura dessa forma, poder-se-ia dizer que essas duas linhas de abordagem da leitura situam-se num plano sócio-ideológico, pois refletem sobre a leitura não só enquanto atividade cognitiva realizada por um leitor, circunscrevendo-a como atividade individual, mas teorizam também sobre as relações dessa atividade, que é individual e coletiva ao mesmo tempo, com seus reflexos no plano do social e do político e, conseqüentemente, do ideológico.

Entretanto, apesar dessa semelhança, é preciso que se articulem as nuances teóricas que separam a abordagem político-diagnóstica de leitura e a abordagem discursiva. Para a abordagem discursiva aqui delineada, há uma espécie de determinação sócio-estrutural quando se pondera sobre o papel do sujeito no processo de significação. Como para a análise do discurso toda produção de sentido é formulada a partir de uma dada formação ideológica e esta é gerada no interior de uma dada formação discursiva, não haveria como o sujeito produzir um sentido que não fosse refratário à ideologia.

Para essa linha de análise do discurso (de linha francesa), o inconsciente está relacionado, combinado, perpassado pela ideologia de tal modo que a ideologia se realiza através dos sujeitos. Logo, o indivíduo não é o ser uno, dono de seu próprio dizer; ele se torna um sujeito assujeitado, como a teoria não-subjetiva do sujeito de Orlandi especifica:

Os fundamentos de uma teoria não-subjetiva do sujeito é que podem dar conta da ilusão da autonomia e unidade enquanto efeitos ideológicos da "interpelação do indivíduo em sujeito".

Vale ressaltar que é em direção a tal constituição do sujeito que também se pode pensar a relação entre inconsciente e ideologia: o recalque inconsciente e o assujeitamento ideológico estão materialmente ligados, segundo Pêcheux (1975), no interior do que se poderia designar como processo do significante na interpelação e identificação do sujeito. Processo pelo qual se realizam as condições ideológicas. (Orlandi, 1996, p.56)

Nesse sentido da determinação da produção dos sentidos é que a linha discursiva destoa da linha político-diagnóstica. Sendo os sentidos produzidos pelo sujeito e este sendo perpassado pela ideologia e produzindo sentidos determinados por uma formação discursiva dada, como a leitura pode ser vista como um elemento de crítica ao sistema instituído? Para esta linha, a crítica parece emergir exatamente do fato de trazer à tona a constatação de que os sentidos produzidos por um sujeito são sempre ilusões e que ele sempre será vetor da perspectiva de sua classe no emaranhado da estratificação social.

Para a linha político-diagnóstica, ao contrário da linha discursiva, a crítica ideológica é entendida como caminho para o questionamento e contestação da dominação. Para Freire, a forma como se dá o processo educativo, que se estende e se duplica em sua concepção de leitura, é fator preponderante para suscitar uma consciência sobre a dominação:

Mas, se do ponto de vista crítico, não é possível pensar sequer a educação sem que se pense a questão do poder; se não é possível compreender a educação como uma prática autônoma ou neutra, isto não significa, de modo algum, que a educação sistemática seja uma pura reprodutora da ideologia dominante. As relações entre a educação enquanto sub-sistema e o sistema maior são relações dinâmicas, contraditórias e não mecânicas. A educação reproduz a ideologia dominante, é certo, mas não faz apenas isto. Nem mesmo em sociedades altamente modernizadas com classes dominantes realmente competentes e conscientes do papel da educação, ela é apenas reprodutora da ideologia daquelas classes. As contradições que caracterizam a sociedade como está sendo penetram a intimidade das instituições pedagógicas em que a educação sistemática se está dando e alteram o seu papel ou o seu esforço reprodutor da ideologia dominante. Na medida em que compreendemos a educação, de um lado, reproduzindo a ideologia dominante, mas, de outro, proporcionando, independentemente da intenção de quem tem o poder, a negação daquela ideologia (ou o seu desvelamento) pela confrontação entre ela e a realidade (como de fato está sendo e não como o discurso oficial diz que ela é), realidade vivida pelos educando e pelos educadores, percebemos a inviabilidade de uma educação neutra. (Freire, 1987, p.28)

No dizer de Freire, há espaço para a crítica consciente e esta não resulta de compreensão teórica da determinação do sujeito, mas do confronto que a própria realidade proporciona entre o indivíduo e o seu mundo: a própria contradição funciona

como elemento de questionamento da ideologia dominante. A negação, entretanto, dessas forças dominantes surge tanto do vislumbrar da contradição como também do papel do educador, que precisa suscitar tal contradição quando esta não está explícita para o aluno ou para o leitor.

Como se viu até aqui, as diferenças entre as linhas discutidas residem mais especificamente na possibilidade ou não da consciência do sujeito no processo de leitura. Como essas linhas pensam ou entendem o que é leitura crítica? É possível pensar em formar leitores críticos, ou seja, indivíduos capazes de pensar o ideológico?

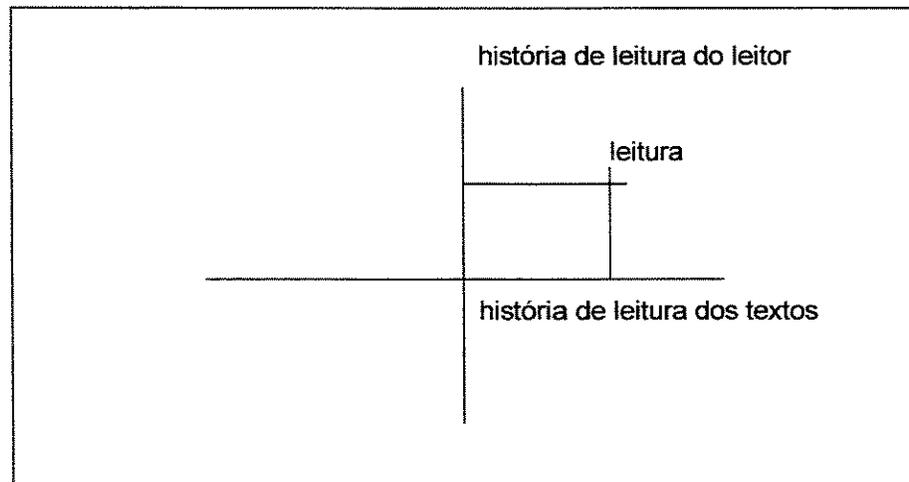
Essas questões, embora suscitadas na linha aqui designada como cognitivo-processual, parecem não ser a tônica da discussão proposta pelos autores que nela se arrolaram.

Como se viu anteriormente, ela enfatiza as formas de processamento realizadas pelo leitor no momento da leitura (processamento *bottom-up* e processamento *top-down*), a ativação de certos tipos de estratégias (cognitivas ou metacognitivas) além da realização de certas tarefas (inferências, hipótese, estabelecimento de objetivos para a leitura etc) que têm como meta estabelecer uma certa coerência e contiguidade para o texto. Este, por sua vez, constitui a materialidade através da qual o autor registra suas intenções. O leitor deve, segundo os pesquisadores desta linha, “reconstituir” através das marcas lingüísticas do texto, o significado que nele está inscrito, para interagir com o seu autor.

Colocada essa forma de abordagem de leitura ao lado das linhas anteriormente discutidas, é possível perceber sua centralização na esfera do individual, na relação leitor/texto/autor. Nela não são previstas as conseqüências ou desdobramentos da leitura na esfera do social ou mesmo sua relação com o ideológico.

A menção que esta linha faz a um posicionamento crítico do leitor refere-se ao posicionamento que este pode desenvolver em relação à identificação da intenção argumentativa de um autor, e não a um posicionamento mais amplo, em direção à compreensão crítica da estrutura de classes, do lugar ideológico que determina esses posicionamentos argumentativos, o que equivale a dizer que, se pensam como muita propriedade o processo da leitura, deixam de lado o aspecto de sua historicidade.

Assim, embora as linhas aqui apresentadas enfatizem a figura do leitor, são as abordagens discursiva e político-pedagógica as que apontam para um fator preponderante para se pensar a leitura: a sua dimensão social. Essa dimensão pode ser observada na intersecção de dois fatores que atuam no momento da leitura: a história de leitura dos textos e a história de leitura do leitor³³, como propõe Orlandi (1996) perfazendo um gráfico que poderia ser assim materializado:



Apesar de materializar dois elementos substanciais da leitura, o gráfico acima ainda não abarca todas as variáveis que entram em cômputo no momento da leitura. Como lembra Soares (1998), observada em sua relação com o social, a leitura passa a ser considerada como uma condição do indivíduo, que pode alterar o seu lugar social, lingüístico, ideológico, cultural e econômico. Por isso, a autora associa à leitura um novo termo, *letramento*, que objetiva dotar a leitura dessa conotação social. A autora expõe a noção de *letramento* em oposição a *alfabetização*, destacando o caráter mais técnico deste último e o caráter mais social do anterior:

(...)ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e descrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita "própria", ou seja, é assumi-la como sua "propriedade".

³³ Para Orlandi, a história de leitura do leitor e a história de leitura dos textos constituem o aspecto previsível da leitura, cabendo à história o aspecto imprevisível, pois o contexto histórico-social em que a leitura é realizada gera a pluralidade possível - e desejável da leitura. (Orlandi, Op.cit., 1996, p.87).

(...) um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita. (Soares, 1998, p.39-40)

Além de chamar atenção para o caráter social da leitura, Soares também faz ponderação significativa para um balanço sobre o quadro de abordagens de leitura que vimos nos ocupando até aqui. Para ela, a leitura ou *letramento* se enquadra num espaço que envolve praticamente todas as abordagens de leitura sobre as quais se discorreu. A citação abaixo pode ser lida em suas diversas partes como pontos de ligação com as linhas teóricas abordadas:

Como discutido anteriormente, o letramento consiste de um grande número de diferentes habilidades, competências cognitivas e metacognitivas, aplicadas a um vasto conjunto de materiais de leitura e gêneros de escrita, e refere-se a uma variedade de usos da leitura e da escrita, praticadas em contextos sociais diferentes. (Soares, 1998, p.107)

Inicialmente, a leitura abrange uma série de *habilidades, competências cognitivas e metacognitivas*, o que equivale a dizer que a leitura, como bem propõe a linha cognitivo-processual, engloba efetivamente vários processos que precisam ser efetivados pelo leitor para que haja construção de qualquer ou quaisquer sentidos. Apesar de ser construído e sofrer injunções do ideológico, como interpretam as linhas político-diagnóstica ou discursiva, o sentido prescinde de uma materialidade lingüística, mesmo sem estar atrelado a ela de forma estática como propõem as abordagens estruturalistas de leitura. Ignorar ou desconsiderar a importância da organização textual das convenções lingüísticas seria deixar de lado parte significativa dos mecanismos efetivados pelo sujeito ao construir o (s) sentido (s) que propõe para um texto.

O fato de a leitura ser aplicada a *um vasto conjunto de materiais de leitura e gêneros de escrita* poderia ser visto como ponte com a linha discursiva quando esta constitui como recorte de suas análises sobre leitura um *corpus* que não se restringe aos textos utilizados exclusivamente na escola. O *corpus* considerado potencial para constituir-se em elemento a ser interpretado ou lido é bastante amplo e é considerado como *discurso*, o que não abarca apenas o verbal.

Da mesma forma, quando Soares menciona que a leitura pode *referir-se a uma variedade de usos de leitura e escrita, praticadas em contextos sociais diferentes*, há novamente outra ponte com a linha discursiva, pois o sujeito enquanto leitor não se circunscribe ao universo escolar, mas se distribui pela malha social, constituindo-se em muitos tipos de leitores. Esse leitor, segundo a linha discursiva, é fruto de uma historicidade e de sua própria história de leitor que vai se configurando num dado espaço-tempo.

Com muitos ou poucos pontos de contato, valorizando menos ou mais a figura do leitor e as condições de efetivação da leitura, as abordagens aqui estudadas, apontam, como já se mencionou no início deste capítulo, uma gama pouco variada de estudos sobre leitura no Brasil.

Por originar-se no meio acadêmico, dotado de prestígio social, pode-se supor, num primeiro momento, que essas abordagens de leitura tenham forte influência sobre as práticas escolares de leitura. Entretanto, quando se considera que o saber de leitura do professor constrói-se de maneira complexa, esta idéia torna-se apenas uma hipótese, que deve ser ou não confirmada através do estudo das práticas de leitura efetivadas na escola.

Retornando ao *corpus* desta pesquisa, os relatórios dos professores do *Concurso Leia Brasil*, o que se fará, posteriormente, será um levantamento de outras imagens de leitura, a fim de verificar como é construído o saber sobre leitura na escola e de que modo esse saber influencia as práticas escolares de leitura.

3 IMAGENS SOCIAIS DE LEITURA NO BRASIL

No âmbito dessa pesquisa, a escola é compreendida como uma comunidade de intérpretes específica onde a leitura feita pelos leitores (alunos) é mediada pela leitura feita pelo professor.

O professor estaria sujeito a um conjunto de imagens de leitura que “influenciariam” as práticas de leitura efetivadas por ele junto a seus alunos.

Esses modelos de leitura escolar seriam, como é a hipótese deste trabalho, formados por dois distintos campos de força. De um lado estariam as imagens de leitura derivadas de pesquisas acadêmicas, elaboradas através de abordagens referendadas por princípios epistemológicos das várias áreas de conhecimento que se ocupam da leitura. De outro lado, haveria as imagens de leitura nascidas do “senso comum”, veiculadas na mídia, constituindo assim, um imaginário social relativo à leitura.

No amplo intervalo entre esses diferentes grupos de imagens, o professor definiria o conjunto de competências, habilidades, normas, usos e interesses que a leitura pode(ria) ter e, conseqüentemente, adotaria certas práticas de leitura em sala de aula.

Como no capítulo anterior foram apresentadas e discutidas algumas imagens e teorias acadêmicas de leitura que circulam sobre leitura no Brasil, este capítulo vai trabalhar as imagens sociais de leitura através do exame de alguns discursos, entre eles o regulamento do *Concurso Leia Brasil*, cujo produto (relatórios de aulas de leitura produzidos por professores) constitui o *corpus* desta pesquisa.

3.1 O *Concurso Leia Brasil* e algumas imagens de leitura na mídia

O que se pretende neste item é trabalhar com algumas imagens de leitura presentes na mídia e que refletem, de certo modo, um imaginário social sobre leitura. O levantamento dessas imagens de leitura na mídia inicia-se pela análise do próprio material de divulgação do *Concurso Leia Brasil* e expande-se para materiais como revistas e jornais, pois pressupõe-se que nesses veículos se possam encontrar idéias,

concepções ou noções de leitura que tenham grande circulação social e por isso caracterizam-se como coletivas.

Uma primeira imagem de leitura recorrente na mídia é a da *ausência de leitura no Brasil*: a leitura é vista como uma atividade cultural que os brasileiros não apreciariam ou não praticariam com assiduidade. Essa ausência da leitura é vista normalmente como reflexo dos hábitos culturais do país. Na visão daqueles que acreditam nesta imagem, os brasileiros não cultivariam atividades de reflexão como a leitura, preferindo a televisão, o cinema e outras mídias visuais.

Dado interessante sobre essa imagem é que, quando se mencionam os brasileiros como não-leitores, citam-se normalmente as estatísticas de vendas de livros ou periódicos no país. Assim, relacionam-se apenas os números de venda *per capita*, o que não pode ser entendido como um índice completamente representativo das práticas efetivas de leitura no país. Tais índices desconsideram as leituras realizadas por pessoas que, talvez, não tenham adquirido os livros que lêem. Além disso, não são contadas, também, as várias leituras efetuadas num mesmo material de leitura (leituras em bibliotecas, em salas de esperas, empréstimos pessoais etc). Enfim, tais pesquisas não conseguem mensurar os movimentos de *circulação* de um mesmo impresso e o número de leitores que irão lê-lo.

Assim, não obstante sua fragilidade, essas estatísticas são freqüentemente apresentadas na mídia e acabam por fortalecer a imagem do brasileiro não-leitor, tanto na imprensa diária quanto em semanários:

Mas quanto falta, ainda, Deus, para que o Brasil venha a se orgulhar do convívio com o místico objeto, carregado de significados – entre eles, cultura, educação, entretenimento e prazer – que é o livro, feito com o calor da árvore e embelezado pelo capricho do copista? (...)

Para uma população que chegou a 171 milhões de habitantes, nosso percentual de livro per capita não chega a dois. E tirando a produção de didáticos, que é mais da metade do total (ou seja, 198 milhões de exemplares), a leitura de obras gerais, literárias ou científicas representa menos do que um livro por cabeça. (O globo)³⁴

Os próprios escritores queixam-se dessa falta de leitura:

³⁴ O Globo. “Bienal do livro 2001”. Segundo Caderno, 27/05/2001.

A notoriedade é boa para a literatura, e, sendo boa para ela, é boa para este país que tem preguiça de ler. Que esse Jabuti deixe de ser lento e alcance as manchetes (Marta Medeiros, escritora, grifos meus).³⁵

Mencionam a geral falta de leitura do brasileiro tanto um artigo sem assinatura de *O Globo*, quanto a entrevista com uma escritora na *Época*, e um texto de Diogo Mainardi, na *Veja*:

Por mais bem-intencionado que seja Ottaviano Carlo De Fiore [Secretário do livro e da leitura], duvido que um dia o Brasil venha a se tornar uma nação letrada. Se por acaso isso acontecer, certamente lerá os livros errados. Se calhar de ler os livros certos, só dirá bobagens sobre o que leu.³⁶

Essa mesma imagem do brasileiro não-leitor e mau leitor pode ser vista no material de divulgação do *Concurso Leia Brasil*, como já visto no capítulo de apresentação do concurso, onde se analisaram algumas de suas peças publicitárias:



Revista Nova Escola. Ed. Abril, ano 7, p. 28-29, dez.1997

³⁵ MEDEIROS, Marta. "Patrulha Literária". *Revista Época*. Ano III, no 153, 23/04/2001, p.114.

³⁶ MAINARDI, Diogo. "Ler não serve para nada". *Revista Veja*. Ano 34, n° 12, 28/03/2001, p.171.

Dada sua circulação social, essa foi uma das imagens mais citadas pelos professores do *Concurso Leia Brasil*:

Comecei o ano letivo com muita garra como sempre, queria incentivar meus alunos a leitura, sempre nas aulas de português ninguém gosta de leitura, então comecei um trabalho diferente no ano de 1997. (R 137)³⁷

A idéia surgiu da vontade e necessidade de incentivar mais o hábito da leitura. Já estava cansada de propor aos alunos livros de leitura e ouvir como resposta: "Ah! Não! Eu odeio ler! – Vale ponto?" Queria uma forma diferente, criativa e saudável para atingir meus objetivos (R 658)

Era difícil colocar naquelas "cabecinhas", o gosto pela leitura. Eu não podia conceber que alguém desprezasse a leitura de livros, porque desde pequenina, viajava por mundos escritos. (R 224)

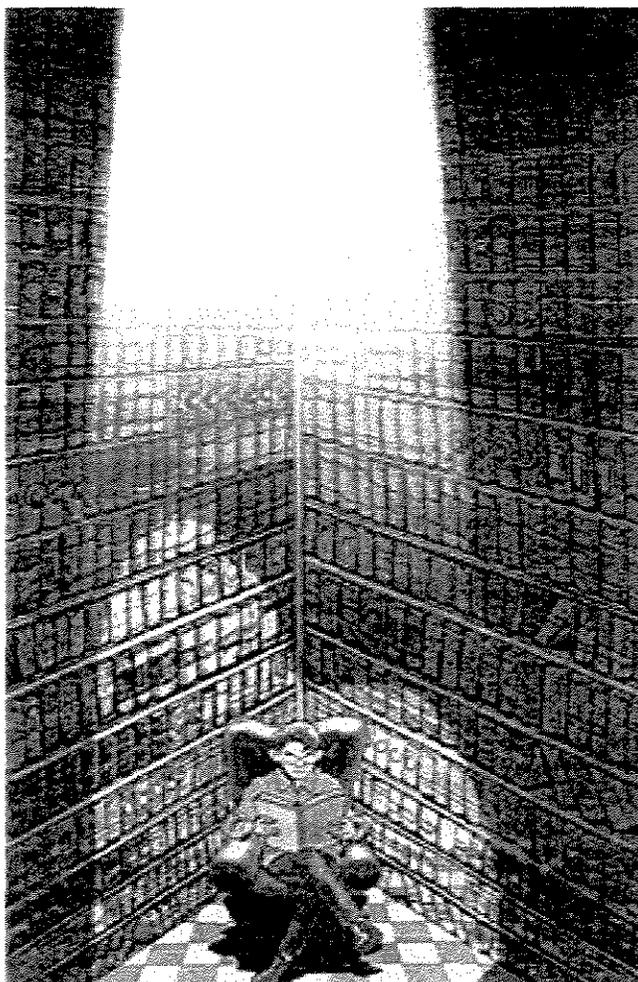
Porém, como estou sempre em busca de alternativas para facilitar a aprendizagem e introduzir o hábito da leitura aos alunos, posto que a leitura é uma das premissas para a amplitude vocabular, acendeu-me uma "luz" e tive uma idéia.

O ano de 1997 foi muito importante para mim, pois eu, com o meu compromisso com a educação, consegui fazer com que jovens que antes não gostavam de ler, criassem o hábito de leitura e passassem a gostar de fazê-lo. Esse fato deu-se primeiramente porque amo minha profissão" (R684)

Outra imagem de leitura de grande circulação social é a que apresenta o ato de ler como sinônimo de ilustração. A leitura é entendida como uma prática que leva o leitor ao desenvolvimento intelectual e político, tornando-o alguém com idéias e posicionamentos diferentes daqueles que não lêem. Nessa concepção de leitura, o ler seria um modo de iluminar o leitor, de transformá-lo em alguém dotado de um conhecimento peculiar sobre a vida, sobre os outros e sobre os acontecimentos. Dotado desse conhecimento e iluminado pelo saber contido nos livros, o leitor teria as ferramentas para ascender socialmente, cultural e até economicamente.

A figura abaixo exemplifica essa noção de leitura numa imagem bastante ilustrativa dessa idéia. O leitor como um ser iluminado e a mitificação do ato de ler costumam ser valorizados em inúmeras campanhas de leitura e geralmente aparecem como características de indivíduos de sucesso:

³⁷ Os relatórios dos professores receberam números de acordo com sua ordem de chegada à Fundação Vitor Civita. O modo de identificá-los na pesquisa foi usar essa mesma numeração. As sim, referências a eles serão feitas sempre usando a inicial R de relatório e seu número.



O Globo, Segundo caderno, 27/05/2001.

A leitura chega, inclusive, a ser considerada como forma de levar a humanidade à paz e à compreensão universal como propõe a *Carta do Livro*, publicada em 1971, pela Unesco e editada pela Editora Ateliê em parceria com a Imprensa Oficial por ocasião da 16ª Bienal Internacional do Livro, realizada em São Paulo em maio de 2000. Nesse texto, o poder transformador da leitura é assim expresso:

Essas organizações, em consonância com a Unesco, desejam afirmar assim, à ocasião do Ano internacional do Livro, que é preciso conceder aos livros e publicações co-nexas um lugar à altura da importância capital da contribuição

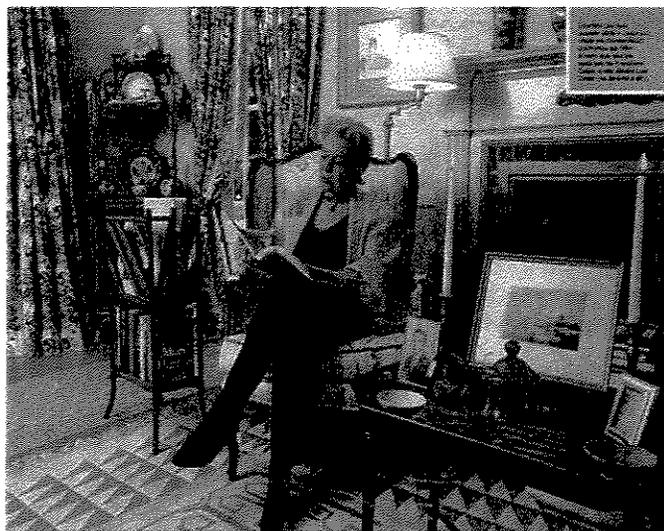
que dão à plenitude do indivíduo, ao progresso econômico e social, à compreensão internacional e à paz.³⁸ (grifos meus)

Decorrente dessa imagem de leitura, a imagem do leitor torna-se aquela do indivíduo mais capacitado para resolver problemas, para decidir por caminhos que mais rapidamente o levem ao sucesso em todos os sentidos. As informações obtidas pelo leitor em suas leituras, por si, possibilitariam formas de ascensão e de sucesso pessoal.

Não por acaso, muitas figuras do mundo internacional e nacional costumam ser fotografadas lendo livros ou mesmo diante de suas bibliotecas. O binômio *boas leituras/personalidades de sucesso* parece funcionar como parâmetro adequado para que se aquilate o grau de cultura e de ilustração dos indivíduos. Assim, leitores e leituras ajudam-se mutuamente: os livros fornecem o verniz cultural ao leitor e mostram-lhes os caminhos do sucesso e os leitores ilustres exemplificam a importância capital dos livros. Algumas imagens extraídas da revista *Caras* brasileira acenam para esse sentido da leitura:



Revista Caras, Ed. Abril, ano 8, nº 19, 04/05/2001



Revista Caras, Ed. Abril, ano 8, nº 17, 27/04/2001.

Nessas fotos observa-se a leitura como um ato relacionado à sofisticação, como um hábito de experimentados que valorizam a cultura. Os ambientes em que a leitura é

³⁸ *Carta do Livro*. São Paulo: Editora Ateliê/ Imprensa Oficial, 2000.

representada acenam e reforçam a familiaridade dos leitores retratados com o mundo da alta cultura. Confirma essa idéia o fato de haver uma série de aparatos e móveis que fariam parte do ritual da leitura (escrivaninhas, abajures, estantes, suportes de livros, poltronas especiais etc).

Incrementando a idéia do leitor enquanto um indivíduo ilustrado, é possível observar, ainda, a presença de mapas, globos terrestres, quadros e objetos de arte que reforçam a fome de cultura dos leitores. Por fim, não se pode esquecer a posição social de prestígio desses leitores: na esquerda, o casal embaixador do Brasil em Roma, Paulo de Flecha e Lima e sua esposa Lúcia e, na direita, a decoradora brasileira e ex-socialite, Lourdes Catão.

A imagem recorrente de leitura que circula socialmente é a de que a leitura tornaria o leitor alguém melhor, pois ler seria um caminho para a sabedoria, para o aprendizado de si e do mundo. Assim, a leitura de qualquer impresso implicaria, *sempre*, em atividade saudável e enriquecedora para o indivíduo, pois patrocinaria o desenvolvimento intelectual do leitor, aumentando-lhe o vocabulário, multiplicando o número de informações de que ele dispõe e também seu conhecimento sobre a vida. Enfim, ler transformaria, necessariamente, o leitor em um indivíduo “culto” e “sábio”.

É nesse sentido que se podem notar propagandas de leitura que apresentam indivíduos de projeção como grandes leitores, estabelecendo-se uma relação na qual é difícil não se relacionar, de alguma forma, sucesso e leituras efetuadas. Um exemplar brasileiro da *Reader's Digest* traz o texto *O poder da leitura* no qual se pode ler o relato de uma experiência de leitura de um leitor famoso, bem como observar essa concepção da leitura como modo de transformação do leitor em indivíduo ilustrado, sábio, mais humano e consciente de seu papel social:

Roosevelt então tratou de levar os ladrões para entregá-los à Justiça (...) caminhou 65 quilômetros - façanha espantosa. O que torna o episódio memorável, porém é que, durante essa jornada ele conseguiu ler “Anna Karenina”, de Tostói. (...) O maior caminho para a sabedoria, a aventura, o prazer, a compreensão da natureza humana, de nós mesmos, do mundo e do nosso lugar dentro dele - está na leitura

*de livros. Leia sempre, a vida toda. Nunca inventaram nada que nos desse tanta substância, recompensas tão infinitas pelo tempo dedicado, quanto um bom livro.*³⁹

Seguindo a mesma lógica que associa leitura/sucesso e leitores famosos/boas leituras, a revista *Veja* criou o *box* “*O que estou lendo*”, onde nomes de grande visibilidade comentam títulos que dizem estar lendo. Em levantamento realizado nas revistas publicadas entre os meses de janeiro a até abril de 2001 (edições 1682 a 1697), observou-se certa regularidade da categoria dos nomes citados, normalmente personalidades masculinas do mundo político, empresarial e cultural⁴⁰ que apresentam, em pequenos depoimentos, os livros que estariam lendo. A localização deste *box* ajuda a ratificar a imagem leitura/sucesso ou leitura/formação de bons cidadãos que aqui se tem comentado.

O *box* aparece impreterivelmente na seção *Guia*, onde a revista pretende apresentar sugestões de novidades em várias áreas (segurança, economia, saúde etc), ou seja, pretende oferecer aos leitores “dicas” sobre novos fatos e formas de abordá-los. Na esteira desta idéia, aparece o *box* *O que estou lendo* que funcionaria como um guia de sucesso, pois as personalidades citadas aparecem como leitores autorizados a indicar as boas leituras, já que seu sucesso estaria, de certa forma, relacionado à cultura adquirida nos livros:

³⁹ MCCULLOUGH, David. “O poder da leitura”. In: *Revista Seleções*, Seção Atitudes. Novembro de 2000, p.32.

⁴⁰ A cada edição da revista são consultados três nomes, o que soma para o período consultado (4 meses) um total de 48 nomes, já que a revista publica 4 edições ao mês. Dentre os 48 nomes, 36 personalidades consultadas eram homens e apenas 14 eram mulheres. Até o mês de fevereiro, os nomes femininos foram bastante escassos (apenas 4) e apontam uma regularidade na categoria de nomes que mesclaram, invariavelmente, pessoas de projeção do mundo político (6), empresarial (7) e do mundo artístico (6). A partir da edição de 28 de fevereiro, os nomes se tornam bastante ecléticos e passaram a incluir mais “leitoras”. Entre os 28 nomes citados a partir dessa edição, 10 são femininos e as categorias de nomes se multiplicam incluindo nomes que vão dos atores de tv, pilotos de fórmula 1, playboys como Jorginho Guinle e socialites como Marina de Sabrit a teólogos, triatletas, cineastas, cantores, estilistas etc. O que se nota é que, embora a leitura se democratize na visão da revista, ela é ainda associada a pessoas de prestígio e projeção nacional. (*Veja*, ano 34, edições 1682 a 1697. Edições de 10 de janeiro de 2001 a 26 de abril de 2001).



Revista Veja, 28/03/2001, ed.1693, p.160.

Um outro exemplo da circulação social desta imagem de leitura pode ser observada, atualmente, em uma das propagandas televisivas ou mesmo impressas em periódicos de circulação nacional (*Folha de São Paulo*, *O Estado de São Paulo*, *Época*, *Veja* etc). No texto em questão, em duas páginas inteiras de fundo preto, há gêmeas idênticas, ao lado das quais está a pergunta: “Adivinhe qual delas está grávida porque não usou camisinha?” Em letras maiúsculas num *box* laranja, a resposta vem seguida de um texto que exemplifica claramente essa imagem social de leitura que representa o *leitor como* um indivíduo mais apto que os *não-leitores* e, portanto, mais capaz de resolver problemas e de descobrir novas oportunidades de vida. O texto mostra como a leitura poderia evitar os dissabores de uma gravidez não desejada, que poderia ter sido evitada se a grávida em questão fosse leitora regular:

A que não lê o Folhateen, que de segunda traz informação que faz a diferença. Como, por exemplo, que a camisinha pode prevenir a gravidez. Só a Folha tem o Folhateen. Nele os adolescentes encontram os principais assuntos de seu interesse: música, cultura, ensino, comportamento, sexo e muito mais. Colunistas especializados (...) incentivam o adolescente a buscar a informação que vai fazer a diferença.⁴¹



Revista Veja, Ed. Abril, ano 34, no3, 24/01/2001

O jornal *O Estado de São Paulo*, valendo-se das atuais circunstâncias do racionamento de energia elétrica, faz publicidade valendo-se da antiqüíssima metáfora que superpõe as idéias de “saber” e de “luz”, tornando-se a leitura a metonímia que, ao dar acesso ao “saber”, transforma-se, ela mesma, na luz transformando-se, simetricamente, a escuridão (ou o “apagão” na versão moderna) em metáfora da ausência de leitura. A força desta imagem da leitura enquanto formadora de leitores críticos, informados e cultos funciona nesse texto publicitário como principal fonte de argumentação para a venda do jornal:

⁴¹ Texto publicitário. *Revista Veja*, Ed. Abril, ano 34, no 3, edição 1684, 24/01/2001, p.112.



O Estado de São Paulo, Caderno Esporte, 12/07/2001

Outra forma de circulação social desta imagem positiva de leitura encontra-se em uma série de propagandas veiculadas pela Editora Abril em 2000, nas quais publicaram-se cartas de leitores de diversas revistas. Representando testemunhos de leitura, as cartas relatam como a leitura conduz a formas de transformação de comportamento e de emancipação, de melhora significativa de qualidade de vida. Nesse material, a leitura sempre tem sobre o leitor um poder transformador de suas práticas sociais. Em uma delas, uma leitora da *Revista Nova* declara:

Quero dividir com vocês esta minha vitória: quase um ano depois de ler a reportagem "4 erros que fazem você ficar no vermelho e como corrigir" (NOVA/ABRIL, seção Seu Dinheiro), sou uma mulher praticamente sem dívidas! Arranquei a página da revista, pus na minha cabeceira e segui tintim por tintim as recomendações.

Trocando em miúdos: abri mão de dois cartões de crédito (...), estabeleci um teto para as despesas mensais (...), e, finalmente, comecei a elaborar um orçamento detalhado. Funcionou!⁴²

⁴²Texto publicitário da Editora Abril. In: *Revista Nova*. Editora Abril, ano 28 - no 9, novembro/2000, p.92-3.

Como se nota em todas essas peças publicitárias que transformam a leitura em fiadora da qualidade de certos textos, a leitura é sempre vista através de um recorte que a torna invariável, independentemente das situações nas quais ela transcorre, sem levar em conta os objetos a serem lidos e nem as maneiras ou apropriações diversas que se podem fazer dos textos de acordo, por exemplo, com a história de leitura de cada leitor.

O que tais textos promovem é uma associação direta da leitura com a formação de “bons” cidadãos, homens e mulheres cultos, criativos e versáteis em solucionar problemas pessoais e até sociais, como se *todo* ato de ler patrocinasse *sempre* e no caso dos mais diferentes leitores e *circunstâncias* de leitura, esses mesmos comportamentos.

Embora esta seja uma noção bastante mitificadora da leitura, ela parece ser a grande imagem de leitura em circulação no senso comum, como demonstra o número de vezes que ela foi encontrada na mídia.

Transpondo-se dos discursos da mídia, ela é fartamente observada nas falas dos professores de leitura do *Concurso Leia Brasil*, como demonstram as citações abaixo:

Pois estamos sempre incentivando-os, dizendo-lhes que: quem lê, se torna mais crítico, criativo e culto, tendo muito mais oportunidade de vencer na vida. Nessa faixa etária é fácil você trabalhar para incentivar a Leitura. Quando estiverem maiores elas já tornaram a leitura um prazer e não uma simples competição, e esse é o nosso objetivo. (R63)

O que beneficia o ler?

Os livros são a fonte do saber, é neles que contém tudo sobre qualquer assunto que desejar.

Os livros são o reflexo da vida; do passado, presente e futuro assim eles nos mostram um mundo diferente fazendo com que exploremos e viajemos na nossa imaginação.

Por isso ler um livro é mais que um prazer é uma forma de relaxar de ter a sensação de obter o mundo nas mãos.

“Pois a gente é, o que a gente lê”. (R40)

“PROJETO PASSAPORTE PARA A LEITURA”

Tem por objetivo geral: formar um ser capaz de pensar e encontrar soluções, capaz de produzir e criar, de sonhar e realizar, de amar e dar sua contribuição para o bem comum. Formar cidadãos mais críticos, seguros e consciente, bons leitores e

escritores (...) A leitura e escrita libertam o aluno tornando-o mais crítico, questionador, apto a analisar, compreender, organizar, concluir, criar, viver e transformar o mundo - um verdadeiro cidadão. (R11)

A leitura é uma ferramenta preciosa que possibilita ao professor abrir a janela do conhecimento do aluno de maneira prazerosa e transformadora. (R 136)

A única maneira de formarmos jovens que levem o Brasil a ser uma grande potência, um país desenvolvido, é propiciando-lhes instrumentos de análise, comparação, diferenciação, entre outros. Todos conquistados através da leitura. Leitura de diversos tipos de textos que farão o aluno "ler o mundo". (R188)

No primeiro dia quando cheguei na sala, pedi que abrissem o livro no Capítulo I. É normal encontrar insistência contra leitura, Pois, a maioria não este hábito. Comecei lendo parágrafo por parágrafo e explicando o que aconteceu naquela época e trazendo para os dias atuais. (...) Procuo dizer para eles o seguinte: "Vocês conseguirão mudar a história de um Brasil Melhor através da leitura, não importa onde você esteja. Desde que pratique. Muitas vezes aprendemos, não olhando ou ouvindo, mas é lendo com senso crítico. (R 312)

Então, veremos, desse trabalho, que o mais importante é procurar dinamizar e fazer com que o nosso aluno continue apreciando a leitura como uma forma de despertar a nossa inteligência e habilidades específicas próprias, natas e incorporadas num ser capaz de transformar melhor a nossa realidade e ainda promovendo um espírito crítico, consciente e atuante no seio de qualquer tipo de sociedade, principalmente a nossa. Nesse sentido, perceberemos que somos capazes de pensar e modificar sempre nossas estruturas. (R85)

*Quem lê pensa, quem não lê se torna um servo". (Paulo Francis)
Antes de propor as leituras em sala de aula, realizei um debate sobre a mensagem citada acima. (R260)*

Há, em todos esses excertos, as mesmas crenças sobre leitura observadas nas imagens de leitura que circulam na mídia, o que evidencia sua influência sobre o modo de o professor conceber a leitura e até de patrocinar maneiras de ler na escola. Os professores, autores destes relatórios e de muitos outros, crêem que ler, certamente, conduzirá seus alunos ao sucesso, tornando-os cidadãos bons e cultos.

Dentro ainda das imagens que avalizam a importância da leitura, o posicionamento de Diogo Mainardi, exposto na revista *Veja*, aponta, no entanto, para outra relação entre a leitura e suas conseqüências sobre a vida dos leitores:

Minha experiência, ao contrário (...) é que o hábito da leitura constitui o maior obstáculo para a ascensão social e o poder pessoal no Brasil. Não é acaso que aqueles que vivem de livros – os escritores – se encontrem no patamar mais baixo de nossa escala social. (...) De fato, basta entrar no Congresso, num estúdio de TV, numa universidade ou numa redação de jornal para ver que todos os presentes têm verdadeira aversão por livros. Eles sabem que livros não ajudam a conquistar poder, dinheiro, respeitabilidade. Livros só atrapalham. Criam espíritos perdedores. Provocam isolamento, frustração, resignação. Com o passar dos anos, foram-se embora todas as minhas ambições. Tudo porque os livros me colocaram no devido lugar.(...) Dê uma olhada nas pessoas de sucesso que aparecem nas páginas desta revista [Veja]. É fácil perceber que nenhuma delas precisou ler para subir na vida. A melhor receita para o sucesso, no Brasil, é o analfabetismo.⁴³

O texto de Mainardi vale-se de recurso irônico, onde se pode observar a sobreposição de três realidades:

1) a dos não-leitores. Eles são associados a pessoas de sucesso que aparecem em *Veja* (no caso do espaço em que o texto de Mainardi aparece – Artes e Espetáculos – essas personagens seriam artistas, atores de cinema e tv do cenário nacional e internacional) e que não concedem à leitura nenhuma valorização já que, conhecedores das regras sócio-econômicas que regem o mundo em que vivem, valem-se de outros recursos como a beleza física, e os dotes artísticos e outros para ascender social e economicamente. Assim, não concedem à leitura ou aos livros qualquer tipo de valorização.

2) a dos conhecedores do valor da leitura nos sentidos que se vem discorrendo aqui (conhecimento, ilustração, cultura etc) e cujas atividades profissionais (congressistas, jornalistas, comunidade acadêmica) implicariam a prática de leitura como condição *sine qua non*. Entretanto, o texto apresenta tais grupos como avessos à leitura, já que são conscientes de que, embora importante, a leitura e a postura crítica por ela proporcionadas não trazem os benefícios requisitados no mundo capitalista (*dinheiro, poder, respeitabilidade*). Assim, embora devessem lutar pela instauração de outros valores (entre eles a valorização da cultura, da leitura etc), são cooptados pelo sistema de valores capitalistas, tal qual os não-leitores;

⁴³ MAINARDI, Diogo. "Ler não serve para nada". *Revista Veja*. Editora Abril. Ano 34, no 12, 28/03/2001.

3) a do próprio autor que se coloca como um leitor efetivo que, embora conhecedor da desvalorização da leitura no mundo que o cerca, continua a praticá-la. Assim, por posicionar-se contrariamente à ética dos não-leitores e dos conhecedores do valor da leitura, situa-se como vencido e resignado.

Para Mainardi, a prática da leitura (que implica em visão crítica do mundo, conhecimento, cultura, desenvolvimento intelectual) levaria os leitores ao “*isolamento, frustração, resignação*”. Os não-leitores, rechaçando todos esses valores implicados na leitura, é que conquistariam “*poder, dinheiro e respeitabilidade*”, já que a beleza física e seus dotes artísticos seriam elementos muito mais eficazes do que a cultura, o conhecimento ou o saber na escalada de ascensão social e econômica num país em que, segundo o autor, a ignorância é o principal ingrediente (“*A melhor receita para o sucesso, no Brasil, é a ignorância*”).

Mainardi contrapõe com sua ironia a lógica do senso comum sobre leitura aqui discutido que costuma valorizar a leitura como forma de ascensão social. Assim, seu texto enfatiza o poder da leitura enquanto meio de formação de indivíduos cultos, mas desfaz a relação entre leitura e sucesso, presentes nas imagens de leitura apresentadas anteriormente.

Outra imagem de leitura que também tem grande circulação social é aquela que associa leitura ao prazer, à vivência de experiências imaginárias, diferentes da realidade, do cotidiano do leitor.

Normalmente veiculada em propagandas de livros ficcionais ou mesmo em campanhas para a leitura de livros infanto-juvenis, a leitura é vista como uma forma de escape da realidade para mundos fantasiosos onde o leitor pode viver situações diferentes do mundo real. A leitura seria, assim, uma forma de transposição para “outros mundos”, “outras realidades”, através da via da ficcionalidade. Ler associar-se-ia ao entretenimento, ao prazer que o leitor poderia extrair de um livro ou texto.

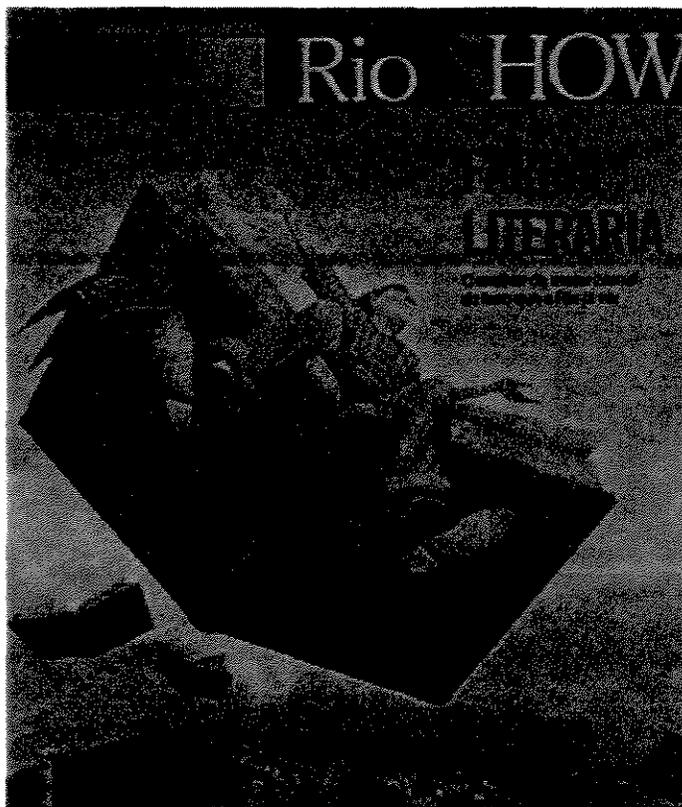
Essa imagem de leitura aparece com freqüência em catálogos de editoras ou mesmo em feiras de livros e chega a relacionar leitura como uma forma de prazer paralela a outros mídias como a televisão ou o cinema, com a grande vantagem de despertar a criatividade do leitor. Freqüentemente associada à leitura de textos

ficcionais, essa imagem de leitura é bastante recorrente. O catálogo de livros juvenis da Editora Ática do ano 2000 traz em sua capa a seguinte chamada: “*Viagem ao centro do computador: aventura virtual de três garotos inaugura nova coleção*”. No catálogo de livros infantis, da mesma editora, há vários depoimentos de autores, feitos especialmente para este catálogo, que ilustram essa forma de ver a leitura:

*A leitura, quando feita com gosto e por vontade própria, é, para a criança, uma aventura que a leva a descobrir mundos novos, uma terapia que a ajuda a resolver questionamentos íntimos, uma companhia garantida para quando está sozinha e, acima de tudo, um enorme prazer. Ajudá-la a conquistar essa fonte de prazer, é a nossa tarefa.*⁴⁴

A noção de viagem torna-se bastante evidente na ilustração publicada pelo Jornal *O Globo*, de 18 de maio, dia seguinte à abertura da *X Bienal do Livro* do Rio de Janeiro. Nela, um rapaz sobre um livro plana sobre a cidade maravilhosa. A imagem sintetiza duas noções facilmente aplicadas à leitura: o prazer e a viagem a mundos encantados, fantasiosos, desconhecidos:

⁴⁴ Depoimento de Fernanda Lopes de Almeida para *Infantis da Ática 2000 - Novo Catálogo*. Editora Ática, 2000, p.80.



O Globo, 18/05/2001

Nesta imagem, como nas demais, calcifica-se uma noção de leitura. Típica do senso comum, ela também concede um sentido à leitura: a boa leitura seria sempre aquela que pudesse dar prazer ao seu leitor e levá-lo a mundos desconhecidos ou fantasiosos. Essa idéia acaba por figurar como argumento para que professores e escola sejam apontados como responsáveis pelo desinteresse por livros, já que as indicações de livros feitas na escola seriam quase sempre desprovidas da fantasia e do prazer.

Leituras sem prazer e sem fantasia afastariam o leitor dos textos, como se todos eles devessem, necessariamente, patrocinar esses elementos. Assim, ler seria uma questão de deleite apenas, o que enfraqueceria a importância de inúmeros textos que parecem representar desprazer, enfado e mesmo tédio.

Seja esta uma perspectiva bastante reduzida da leitura e até mesmo superficial, ela foi, entretanto, encontrada com fartura nos discursos dos professores de leitura, como registram as transcrições abaixo:

Ler é observar, reparar o que as palavras nos quer dizer e nos deixar transportar para as mais variadas facetas do subjetivo. Em primeiro lugar é importante que tenham acesso a livros que lhes interessem. (...)

No segundo momento eu os levo a uma viagem imaginária, isto é com os olhos fechados, nós viajamos para qualquer lugar que antes já tivemos a oportunidade de ler sobre esse tema.

Suponhamos que ideíamos ir para Disney World. Para podermos imaginar é preciso que tenhamos conhecimento e isso é através da leitura. (R77)

Meu objetivo, com este trabalho que será descrito, é que meus alunos percebam que ler é gostoso, é contagiante, é envolvente, é conhecer novos mundos e diferentes maneiras de viver, identificando-se ou não com eles. Ler é emocionar-se... é viver; e que ler não é uma obrigação muito chata da aula de Português ou um castigo, sempre acompanhado de muitas reclamações. (R181)

O projeto "Biblioteca Alternativa" foi criado, em primeiro lugar, para incentivar o hábito de leitura em sala de aula como fonte de prazer e lazer, aproveitando-se o tempo disponível nos finais das atividades de Português. (...)

Agora, no final do ano, vemos que valeu a pena ter um melhor aproveitamento do tempo em sala de aula através da leitura de livros variados, porque os alunos perceberam o gosto e o prazer de ler. (...)

É perfeita a afirmação: "Quem lê viaja"... Viaja a mundos diferentes, distantes e incríveis, proporcionando um enriquecimento pessoal e o acesso a uma herança cultural ilimitada. (R255)

Tinha diante de mim um belo exemplar intitulado "O Velho e o Mar", de Ernest Hemingway.

Mergulhei por inteiro nesta obra-prima e, aos poucos a minha angústia e sofrimento deram lugar ao prazer, ao viajar, navegar, sonhar, viver, viver intensamente os momentos mais sublimes de uma reflexão momentânea. (R189)

Resumidamente, eis o que acreditamos ter conseguido com nosso entusiasmo: fazer, da leitura, fonte inesgotável de prazer. (R 326)

Mesmo assim, quero prosseguir o meu caminho, plantando boas idéias para colher bons resultados. Então, leia também você. Ler é viajar pelo mundo. É conhecer outros povos, outras terras, outras culturas. É sonhar! E que este sonho se torne realidade! (R 353)

Compartilhando menos ou mais fortemente dessas imagens de leitura, as falas dos professores evidenciam como as práticas discursivas sobre leitura presentes na mídia também ajudam a construir as suas concepções de leitura. Sendo o professor um mediador no processo de ensino, as práticas escolares de leitura desenvolvidas na escola acabam por assimilar todas essas imagens.

Ao mesmo tempo, a presença e assimilação dessas imagens de leitura na mídia no discurso do professor permitem-nos observar que o conhecimento ou a memória de leitura do professor se constrói de uma forma ampla para a qual concorrem elementos vindos de um saber exterior à academia, tal como o da mídia, como se mostrou anteriormente.

Finalmente, pode-se observar que as imagens de leitura que circulam socialmente são bastante positivas, evidenciando que, atualmente, a leitura é considerada uma prática de grande valor social, vista como meio de capacitação, aprimoramento e transformação do leitor, sobretudo por ser meio de acesso à informação e atualização⁴⁵. Pode-se, no entanto, dizer que tais imagens, ao sublinharem a importância da informação, apagam o fato de que o acesso a ela não mais se dá exclusivamente através de fontes escritas ou impressas.

3.2 O professor e sua fala: memória histórica e discursos sobre leitura

Embora o concurso não solicitasse que o professor falasse de si, foi possível observar algumas imagens que o professor tem de si mesmo. A mais recorrente idéia do professor sobre si mesmo é que ele é o elemento fundamental para incentivar a

⁴⁵ Essa idéia é também confirmada por dados da pesquisa intitulada *Retratos da Leitura no Brasil* realizada conjuntamente pela CBL (Câmara Brasileira do Livro), Abrelivros, Bracelpa (Associação Brasileira de Celulose e Papel) e Snel (Sindicato Nacional dos Editores de Livros). A pesquisa, que abarcou todas as regiões do país, teve como objetivo identificar a penetração da leitura de livros no Brasil e o acesso a livros. Com relação ao posicionamento frente ao livro, a pesquisa verificou que a leitura de livros é bastante valorizada socialmente, sendo percebida mais como uma necessidade (os livros são apontados como *transmissores de conhecimento, importantes na formação escolar e importantes no desempenho profissional*) do que como *fonte de prazer*. Fonte: CD-rom *Estatísticas de Leitura*. Câmara Brasileira do Livro, 2001, slides n.71 e n.76.

leitura na sala de aula. A ele, antes de qualquer outro fator ou instância, é atribuída a tarefa de aproximar leitor e texto e fazer desse encontro uma interação positiva que resulte na *criação do hábito da leitura*. Seja ou não reflexo da imagem de professor que os próprios organizadores do concurso expressam, ela está bastante presente nos textos dos professores.

Um fato que torna ainda mais importante essa missão ou tarefa do professor é a situação de precariedade ou de ausência de leitura que eles relatam. Frequentemente, os relatórios mencionam que o aluno não lê e que não tem o hábito da leitura. Por isso, a necessidade de fazê-lo adquirir esse hábito, tarefa que o professor atribui a si, já que todo o trabalho por ele desenvolvido nas aulas descritas tem esse objetivo:

O objetivo principal foi despertar o gosto da leitura, principalmente, naqueles alunos que odeiam ler. (R339)

Trabalhei muito com poesia para desenvolver nos alunos a sensibilidade e o gosto pela leitura. (R410)

Buscar desenvolver o hábito da leitura sempre foi um objetivo concreto a ser atingido nas salas de aula da 8ª série do 1º grau da Escola Estadual de 1º e 2º graus 28 de Novembro. (R683)

Procuro desenvolver em meu trabalho, seja em Literatura ou em Língua Portuguesa, o “gosto” e não o “desgosto” pela leitura. Em todos os meus projetos, há sempre a preocupação de colocar o interesse do aluno. (R 675)

Porém, como estou sempre em busca de alternativas para facilitar a aprendizagem e introduzir o hábito da leitura aos alunos, posto que a leitura é uma das premissas para a amplitude vocabular, acendeu-me uma “luz” e tive uma idéia.

O ano de 1997 foi muito importante para mim, pois eu, com o meu compromisso com a educação, consegui fazer com que jovens que antes não gostavam de ler, criassem o hábito de leitura e passassem a gostar de fazê-lo. Esse fato deu-se primeiramente porque amo minha profissão. (R684)

Como estes relatórios e muitos outros da amostra apontam, a leitura não se constitui prática ou hábito constante dos alunos e as atividades desenvolvidas pelos professores procuram exatamente transformar essa situação. Assim, nesta auto-imagem, o fato que se destaca é que os professores vêem-se como os responsáveis pela leitura dos alunos.

Se por um lado os relatórios apontam que o professor se vê como o principal mediador entre leitores e textos, a ausência de menção a outros elementos de mediação não permite que se infira que o professor não os considere importantes. Entre eles, pode-se citar a inserção social do aluno, as formas de acesso aos materiais de leitura e suas condições econômicas e culturais.

Por isso, percebendo ou não esses outros fatores de mediação entre leitores e textos, os professores se vêem como os agentes de todo o processo de formação dos leitores e, na posição de mediadores por excelência, liderando uma classe, eles perdem de vista suas próprias limitações ou dificuldades profissionais ao lidar com leitura.

Entretanto, mesmo afirmando a importância da leitura e da importância de seu papel, o professor não sabe descrever de forma clara como conduz o trabalho que realiza com leitura. Deduz-se, portanto, que não estão suficientemente claras, para o professor, as diretrizes, a(s) metodologia(s) que podem nortear as atividades de leitura em sala de aula. Assim, pode-se dizer que o professor não consegue perceber as dificuldades teóricas ou metodológicas do trabalho de leitura que desenvolve.

Ao lerem-se os textos, o que se pode supor (como se mostrará no próximo item) é que os professores procuram realizar atividades que julgam adequar-se às teorias de leitura de que têm conhecimento, ou ainda, realizam atividades sugeridas por materiais didáticos ou por colegas.

Os relatórios, portanto, não deixam entrever as dúvidas do professor, mas apenas um discurso onde as atividades de leitura são apresentadas como passos certos para a condução da leitura dos alunos e de atividades que, incondicionalmente, irão incentivar a leitura, como se a adesão a um determinado procedimento, método ou teoria fosse suficiente para capacitar os leitores, independentemente de o professor ser ou não um leitor:

O professor deverá dividir a classe em grupos de cinco alunos. O professor orientará as crianças para que escolham um poema e uma música com temas semelhantes.(...) O trabalho pretende desenvolver a criatividade dos alunos e espírito de união.(R269)

Há três anos desenvolvo este tipo de trabalho. Eu trabalho tudo ao mesmo tempo, encontro vocálicos, sílabas, lateralidade, noção espacial. O aluno, quando começa ler, lê tudo automaticamente e com compreensão. (R400)

Já recebi vários alunos na 7ª série que nunca haviam lido nem um livro de literatura infantil, mas com muito incentivo e usando metodologias variadas que citarei no decorrer destas páginas consegui atingir meus objetivos. (R123)

Como já se disse, o discurso dos professores é fortemente marcado pela assertividade de suas certezas e pela ausência de dúvidas com relação ao trabalho que desenvolvem. Por isso, tal como são relatados e, levando-se em consideração a inconsciência do professor sobre suas dificuldades no ensino da leitura, os resultados dos projetos desenvolvidos são sempre apresentados como satisfatórios, pois os alunos - na fala de seus mestres - quase sem exceções, passam, de um momento para outro, a ler e gostar de ler.

Com isso, o professor reafirma sua posição de agente criador do hábito de leitura e atesta sua eficácia na consecução de sua principal tarefa:

Os próprios alunos revezando-se marcavam em caderno apropriado a saída e a devolução dos livros e foi grande a minha alegria ao constatar que 95% dos alunos de cada série começavam a levar os livros para casa. Cada livro lido o aluno trazia um resumo, um parecer ou destacava aspectos interessantes. Recebi assim trabalhos interessantes! (R129)

Resolvido isso, noto nos olhos de meus alunos, curiosidade e admiração não só pelos autores como pelos textos, também. (R684)

Os resultados:

- um grande amor pela leitura e a "fome" de ler tudo que tiver pela frente, porque razão um assunto leva ao outro.*
- leitores interessados com uma visão de mundo mais ampliada através das múltiplas interpretações que o conjunto de recursos propiciou. (R675)*

Posso dizer que consigo atingir 90% das crianças que saem gostando de ler, e isto me realiza muito.

Este projeto foi um grande sucesso na nossa sala, pois nos proporcionou momentos de muito prazer, prazer este ligado as possibilidades da leitura de um livro que para ser curtido não precisa ser lido com os olhos, mas com a alma. (R120)

Como essas citações, outros relatórios mencionam a mesma situação: após a utilização de certas técnicas ou a partir do desenvolvimento de projetos ou iniciativas diferenciadas, o professor efetivamente consegue ou acredita ter conseguido a adesão do leitor para a leitura, tornando-se esta uma atividade freqüente na vida dos alunos.

Levando-se, contudo, em consideração que as atividades de leitura relatadas pelos professores foram praticadas num período curto de tempo, e que os autores dos relatórios estão concorrendo a um prêmio pelo bom resultado de seu trabalho (a saber, o incentivo à leitura, a adesão do leitor), uma dúvida surge: que crédito dar a avaliações segundo as quais o gosto pela leitura se forma tão rapidamente?

Se o professor atua como elemento mediador por excelência entre leitores e materiais de leitura e, certamente, atua nos limites do estímulo e ou do desestímulo da leitura, não se pode descartar o também importante fato de os alunos pertencerem a um meio onde menos ou mais intensamente se valoriza a leitura e se estimula a sua prática.

Assim, a explicação dos resultados tão enfaticamente positivos da transformação de alunos não-leitores em leitores talvez possa ser encontrada na soma de dois fatos: 1) do esforço empreendido pelos professores em desenvolver ações voltadas especificamente para o estímulo da leitura; 2) da conscientização do domínio da escrita e da linguagem como forma de sociabilidade⁴⁶, que o aluno adquire antes da escola e reforça paralelamente à sua experiência na escola.

⁴⁶ Aqui podem ser lembradas pesquisas com crianças que ainda não dominavam o código escrito, mas que já conheciam os usos da escrita e, conseqüentemente, da leitura. Expostas a certos materiais de leitura como rótulos de pasta de dente, letreiros de propaganda, instruções de caixas de gelatina etc, elas utilizaram-se da preditibilidade para construir um sentido para os materiais escritos, mesmo não dominando o código escrito. Isso acontece em virtude do caráter social da linguagem, ou seja, ela é um veículo a partir da qual dois usuários podem significar e compartilhar significados, segundo mostram Harste e Burke em pesquisa sobre lectoescrita, com crianças de várias culturas. Essa consciência sobre a função da escrita e da leitura como formas de funcionamento da linguagem já seria típica em crianças (de várias culturas) com idades entre 3 e 4 anos, tal como as pesquisadas por Hurst. *Cada uma dessas crianças desenvolveu noções-chaves sobre a maneira como opera a escrita, por meio de contínuas experiências naturais com diversos materiais escritos em suas culturas respectivas de usuários da língua escrita. Estas experiências naturais permitiram, a cada criança, desenvolver um conjunto de esquemas antecipatórios, culturais e situacionais, sobre a maneira como a escrita opera nestas situações particulares. Esses esquemas antecipatórios culturais e situacionais dirigem as estratégias utilizadas e, por conseqüência, dirigem também a seleção (em escrita) ou amostragem (em leitura) do que está representado no material escrito.* HARSTE, Jerome C. e BURKE, Carolyn L. "Preditibilidade: um elemento universal em lectoescrita". In: FERREIRO, E. e PALACIO, M. G. *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

Embora o professor não seja o único agente - mas talvez o principal - no processo de formação de leitores, sua auto-imagem enquanto tal é reforçada por uma idéia que se poderia dizer corrente e partilhada pela sociedade e mesmo pelos organizadores do concurso do qual ele participa, que é a de que os alunos não lêem, como se viu no material de divulgação do concurso.

Assim, uma idéia se transforma em premissa para outra: “o aluno não lê”, logo, “é preciso criar nele o hábito da leitura”, logo “o professor é a melhor figura para efetivar essa tarefa”, enquanto agente da instituição oficial responsável pela formação do leitor.

Entretanto, como se tentou demonstrar anteriormente, as formas de se relacionar com a leitura são muito variadas e essas relações são estabelecidas entre o leitor e os materiais de leitura presentes em seu meio social, num processo anterior, exterior e paralelo à escola, mediado pelo contexto social e histórico. Além disso, a gama de materiais de leitura e os modos de produção de leitura são tão variados que, considerar simplesmente que “o aluno não lê” talvez seja equivocar-se com relação a uma atividade como a leitura, sobre a qual atuam variados fatores (contexto de produção, variedade de objetos, acesso aos objetos de leitura etc) e que possui, certamente, como destaca Chartier (1999), uma sociologia e uma história.

Assim, poder-se-iam colocar as seguintes questões quando se afirma que “o aluno não lê”: quais são os materiais de leitura considerados? Que formas de leitura ou que sentidos estão sendo considerados ao se atribuírem sentidos aos textos, enfim, que maneiras de ler estão sendo consideradas quando se postula a inexistência delas?

Além de verificar-se a pertinência dessa afirmação, mediante a observação dos vários aspectos que a cercam, é pertinente notar que a idéia de que os alunos não gostam de ler e de que eles não lêem parece articular-se à imagem social de leitura no Brasil, discutida anteriormente, que considera a leitura uma prática ausente no país e o brasileiro um não-leitor.

A generalidade dessa imagem e sua forte presença nos relatórios dos professores do *Concurso Leia Brasil* demandam que se investigue sua origem que

parece ter uma história cujas raízes situam-se na época colonial⁴⁷. Por sua reverberação em vários momentos, tal imagem configurou-se num estereótipo, formatando fortemente a imagem social de leitura dos brasileiros.

Marcado desde suas origens como um país do Novo Mundo, ou seja, um país sem as tradições e a cultura características da Europa com suas raízes históricas, o Brasil foi visto e colonizado por homens que possuíam como horizonte de expectativa o padrão europeu.

Tal padrão, como discute Ventura (1991), caracteriza-se pelo fato de a Europa ser vista como único e significativo modelo de civilização. Assim, quaisquer manifestações culturais diferentes das europeias eram consideradas gradativamente como selvagens, incivilizadas ou pouco civilizadas, de acordo com sua menor ou maior semelhança com o padrão europeu.

Baseando-se na leitura de testemunhos de estrangeiros europeus que viajaram por diversas partes do Brasil entre 1802 até aproximadamente 1866, é possível compor um quadro sobre a condição cultural da Colônia e apreciar o quanto de contradições nos legaram os viajantes europeus, cujos textos apresentam algumas opiniões sobre o Brasil que marcaram fortemente a nossa imagem cultural de nós mesmos.

O discurso desses viajantes inicia uma imagem que vem repercutindo desde a descoberta do Brasil, a partir do impacto do europeu frente ao Novo Mundo. Cartas, notícias, anotações de viagens e outros documentos passam a constituir uma forma de discurso que produz alguns sentidos sobre o Brasil e seus habitantes e que se repete em momentos posteriores, formando, assim, uma memória sobre o passado do país.

Segundo Orlandi (1993), essas formas de fixação de um sentido na história através de processos simbólicos são compreendidas como *discurso fundador*. O processo de instalação de um discurso fundador implicaria o surgimento de um sentido e sua sustentação através de sua reverberação, num processo de “filiação”, fazendo com que tal sentido seja visto como legítimo e evidente:

⁴⁷ O exame desta imagem foi realizado, inicialmente, no curso **Literatura e Sociedade**, ministrado no Instituto de Estudos da Linguagem (Unicamp), pela profa. Dra. Márcia Abreu. No referido curso foram lidos e estudados os diversos textos de viajantes apresentados nas páginas que se seguem.

Essa é também uma das características do discurso fundador: a sua relação particular com a filiação. Cria tradição de sentidos projetando-se para a frente e para trás, trazendo o novo para o efeito do permanente. Instala-se irrevogavelmente. É talvez esse sentido que o identifica como fundador: a eficácia em produzir o efeito do novo que se arraiga no entanto na memória permanente (sem limite). Produz desse modo o efeito do familiar, do evidente, do que só pode ser assim. (Orlandi, 1993, p. 14)

A fixação de sentidos através dos discursos evoca outra questão importante tematizada pela análise do discurso e que pode iluminar aspectos deste trabalho: a questão da memória histórica ou, como explicita Mariani (1994), *o como a história se faz materialmente presente, enquanto memória, no discurso*. Para esta autora, as formas de registro da historicidade - feitas através da linguagem - permitem que se observe como alguns sentidos são fixados em detrimento de outros:

A partir da análise das formas de inscrição da historicidade (de uma formação social em uma dada conjuntura) na linguagem, torna-se possível entrever os processos que atuam na perpetuação e cristalização de determinados sentidos em detrimento de outros, ou seja, processos discursivos que tecem e homogeneizam a memória de uma época. (...) O papel da memória histórica seria, então o de fixar um sentido sobre os demais (também possíveis) em uma dada conjuntura. (Mariani, 1993, p.41)

Vejamos agora, como essas noções utilizadas na análise do discurso, permitem tecer algumas considerações sobre o processo de formação de um discurso fundador sobre a leitura no Brasil, ou seja, como se fixou na memória histórica do país uma visão da relação dos brasileiros com a leitura, que também pode ser observada na fala dos professores como já se registrou antes.

Com relação à condição geral de cultura dos brasileiros, encontram-se nos relatos de vários viajantes afirmações taxativas que reiteram a ociosidade, o baixo nível cultural, o desinteresse pela educação, pela ciência e pelo trabalho, perfazendo uma imagem bastante negativa dos brasileiros:

Numa palavra: o povo, aqui, simplesmente vegeta, numa apatia inconsciente e indolência enervante, a que é somado igual desprezo pelo espírito, porquanto raras mulheres sabem ler e escrever, e é uma arte que alguns homens adquirem, não muitos. A mesma existência apática e a mesma ociosidade constitucional caracterizam o sexo masculino. Os homens perdem dias inteiros em visitas,

*bocejando, numa conversação frívola, ou jogando baralho a vintém, ao passo que as lavouras são feitas por capatazes europeus, alguns mulatos favoritos ou escravos de confiança.*⁴⁸ (grifamos)

*Por menos culto que seja o europeu, por mais baixa que lhe seja a procedência tem mais idéias do que os brasileiros a quem não vale a mínima instrução. (...) Os homens mais abastados desta região revelam não somente extrema ignorância, como ainda limitada inteligência e pouco critério. É impossível com eles ter-se conversa seguida (...)*⁴⁹

*Já dissemos ocasionalmente que de primeiro não havia escolas na colônia; isto embora pareça estranho, é literalmente verídico; não havia nenhum dos estabelecimentos comuns para a primeira educação comum da infância. A grandíssima maioria das pessoas entravam na vida sem que possuíssem o mais leve conhecimento dos primeiros rudimentos da instrução;(...)*⁵⁰

*Embora exista uma grande deficiência de educação no povo de São João, possui ele uma boa dose de bom-senso e alguns deles têm discernimento bastante para se capacitarem de suas falhas e sinceridade suficiente para lamentá-lo. A falta de livros, professores e sociabilidade constitui sua grande desgraça que, creio eu, só, muito lentamente virá a ter remédio.*⁵¹

Como se vê, na descrição do ambiente cultural brasileiro, o ambiente europeu permanece como modelo, com situações específicas (escolas comuns, sociabilidade cultural, cafés e outros expedientes que compunham os meios adequados para a “distração honesta”) que não são, por sua vez, encontradas no Brasil.

Entretanto, se observados em suas várias nuances, esses relatos terminam quase sempre sendo contraditórios e, ao tentar apontar as falhas culturais da colônia,

⁴⁸ LINDLEY, Thomas. *Narrativa de uma viagem ao Brasil que terminou com o apressamento de uma navio britânico e prisão do autor e da tripulação do navio pelos portugueses acompanhada de diversas apreciações de caráter geral sobre o país, seus produtor naturais, seus habitantes e uma descrição da cidade e das províncias de S. Salvador e Pôrto Seguro acrescidas de uma tábua correta das latitudes e longitudes dos portos da costa do Brasil, uma tabela de câmbio, etc.* São Paulo: Companhia Editora Nacional, ano 1969, 1 ed., Londres, 1805, p.151-152.

⁴⁹ SAINT HILAIRE, Auguste. *Segunda viagem ao Rio de Janeiro, a Minas Gerais e a São Paulo* (1822). Trad. Affonso de E. Taunay. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1932, p.213-214, 215.

⁵⁰ LUCCOCK, John. *Notas sobre o rio de Janeiro e partes meridionais do Brasil.* Trad. Milton da Silva Rodrigues. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Belo Horizonte: Itatiaia, 1975, p.86. (Luccock fez viagens ao Brasil entre 1808 e 1818).

⁵¹ LUCCOCK, John. *Op.cit.*, p.313.

deixam também entrever a presença constante de hábitos culturais, não interpretados com tais, já que muito diferentes daqueles existentes nas metrópoles europeias.

Assim, na contrapartida do discurso do viajante Thomas Lindley, que assinalou contundentemente que o povo, *aqui*, simplesmente vegetava, podem-se observar, em textos desses viajantes, vários expedientes culturais, notadamente com relação à instrução geral, comprovadores de uma situação bastante diversa, como se verá adiante.

Como traço distintivo de instrução, o olhar dos viajantes só sabe procurar escolas, como as que afixam uma cultura de molde europeu. Entretanto, tais expectativas frustram-se segundo a visão determinista da época e dos viajantes, devido às condições verificadas aqui serem a de um país tropical, marcado pela força da natureza, e pela presença de homens “biologicamente inferiores”⁵², o que tornaria bastante insatisfatórias as condições de leitura:

*O colégio e a comunidade adjacente [da cidade da Bahia], que foram os maiores e mais bem dotados de recursos no Brasil, tendo permanecido inteiramente desocupados durante os últimos quarenta anos, foram recentemente convertidos num amplo hospital. A valiosa biblioteca perdeu-se quase totalmente para a humanidade, achando-se os livros e manuscritos amontoados num quarto abandonado (...)*⁵³

*(...) pois que não existiam escolas, e, se existissem, os jovens e senhoras seriam altivos demais ou por demais delicados para freqüentá-las. Não havia outro meio, portanto, senão permitir que as crianças crescessem selvagens, em meio de uma chusma de escravos e vagabundos da pior espécie com quem testemunhavam e aprendiam a praticar todas as vilanias de que sua idade tenra era capaz.*⁵⁴

⁵² A noção dos viajantes europeus sobre a inferioridade biológica do homem americano e africano é reflexo de teorias biológicas que nortearam a constituição da antropologia no final do séc. XVIII. Os escritos de Montesquieu (*O espírito das leis* - 1748) e de Buffon (*Histoire naturelle de l'homme* - 1749) estabelecem a teoria climática, inserindo o homem em um modelo hierárquico, normativo e eurocêntrico de climas temperados, onde a Europa seria o lugar onde se desenvolveriam os povos civilizados em oposição ao Novo Mundo, “com animais menos numerosos e de menor porte, devido ao calor e à umidade. Seus habitantes estariam em estado selvagem, com vida dispersa e errante, impedidos de vencer a natureza e se aperfeiçoar”. VENTURA, R. *Estilo tropical: história cultural e polêmicas literárias no Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 1991, p.22.

⁵³ LINDLEY, Thomas. Op.Cit., p.161.

⁵⁴ LUCCOCK, John. Opus cit, p.79.

A esses testemunhos assinalados pelos viajantes, pode-se contrapor a significativa preocupação de grupos sociais brasileiros que entendem a educação como prioridade a ponto de levantar fundos a serem investidos nessa área:

A promoção do Brasil a Reino foi acompanhada de um fato mais benéfico que todos quantos foram até agora mencionados. Quando os comerciantes do Rio se reuniram para felicitar seu Soberano, subscreveram fundos, cujas rendas deveriam ser dedicadas à educação geral: e ele baixou um decreto a fim de o efetivar e garantir.⁵⁵

Além disso, uma observação mais atenta dos textos dos viajantes aqui analisados permite vislumbrar a existência de outras formas de instrução efetivadas em ambiente privado, em casas, fora, portanto, do ambiente escolar formal propriamente dito - situação mais cotidiana nos centros europeus. O mesmo Luccock assim menciona: *Havia, na época em que pela primeira vez travei conhecimento com o país, grande necessidade de que a educação, que todos presumiam ter, fosse dada inteiramente em casa.⁵⁶*

Há muitos indícios de que, ao lado da instrução formal - fornecida em ambiente escolar - existiam no Brasil colonial outras formas de acesso à leitura e à escrita caracterizadas pela informalidade.

Indício disto é, por exemplo, a atuação paralela de mestres ou capelães que ministravam aulas particulares em salas de aula improvisadas na casa-grande para sinhozinhos que tinham por companhia meninos escravos. Além da figura desses mestres-escolas, deve-se somar, também, a presença de escolas de ofícios, para onde meninos e meninas dirigiam-se a fim de aprender uma profissão, além das primeiras letras, ensinadas quase sempre por senhoras:

(...) os filhos dos senhores de engenho nordestinos, até meados do século XIX, costumavam fazer seus estudos na casa-grande, onde quase sempre havia uma sala de aula, com capelães ou mestres particulares. Aos sinhozinhos, em alguns casos, juntavam-se os filhos de escravos e outros moleques, todos aprendendo juntos a ler, a escrever, a contar e a rezar.(...)

⁵⁵ Idem ibidem, p.379.

⁵⁶ Idem ibidem, p.79.

Além das primeiras letras, no privado também se ensinavam ofícios. Branca Dias, em Olinda, no crepúsculo do Quinhentos, possuía em sua casa uma escola de corte e costura destinada às filhas dos colonos. No sertão do São Francisco mineiro, d. Maria Cruz, mulher que pôs os povos a se rebelarem contra as autoridades nos anos 1736-7, mantinha escolas de leitura e de música. Josefa de Godói Castro, em sua casa em Mariana, décadas mais tarde, ensinava moças a ler e a costurar. No Rio de Janeiro, Manoel Pereira Landim, ao final do século XVIII, ensinava o ofício de marceneiro. Muitos letrados da colônia formaram-se nesse sistema de mestre e aprendiz(...)⁵⁷

Notas da existência dessas formas privadas de instrução podem ser verificadas igualmente nos textos dos viajantes:

(...) à época de minha viagem não havia para a educação outros recursos além dos "Mestres de escola" propriamente ditos, alguns professores de gramática latina, pagos pelo governo, mas inteiramente independentes, e enfim um professor de filosofia, residente em Vila Rica.[...] Há em Cabo Frio um mestre- escola e um professor de latim, que devem ser pagos pela administração.⁵⁸

Contrariando, ainda, essa visão negativa das condições de instrução dos brasileiros, havia a presença dos autodidatas, cuja única forma de alfabetização e de formação cultural eram meramente os livros: *Outros letrados, todavia, não freqüentaram nem as escolas nem os mestres-escolas: foram autodidatas, retirando dos livros que encontravam nas bibliotecas os elementos para sua formação intelectual.⁵⁹*

Situação semelhante à questão da instrução é também verificada em relação às práticas de leitura da colônia. Frequentemente, as críticas mais contundentes nos testemunhos dos viajantes referem-se à ausência de livros ou de ambientes de leitura, tais como bibliotecas, livrarias ou sociedades literárias. Esta ausência consiste em parâmetro bastante utilizado para "mensurar-se" a relação dos brasileiros com os livros:

⁵⁷VILLALTA, Luiz Carlos. "O que fala e o que se lê: língua, instrução e leitura". In: MELLO E SOUZA, Laura. (Org.). *História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América Portuguesa*. V.1, São Paulo: Cia das Letras, 1997, pp.331-85.

⁵⁸ SAINT-HILAIRE, Auguste de. *Viagem pelo Distrito dos Diamantes e Litoral do Brasil com um resumo histórico das revoluções do Brasil, da chegada de D. João VI à América à Abdicação de D. Pedro*. Trad. Leonam de Azeredo Penna. Belo Horizonte: Itatiaia, São Paulo: Edusp, pp.63 e 170.

⁵⁹ VILLALTA, Luiz Carlos. Op.Cit, p.359-60.

Nada impressiona tanto o estrangeiro como essa ausência de livros nas casas brasileiras. Se o pai exerce uma profissão liberal, tem pequena biblioteca de tratados de medicina ou direito; nas não se vêem livros espalhados pela casa como objetos de uso constante; não fazem parte das coisas de necessidade corrente.⁶⁰

Não existe, na capital do Serro Frio [região de Minas Gerais], nenhum desses estabelecimentos em que os habitantes das cidades européias vão procurar distrações honestas. Não se encontram aqui sociedades literárias, nem cafés, nem bibliotecas, nem passeios públicos.⁶¹

Contraditoriamente, outros testemunhos anunciam a presença de bibliotecas como espaços de realização de leituras. Muitos viajantes referem-se freqüentemente à Biblioteca do Rio de Janeiro, doada por Dom João VI, em 1810:

O principal instituto científico do Rio é a Biblioteca Nacional, legada ao Estado por D. João VI, a quem pertenceu no início. Está instalada no edifício do convento do Carmo e continua, aproximadamente, 60.000 volumes ao tempo de sua doação, tendo atualmente, uns 100.000. Além de obras espanholas e portuguesas, há algumas francesas e inglesas e também uma ou outra alemã. É rica em assuntos de jurisprudência, história e belas-letas, mas, antes de tudo, em obras clássicas antigas, pelas quais o Imperador nutre especial predileção. É franqueada ao público, diariamente, nas horas da manhã, exceto aos domingos e feriados, sendo que os livros devem ser lidos no próprio local, em suas amplas salas. Somente em condições especiais as obras são emprestadas.⁶²

Por isso, tanto ontem quanto hoje, fui à biblioteca, onde um pequeno gabinete agradável e fresco me foi destinado - qualquer livro que peço me é ali trazido, e ali tenho pena, tinta e papel à mão para tomar notas. Isto é uma gentileza e uma atenção a uma mulher, e estrangeira, para a qual não estava preparada. [...] A maior parte dos livros é de teologia e direito. Há uma boa coleção de história eclesiástica e, especialmente, todas as narrativas dos jesuítas acêrca da América do Sul. Não faltam História Geral e Civil e há boas edições dos clássico. Há alguns belos trabalhos de História Natural; mas, exceto êsses, nada de moderno; raros livros foram comprados desde sessenta anos. Mas uma importante contribuição foi trazida ao estabelecimento com a compra da biblioteca do conde da Barca, na qual há alguns trabalhos modernos dos mais valiosos e uma

⁶⁰ AGASSIZ, Luiz e Elizabeth C. "Rio de Janeiro e suas instituições: a serra dos órgãos". In: *Viagem ao Brasil (1865-1866)*. Belo Horizonte: Itatiaia/Edusp, 1975, p. 279.

⁶¹ SAINT-HILAIRE, Auguste de. *Viagem pelas províncias do Rio de Janeiro e Minas Gerais*. Belo Horizonte, São Paulo: Itatiaia, Edusp.1975, p.147

⁶² BURMEISTER, Hermann. *Viagem ao Brasil através das províncias do Rio de Janeiro e Minas Gerais*. São Paulo: Livraria Martins Editora, s/d, p.64.

*lindíssima coleção de impressos topográficos de todas as partes do mundo.*⁶³
(grifos meus)

A surpresa de Maria Graham ao encontrar situação favorável neste ambiente de leitura tão bem equipado sinaliza a estranheza do estrangeiro que traz, de forma pré-concebida, uma imagem da leitura no Brasil. Por isso, o espanto e a tentativa de subestimar a qualidade da Biblioteca Nacional, chamando atenção para a desatualização de seu acervo (*“mas exceto êsses, nada de moderno; raros livros foram comprados desde sessenta anos”*, p.339).

Além da Biblioteca Nacional, a presença de outras bibliotecas particulares também permite observar a disseminação significativa da leitura na colônia.

Dados fornecidos pelo historiador Luís Carlos Villalta (1997) ajudam a contrargumentar a tese da precariedade cultural generalizada no Brasil. Especificamente sobre a capitania de Minas Gerais, por exemplo, Villalta destaca, a partir dos inventários e dos autos da devassa da Inconfidência, a presença constante de livros nas cidades de Mariana, Vila Rica e São João del Rei. Tais livros podiam ser encontrados em residências particulares, cujos acervos de livros normalmente refletiam o grau de refinamento intelectual e a escolaridade do proprietário, geralmente padres, advogados ou médicos⁶⁴.

Continuando a cartografia da leitura colonial que - como se vem defendendo - enfraquece a pintura negativa das situações de leitura relatadas pelos viajantes, devemos arrolar os dados surpreendentes levantados por Abreu (1996, 1998) sobre a circulação de livros no Brasil no período colonial.

A partir do levantamento e análise das solicitações de autorização para o envio de livros de Lisboa para o Rio de Janeiro, submetidas aos órgãos de censura que

⁶³ GRAHAM, Maria. *Diário de uma viagem ao Brasil e de uma estada nesse país durante parte dos anos de 1821, 1822, 1823*. (trad. Américo Jacobina Lacombe). São Paulo: Cia Ed. Nacional, p.339.

⁶⁴ A título de ilustração seguem alguns dados, citados por Villalta, sobre essas bibliotecas: a biblioteca de D. Frei Domingos da Encarnação Ponteve, bispo de Mariana, era composta por 412 títulos e 1066 volumes, a de Manoel de Siqueira, padre, secular e professor de filosofia contava com 98 títulos, a do Cônego Vieira da Silva continha 77 livros. No Rio de Janeiro, a biblioteca de João Mendes da Silva abarcava 250 volumes e a de padre Francisco Agostinho Gomes, a maior e melhor livraria particular do Brasil daquele período, contava com *milhares* de livros.

controlavam o comércio livreiro em Portugal⁶⁵ e nas suas colônias, Abreu apresenta dados a respeito da leitura na Colônia que podem, facilmente, contrapor-se à representação européia do Brasil desinteressado pela leitura e da ausência de um público leitor.

Essas solicitações ou requisições de envio de livros encontram-se preservados no Arquivo Nacional da Torre do Tombo, sob a designação “Real Mesa Censória”. As solicitações pesquisadas por Abreu cobrem o período de 1769 a 1822 e, nesse intervalo, foram registrados os seguintes pedidos de envio de livros para o Brasil:

700 pedidos de autorização para o envio de livros para o Rio de Janeiro, outros 700 para o Bahia, 350 para o Maranhão, 200 para o Pará e mais 700 para Pernambuco. Em cinquenta e poucos anos, por mais de 2.600 vezes pessoas manifestaram interesse em remeter livros para o Brasil - cada um dos pedidos requer autorização para o envio de dezenas e, às vezes, centenas de obras. (Abreu, M. Circulação de livros no Brasil nos séculos XVIII e XIX.)⁶⁶

É preciso destacar que a pesquisa de Abreu voltou-se, especificamente, para a busca das obras literárias, ou melhor, de obras hoje consideradas como tais. Assim, os números apresentados por ela referem-se apenas a esse universo de livros, o que permite inferir que, se consideradas todas as obras solicitadas (não-literárias), os números seriam ainda maiores.

No período de 1769 a 1807, fase anterior à vinda da Família Real ao Brasil, são encontradas 201 requisições solicitando autorização para envio de livros. Nessas requisições há 1.333 pedidos de obras literárias, dos quais excetuadas as repetições de títulos (pois algumas obras eram solicitadas em várias requisições), chega-se ao total de 518 diferentes títulos solicitados. No período posterior, de 1808 a 1822, são

⁶⁵ Segundo informa Abreu, a censura aos livros em Portugal e suas colônias sofre uma primeira reforma em 1768, quando Marquês de Pombal institui a Real Mesa Censória, abarcando a presença de representantes de Santo Ofício, do Ordinário e do Desembargo do Paço. Posteriormente, em 1787, esse órgão sofre uma alteração, sendo transformado em Comissão Geral para o Exame e a Censura dos Livros. Essa comissão foi desfeita em 1794 por D. João. Em 1821, ela passa a ser exercida pelo Desembargo do Paço e do Ordinário. As requisições de livros feitas a todas essas instâncias, no período de 1769 a 1803, encontram-se preservadas no *Arquivo Nacional da Torre do Tombo*, sob a designação de *Real Mesa Censória*. (ABREU, Márcia. *Leitura de ficção no Brasil Colônia. Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro Editora, 1996).

⁶⁶ ABREU, Márcia. “Circulação de livros no Brasil nos séculos XVII e XIX.” In: CD-rom do XXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Intercom. GT Produção Editorial - Livro e leitura. Recife, 1998.

observados 356 pedidos, nos quais são solicitadas 3.154 obras literárias, das quais subtraídas as repetições, chega-se ao total de 914 títulos solicitados.

Embora se possa saber o número de títulos solicitados e o número de vezes que esses pedidos foram feitos, a quantidade efetiva de exemplares enviados ao Brasil é imprecisa, pois nas requisições raramente os solicitantes mencionam o número de exemplares que desejavam enviar das obras solicitadas. Desse modo, os números acima são considerados a quantia mínima de livros enviados, já que em uma requisição era possível serem solicitados vários exemplares de um mesmo título, como bem assinala Abreu:

Entretanto, encontram-se indicações no plural, como “Autos de Carlos Magno” ou “Autos de Genoveva” ou ainda várias comédias, tragédias, entremezes e papéis modernamente impressos em vários anos. Nos raros casos de indicação de quantidades a serem remetidas, encontram-se cifras bastante elevadas como “120 exemplares das Eglogas feitas por Antonio Joaquim de Carvalho”, “1355 comedias, excertos, entremezes, eglogas”, ou “240 ditos de Poesias que tem por assumpto a Nação Franceza e o seu Chefe”.⁶⁷

A considerarem-se esses números (mesmo em suas quantidades mínimas), pode-se inferir que sejam representativos já que, segundo Hallewell ⁶⁸, a população do Rio de Janeiro, em 1800, aproximava-se de 50 mil habitantes, sem excetuarem-se crianças e libertos pobres. Nessa população, apenas um terço teria condições de ser leitor, o que permitiria conjecturar, segundo Abreu, a existência de uma obra de belas letras para cada habitante adulto naquela época.

Assim, fora do terreno das conjecturas, entretanto, esses dados sobre envio de livros para o Brasil apontam para fatos interessantes sobre a forma de aquisição e circulação de livros na Colônia. Se os destinatários dos livros solicitados aos órgãos censores não são mencionados, os seus solicitantes obrigatoriamente deveriam identificar-se. Através dessas identificações, Abreu chegou a dezessete nomes de livreiros portugueses que enviaram livros para o Brasil entre 1769 e 1822. Além desses livreiros, a pesquisadora ainda encontrou outros nomes que não puderam ser arrolados

⁶⁷ ABREU, Márcia. Op.cit.

⁶⁸ HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil*. São Paulo, EDUSP, 1985. Apud: Abreu, Márcia. O controle da leitura. In: *Leitura de ficção no Brasil Colônia*, 1996, p.1.

como livreiros propriamente ditos, sendo considerados pessoas particulares e não comerciantes a quem, também, os brasileiros podiam encomendar seus pedidos de livros.⁶⁹

Com base nesses dados, a falta de ambiente propício à leitura e aquisição de livros mencionada por Luccock anteriormente (“*a falta de livros, professores e sociabilidade constitui sua grande desgraça...*”) pode ser reinterpretada como uma forma de discurso que teve ecos profundos na cultura brasileira, embora não correspondesse às práticas reais de leitura daquela época.

A compreensão das formas efetivas através das quais os livros circulavam no Brasil exige que se leve em consideração não apenas o número de livrarias estabelecidas na Colônia, mas outros diferentes meios através dos quais se podia ter acesso aos livros como concluíram as análises de dados sobre as solicitações de livros feitas aos órgãos censores portugueses realizadas por Márcia Abreu:

Percebe-se que para a compreensão das possibilidades de contato com livros no Brasil colonial é preciso valer-se de um conjunto de elementos mais amplo do que a existência ou não de livrarias estabelecidas. Os moradores do Rio de Janeiro no período colonial tinham várias possibilidades para aquisição de livros: comprá-los em uma das livrarias estabelecidas na cidade ou de vendedores ambulantes, adquiri-los de um livreiro português ou ainda encomendá-los a algum conhecido que se encarregasse do pedido de autorização e de remessa. (Abreu, M. Circulação de livros no Brasil nos séculos XVIII e XIX, p.6)

Afora todos esses dados, também é preciso considerar, como pressupõe Chartier (1996), que a leitura enquanto uma prática implica diferentes competências, nem sempre constantes e nem sempre homogêneas na história das comunidades que a praticam. Assim, por exemplo, esse autor considera para o período do Antigo Regime francês a presença de indivíduos que, embora não tivessem o domínio da escrita, eram plenamente capazes de ler, incluindo não só camponeses como as mulheres para quem a alfabetização restringia-se, exclusivamente, à leitura.

⁶⁹ Dentre os livreiros portugueses que enviaram livros no período entre 1769 e 1822, Abreu destaca os seguintes nomes: Paulo Martin, Viúva Bertran, João Francisco Rolland, João Baptista Reycend, Pedro e Jorge Rey, Borel, Borel e Cia, João Henriques, Luiz Cipriano Rebello e filho, Joaquim de Carvalho e Cia, João Gomes de Oliveira e outros. Apud: Abreu, Márcia. Op.cit.

Chartier assinala, também, o longo caminho percorrido até que se chegasse ao modelo de leitura mais difundido no mundo moderno: a leitura individual e silenciosa. Para ele, muitas outras formas de leitura se interpuseram neste interstício. Chama atenção para a existência de leituras orais coletivas, realizadas por um leitor frente a um auditório nem sempre composto por indivíduos alfabetizados, o que leva a supor que o contato com livros não fosse privilégio de grupos sociais, culturais ou economicamente diferenciados, como faz supor a tradição da sociologia histórica da cultura que costuma relacionar produtos culturais com segmentos sócio-econômicos.

Desse modo, embora ainda não haja pesquisas específicas sobre a realização efetiva de práticas de leitura no Brasil como as mencionadas por Chartier, não se pode concluir por sua inexistência, nem para esse período específico (1769-1822) e muito menos para momentos posteriores, quando fatores mais favoráveis à disseminação da leitura, enquanto prática mais consistente, efetivam-se no país. Deles são exemplos a instalação de prelos (a começar com a Imprensa Régia em 1808), a disseminação de escolas, a produção de livros didáticos, o florescimento de escritores e sua paulatina profissionalização e outros fatores como bem detalham Lajolo e Zilberman (1996) a propósito do processo de formação da leitura no Brasil.

Como se nota, as representações discursivas da leitura enquanto hábito cultural ausente ou mesmo a representação do brasileiro como povo desinteressado pela leitura parecem emergir de um horizonte (o europeu) que considera apenas algumas práticas de leitura e de alguns tipos de textos. Por isso, não obstante a existência de outros tipos de práticas e de textos, essa representação repete-se em momentos posteriores, incorporados ao discurso dos próprios brasileiros que a ele aderem.

Pesquisas realizadas por Lajolo e Zilberman e apresentadas em dois de seus livros (*A leitura rarefeita*, 1991 e *A formação da leitura no Brasil*, 1996) evidenciam a permanência dessa imagem da leitura no testemunho de muitos escritores, cujas obras tematizam, vez por outra, a leitura como atividade fútil e escassa mesmo entre as camadas burguesas que pululam os romances do século XIX. Depois de arrolarem vários exemplos extraídos da ficção de romancistas como Machado de Assis e José de

Alencar, as autoras assim concluem sobre as imagens de leitura e da produção poética refletidas em textos literários :

Se, de uma lado, a poesia é responsável por ocasiões de aborrecimento e tédio no mundo das personagens romanescas, a leitura é, de outro, atividade rara e superficial. As personagens só se entregam a ela no intervalo ou na ausência de afazeres mais relevantes; e são geralmente femininas as mãos que empunham o livro.(Lajolo, M e Zilberman, R. 1991, p.170)

Fora, agora, do plano ficcional, o testemunho do próprio Machado de Assis não deixa dúvidas sobre a existência dessa forma de discurso que, iniciado nas notícias dos viajantes europeu sobre o Brasil, reverbera continuamente, como se tem mostrado até aqui:

“Nosso movimento literário é dos mais insignificantes possíveis. Poucos livros se publicam e ainda menos se lêem.. Aprecia-se muito a leitura superficial e palhenta, do mal travado e bem acidentado romance, mas não passa daí o pecúlio literário do povo.”⁷⁰

Com efeito, quando aparece entre nós esta planta exótica chamada editor, se os escritores conseguem encarregá-lo, por meio de um contrato, da impressão de suas obras, é claro que o editor não pode oferecer vantagens aos poetas, pela simples razão de que a venda do livro é problemática e difícil. A opinião que devia sustentar o livro, dar-lhe voga, coroá-lo, enfim, no Capitólio moderno, essa, como os heróis de Tácito, brilha ela ausente. Há um círculo limitado de leitores: a concorrência é quase nula, e os livros aparecem e morrem na livraria.”⁷¹

Contemporâneo de Machado Assis, José de Alencar também alude ao fracasso da leitura entre os brasileiros, salvaguardando, no entanto, exceções dentre o público feminino:

Demais, se o livro cair nas mãos de alguma das poucas mulheres que lêem nesse país, ela verá estátuas e quadros de mitologia, a que não falta nem o véu da

⁷⁰ ASSIS, Machado de. *Diário do Rio de Janeiro*. Crônica de 24 de março de 1862. In: *Crônicas*. V.1. 1859-1863. São Paulo: Mérito, 1949, p.148. APUD: LAJOLO, M.. e ZILBERMAN, R. *A leitura rarefeita: livro e leitura no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1991, p.92.

⁷¹ ASSIS, Machado de. “Semana literária”, 9 de janeiro de 1866. In: *Obra completa*. V.3. Rio de Janeiro: Aguilar, 1962, p.841. Apud: LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. *A leitura rarefeita: livro e leitura no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1991, p.93-4

*graça, nem a folha de figueira, símbolos do pudor no Olimpo e no Paraíso terrestre.*⁷² (grifos meus)

*Não consta que alguém já vivesse nesta abençoada terra do produto de obras literárias. E nosso atraso provém disso mesmo, e não daquilo que se vai desacreditando de antemão. (...) Dá-te por advertido pois, livrinho; e, se não queres incorrer na pecha, passando por um produto de fábrica, já sabes o meio. **É não caíres no gosto da pouca gente que lê**, e deixares-te bem sossegado, gravemente envolto em uma crosta de pó, à espera do dente da traça ou da mão do taberneiro que te há de transformar em cartucho para embrulhar cominhos.*⁷³ (grifos meus)

Bem próximo do final do séc. XIX, Sílvio Romero é outro intelectual que alude à ausência da leitura entre os brasileiros, atividade preterida em função da audição de peças recitadas em festas de caráter popular, como cita o crítico em sua famosa *História da literatura brasileira*, de 1888:

*(...) as peças oratórias eram escritas para ser recitadas, mas eram-no com verdadeiro entusiasmo. **O povo, que nada lia, era ávido por ouvir os oradores mais famosos** (...) Não havia divertimentos públicos, como hoje; o teatro era nulo; as festas de igreja eram concorridíssimas.*⁷⁴ (grifos meus)

Em momento posterior, com condições materiais e culturais bem mais favoráveis à circulação da leitura, a posição de Antonio Candido alinha-se à de Romero e deixa de entrever prognósticos piores para outros setores da sociedade:

*A pobreza cultural destas [das elites brasileiras] nunca permitiu a formação de uma literatura complexa, de qualidade rara, salvo as devidas exceções.(...) Correspondendo **aos públicos disponíveis de leitores - pequenos e singelos** - a nossa literatura foi geralmente acessível como poucas (...)*⁷⁵ (grifos meus)

Dos viajantes europeus aos intelectuais da atualidade, o discurso permanece o mesmo, fortalecendo a tese de hábitos “singelos”, ou melhor, “não-hábitos” de leitura no

⁷² ALENCAR, José de. “Ao autor”. In: Lucíola: um perfil de mulher. 8ª edição. São Paulo. 1959, p.1. Apud: LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. *A leitura rarefeita: livro e leitura no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1991, p.94.

⁷³ ALENCAR, José de. “Benção Paterna”. In: _____. *Sonhos D'Ouro*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1872, 2ª edição, pp.5-6.

⁷⁴ ROMERO, Sílvio. *História da Literatura Brasileira*. Rio de Janeiro: Garnier, 1902-3, p.270.

⁷⁵ CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1980, p.81.

Brasil. Com efeito, a reincidência dessa imagem da leitura leva, indistintamente, que se atribua ao fenômeno o título de crise, mencionada por vários dos estudiosos que lidam com questões educacionais:

*A crise da leitura em nosso país deve ser inserida para efeito de compreensão, no quadro maior da crise sócio-econômica brasileira (...). Por outro lado, a crise da leitura não deve ser tomada como um fenômeno desta década ou mesmo deste século, à medida que sempre houve, desde o período colonial, discriminação e marginalização no processo de formação de leitores.*⁷⁶

Como se vê, o estereótipo do brasileiro pouco afeto à cultura e, conseqüentemente à leitura, mantém-se, mesmo entre as elites culturais na atualidade e, em movimento de cascata, alimenta também a opinião de outros segmentos, como é o caso dos professores, autores desses relatórios, que acreditam que seus alunos não lêem, nem gostam de ler.

O objetivo do *Concurso Leia Brasil*, portanto, coincide com o diagnóstico dos professores: é preciso produzir leitores e esses professores vêm a si mesmos como responsáveis por essa tarefa.

Contraposto ao estereótipo de “povo sem leitura”, o fato de que os resultados da iniciativa dos professores, seja ela qual for, serem sempre apresentados como positivos, mais uma vez leva a conjecturar se, antes de se submeterem às técnicas pouco ou muito inovadoras de seus professores, os alunos já não tinham consciência da importância da leitura.

Assim, retorna-se à questão, como no caso do Brasil colônia e de momentos posteriores, de pensar-se nas condições em que se efetiva a leitura, quais objetos e quais as condições de realização da leitura estão sendo considerados para que se pense que o aluno, e mesmo o brasileiro em geral, não gostava e não gosta de ler. A ponderações de Chartier mais uma vez podem ser esclarecedoras nesse sentido:

Reconstituir a leitura implícita visada ou permitida pelo impresso não é, portanto, contar a leitura efetuada e ainda menos sugerir que todos os leitores leram como desejou-se que lessem. O conhecimento dessas práticas plurais será, sem dúvida,

⁷⁶ SILVA, Ezequiel T. Leitura em crise x gosto pela leitura. In: *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas, SP: Papyrus, 1995, p.43.

para sempre inacessível, pois nenhum arquivo guarda seus vestígios. Com maior frequência, o único indício do uso do livro é o próprio livro. Disso decorre também sua imperiosa sedução.(Chartier, 1996, p.103)

Na fala desse autor, excerto de um texto maior onde discute a heterogeneidade dos modos de acesso ao livro e à leitura⁷⁷, Chartier aponta não só a dificuldade de mensurar-se exatamente *como* se realizavam as leituras no passado, mas ainda o fato de que, mediante essas dificuldades, o livro seria um grande vestígio da existência da leitura.

Se não se pode conhecer, efetivamente, como se realizaram as leituras no Brasil no passado, a não ser pelas imagens que nos legaram escritores ou viajantes, além de outras formas representativas (iconografia, por exemplo), o número de livros que circularam podem ser, como afirma Chartier, um bom indício de seu uso.

Nesse sentido, os números apresentados pela pesquisa de Abreu (1996,1998) servem para desmistificar uma visão da leitura no país, fixada por uma memória histórica baseada quase sempre em discursos que tendiam a ver a leitura como um processo homogêneo, o que ela nunca foi, como têm demonstrado os atuais estudos sobre história das práticas de leitura.

Com relação ao presente, muito ainda se pode fazer para conhecerem-se as várias formas de utilização e circulação de objetos de leitura. Ao mesmo tempo, a quantidade e a circulação de livros ou de objetos de leitura também podem ser indicativos de tipos e modos de leituras que, apenas incipientemente, passam a ser considerados. Dados tais como os apresentados no *site*⁷⁸ da *Associação de Leitura do Brasil*, apontam números editoriais impressionantes que servem como prováveis indícios da leitura no Brasil de hoje.

Recolhidos pela pesquisadora Cristina B. Ribeiro, estes dados assinalam uma circulação surpreendente de impressos. Segundo Ribeiro, a revista *Veja*, da editora

⁷⁷CHARTIER, Roger. "Do livro à leitura". In: _____(Org.) *Práticas da leitura*. (trad. Cristiane Nascimento). São Paulo: Estação Liberdade, 1996. pp.77- 107.

⁷⁸ Dados obtidos no site www.alb.com.br, em 11/12/00, com base em dados da *Câmara Brasileira do Livro*, em 25/09/2000.

Abril situa-se como o quarto periódico mais lido no mercado mundial, com uma tiragem de 1,208 milhões de exemplares, sendo superado apenas por três periódicos norte-americanos o *Time* (4,63 milhões de exemplares), o *Newsweek* (3.158 milhões) e o *U.S. News and Report* (2,4 milhões)⁷⁹. Segundo a mesma pesquisa, a média da venda dominical dos principais jornais brasileiros em janeiro de 1999 foi de 4.460.296 exemplares.

Outra importante pesquisa sobre a leitura no Brasil foi realizada entre 10 de dezembro de 2000 e 25 de janeiro de 2001. Patrocinada pela Câmara Brasileira do Livro (CBL), pela Abrelivros, pela Associação Brasileira de Celulose e Papel (BRACELPA) e pelo Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*⁸⁰ teve como objetivo principal identificar a penetração da leitura de livros no Brasil e o acesso dos brasileiros a livros. Alguns dados dessa pesquisa podem melhor elucidar as atuais condições da leitura no Brasil.

A pesquisa entrevistou indivíduos alfabetizados com idade igual ou superior a 14 anos, residentes em 50 localidades de todas as regiões do país. Considerando a população brasileira em 2000, a pesquisa permite projeções para um total estimado de 86 milhões de leitores.

Os dados gerais da pesquisa contrapõem-se contundentemente à idéia do Brasil como “povo sem leitura”. Dentre o universo pesquisado (população alfabetizada com mais de 14 anos)⁸¹, 62% ou uma população estimada de 53,32 milhões de pessoas afirmaram realizar leituras habituais, o que inclui, segundo os organizadores da pesquisa, textos mais simples como placas de rua a textos mais complexos como jornais e mesmo livros. Essa categoria de leitores foi nomeada **leitores habituais**.

⁷⁹ Segundo dados obtidos em: Mira, Maria Celeste. *O leitor e a banca de revista*. Tese de doutorado. Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Unicamp, 1997, p. 146.

⁸⁰ Pesquisa realizada por A. Franceschini Análises de Mercado.

⁸¹ Deve-se considerar que, por abarcar apenas o universo de pessoas com mais de 14 anos, a pesquisa deixa de mensurar importantes faixas de leitores situadas em faixas de escolaridade do ensino fundamental.

Dados sobre esta categoria de leitores foram obtidos mediante questionamento sobre gêneros que haviam sido consultados, folheados ou lidos e com os quais os entrevistados tiveram contato no período de 12 meses anteriores à pesquisa. Dentre as opções apresentadas nos questionários da pesquisa, os índices de leitura dos gêneros mais presentes na vida dos leitores foram: 85% disseram ler folhetos de propaganda; 84% apontaram a leitura de placas de rua; 78% disseram ler letreiros de ônibus; 75% afirmaram ler revistas; 68% jornais e 62% livros.

Considerando que a leitura de placas de rua, cartazes e letreiros de ônibus são bastante elementares e situam-se como leituras pragmáticas, os índices podem parecer baixos, visto a população pesquisada ser alfabetizada. Entretanto, quando se olham os índices relativos à leitura de jornais, revistas e livros, que requisitam um tipo de leitura mais complexa em função de serem textos mais amplos, com frases mais longas e exigirem maior necessidade de inteligência por parte do leitor, os índices passam a ser bastante expressivos. E, nesse sentido, bastante comprovadores da presença da leitura no Brasil.

Além dos jornais, revistas e livros, foram também citadas como leitura dos *leitores habituais* 26 outras categorias de leituras, entre as quais se destacaram os religiosos (incluindo a Bíblia) com 43%, os escolares com 33%, dicionários e enciclopédias com 29%, culinária ou receitas 22%, quadrinhos 21%, poesias 23%, livros infantis para crianças 21%, aventura 17%, biografias/história de pessoas famosa 16%, livros e manuais de informática 17% psicologia e filosofia 15% outros gêneros com percentuais menores.

A pesquisa traz, ainda, outros dados que reforçam a idéia de que ler no Brasil não é prática tão esporádica. Com relação à leitura específica de *livros*, a pesquisa considerou como *leitores efetivos* aqueles que leram ao menos um livro nos últimos 3 meses anteriores à pesquisa. Esses leitores corresponderam a 30% dos entrevistados o que equivale a um total de 26 milhões de pessoas acima de 14 anos. A média de livros lidos pelo leitor efetivo chega a 3.33 livros no período questionado, o que equivale à leitura de um livro por mês para cada leitor efetivo.

A pesquisa aponta que o grau de escolaridade tem influência decisiva sobre a leitura no caso dos *leitores efetivos*, pois 63% deles possuem grau de instrução superior, 38% possuem ensino médio, 26% estão no 3º ou 4º ciclo do ensino fundamental (5ª a 8ª série) e 16% estão no 1º ou 2º ciclos (1ª a 4ª séries). Outro fato que comprova a importância da escolaridade nesse grupo de leitores é a análise de sua faixa etária: 45% desses leitores estão na faixa etária entre 14 e 19 anos, 33% possuem entre 20 a 29 anos, 28% possuem de 30 a 39 anos e 24 % possuem mais de 40 anos. Como se nota, os maiores percentuais de leitores efetivos estão nas faixas etárias mais baixas, portanto, de idade escolar que abarcam desde o ensino fundamental até o nível superior.

Com relação ao nível sócio-econômico dos *leitores efetivos*, o que se nota é a forte presença dos estratos de renda mais elevada: 60% dos leitores efetivos são da classe A, 37% da classe B, 27% da classe C e 21% das classes D/E. Se, percentualmente, a classe A aponta os maiores índices de leitores efetivos, estatisticamente ela não representa o maior número de leitores. Projetados esses percentuais para as quantidades da população brasileira pertencentes a cada uma dessas classes, os números surpreendem: a classe A representa 3,6 milhões de leitores; a classe B, 8 milhões; a classe C, 9 milhões e as classes D/E, juntas, 5,6 milhões. Do que se conclui que, numericamente, o maior público leitor encontra-se nas classes B e C, com um total de 17 milhões de leitores efetivos de livros.

Os índices da *leitura efetiva* (leitura de livros nos últimos 3 meses anteriores à pesquisa) permitem que se questione a tese da ausência da leitura no Brasil. Comparados com índices de leitura efetiva de dois outros países (França e Portugal), os índices de leitura efetiva no Brasil são bastante representativos.

Em 1989, o Ministério da Cultura e Comunicação da França realizou pesquisa semelhante à pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* intitulada *Les Pratiques Culturelles des Français en 1989*⁸². Na França, os índices de leitura efetiva (últimos 3

⁸² As informações relativas tanto à pesquisa francesa quanto portuguesa, intituladas respectivamente *Lés Pratiques Culturelles des français em 1989* e *Hábitos de leitura: um inquérito à população portuguesa* foram obtidas junto a A. Franceschini Análises de Mercado que realizou a pesquisa brasileira *Retratos da Leitura no Brasil* em 2000/2001. Esses dados foram obtidos por via do e-mail marketing@franceschini.com.br.

meses) apontou um índice de 49% em 1989, o que correspondia, naquele momento, a um total de 23,5 milhões de leitores franceses.

Em 1995, o Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro de Portugal patrocinou a pesquisa intitulada *Hábitos de leitura: um inquérito à população portuguesa* que identificou um índice de 37% de leitores efetivos, o que correspondeu, em 1995, a um total de 3 milhões de leitores portugueses.

Como se nota, os índices não são tão superiores ao brasileiro, sobretudo se se considera que as condições de acesso ao livro, o poder aquisitivo em geral do brasileiro e mesmo as condições gerais de circulação de bens culturais no Brasil devem ser mais restritas do que a da França e a de Portugal, levando-se em conta a posição econômica desses países em relação ao Brasil. Entretanto, considerados os números de leitores, o Brasil, com seus 26 milhões de leitores efetivos representa um mercado editorial altamente atrativo, pois supera a França em 11% (23,5 milhões) e tem 8,5 vezes o número de leitores de Portugal (3 milhões de leitores).

Dentro desse universo, a pesquisa detectou também os *leitores correntes*, ou seja, aqueles que liam um título no dia da entrevista. Esses corresponderam a 14% dos entrevistados, o que indica um total de aproximadamente 12 milhões de pessoas. Dentre as leituras apontadas pelos leitores correntes, 29% declarou estar lendo literatura adulta, 20% religião, 18% Bíblia apenas, 19% Filosofia e psicologia, 11% Ciências Sociais, 7% Ciências Aplicadas, 6% Generalidades, 6% Geografia e História, 4% Literatura infanto-juvenil, 3% Línguas, 4% Ciências puras e, posteriormente, Artes, Lazer e Desportos, Educação Básica com menores percentuais. 16% dos livros indicados pelos entrevistados não puderam ser classificados em nenhuma dessas categorias.⁸³

A pesquisa aponta que, para todos os tipos de leitores pesquisados (*leitor habitual, leitor efetivo e leitor corrente*), os fatores escolaridade e classe econômica tiveram relação direta com a leitura. Segundo os dados levantados pela pesquisa, em

⁸³ A classificação de livros da pesquisa *Retratos de Leitura no Brasil* foi feita de acordo com os gêneros de classificação da Câmara Brasileira do Livro que prevê 12 grandes gêneros, que abarcam uma grande gama de materiais de leitura. São eles: Literatura infanto-juvenil, Literatura adulta, Línguas, Religião, Filosofia e Psicologia, Artes, lazer e Desportos, Ciência Puras, Ciências Aplicadas, Ciências Sociais, Educação Básica, Geografia e História e Generalidades.

todos essas categorias de leitura, a presença de leitores cresce nos estratos de renda mais elevada e nas faixas de escolaridade mais elevadas. O livro, separadamente de outros materiais de leitura, é mais valorizado e apreciado por pessoas com curso superior. 91% dos entrevistados com nível superior concordam totalmente que o livro é uma forma de transmissão de pensamento, 80% dizem que o livro é importante forma de atualização, 85% concordam que o é importante ler para os filhos, 74 % gostaria de ler do que lia na época da entrevista, 75% afirmou que ler era algo que dava prazer. Os índices percentuais relativos a cada uma dessas afirmações vão diminuindo de acordo com o nível de escolaridade dos entrevistados, respectivamente relativos a ensino médio, 5ª a 8ª séries e 1ª a 4ª série. Isso permite perceber a importância fundamental da escola e, conseqüentemente, do professor na formação do leitor.

Se *escolaridade e poder econômico* estão diretamente relacionados ao perfil dos leitores no Brasil, esses mesmos fatores também se refletem no perfil daqueles que afirmaram não gostar de ler. Na pesquisa *Retratos de leitura no Brasil*, eles são identificados como *não-apreciadores da leitura* e somam 15,4 milhões de pessoas, ou seja, um percentual relativo a 17,9% dos entrevistados e, inversamente do que acontece com a categoria dos leitores, os maiores percentuais dos não apreciadores estão nas classes D/E com 22%, classe C com 18%, classe B com 14% e classe A com 13%. Como se vê, conforme as condições econômicas se elevam, menores são os números dos não-apreciadores.

O mesmo fato é observado com relação à escolaridade: 35% dos não apreciadores possuíam escolaridade entre 1ª a 4ª séries, 31% entre 5ª e 8ª séries, 21% tinham ensino médio e apenas 8% tinham nível superior. O que se nota, portanto, é que a escolaridade quebra barreiras contra a leitura, já que a não apreciação decai conforme os níveis de escolaridade aumentam.

Com relação aos **compradores de livros**, a pesquisa detecta um percentual de 20% de compradores ou um total de 17,2 milhões de pessoas que compraram livros nos últimos 12 meses anteriores à pesquisa. Também para o grupo de compradores, os fatores escolaridade e classe econômica são determinantes. Com relação à escolaridade, 55% dos compradores possuem nível superior, 26% ensino médio, 15%

possuem 5ª e 8ª série e 10% 1ª a 4ª série. Ao se projetarem esses percentuais de compradores para os números da população brasileira relativos a cada faixa de escolaridade, a pesquisa aponta que a maior faixa de compradores potenciais de livros no Brasil encontra-se junto às pessoas com ensino médio, o que resulta num total de 26,6 milhões de pessoas que seriam potenciais compradoras de livros.

Com relação à faixa econômica dos compradores têm-se os seguintes percentuais: 49% pertencem à classe A, 29% à classe B, 17% à classe C e 10% à classe D/E. Projetando-se esses percentuais para o total da população brasileira pertencente a cada uma dessas classes, o que se conclui é que a presença de compradores cresce nos estratos de renda mais elevada, porém 2/3 dos compradores são de classes B e C. Em termos numéricos, a classe A representa um total de 2,9 milhões de compradores, a classe B um total de 6,2 milhões, a classe C representa 5,7 milhões e as classes D/E totalizam 2,5 milhões de compradores potenciais. Como se nota, a soma dos compradores da classe B e C (6,2 milhões mais 5,7 milhões) resulta num total de 11,9 milhões de pessoas.

Com relação ao local da compra dos livros, a pesquisa aponta dados interessantes. A maioria das compras (57%) foi realizada em livrarias, fato que justifica a associação da leitura com esses lugares de compra. Entretanto, os outros 43% distribuem-se em vários outros canais de compra para os quais se deveria dar mais atenção, pois representam importantes canais de acesso aos livros principalmente para os segmentos econômicos menos privilegiados. Bancas de jornal, livrarias de igrejas, vendedores de porta em porta, bancas ou lojas de livros usados, marketing direto (círculo do livro), feiras do livro, livrarias de escolas e mesmo supermercados foram citados como importantes pontos de compra, sobretudo para as classes C e D/E, onde esses locais representam respectivamente 47% e 66% do total das compras.

Como os números da pesquisa *Retratos de leitura no Brasil* apontam, a leitura no Brasil parece ser muito mais freqüentemente realizada do que julga o senso comum e mesmo algumas opiniões correntes que circulam entre nossos intelectuais e mesmo em nossa mídia. Essa presença significativa da leitura no Brasil seria, portanto, justificativa suficiente para os números de nosso mercado editorial, mesmo em que pese o fato de

uma grande fatia desse mercado ser relativo à compra de livros didáticos por parte do governo.

A Câmara Brasileira do Livro⁸⁴ assinalou, para o ano de 1999, um faturamento US\$ 1.817.826.339,00 para o mercado editorial brasileiro, o que equivale à publicação de milhões de livros didáticos, livros técnicos e científicos, profissionais, religiosos e obras gerais. Para o ano de 1998, registra um aumento de 13% no faturamento em relação a 1997, tendo o mercado editorial atingido um faturamento de US\$ 2,83 bilhões. Para o ano de 2000, registra a produção de 45.111 títulos editados em 663.754.810 exemplares de livros, o que resultou num faturamento de US\$ 2.060.386.759. Esse mercado, com atrativas cifras que representam o oitavo mercado editorial do mundo tem, inclusive, despertado o interesse de grupos estrangeiros de editores que já começam a fazer negócios no país.⁸⁵

Para onde iriam todos esses textos? Seriam comprados apenas para enfeitar belas estantes? Se se considera, como Chartier, que um dos fortes indícios da leitura é o próprio objeto de leitura, então se pode acreditar, ao contrário do que se consolidou como nossa memória de leitura, que o brasileiro não nutre um desafeto à leitura e que, como apontaram os dados, a leitura no Brasil não seja tão rarefeita.

Se o imaginário social sobre leitura que a mídia brasileira faz circular privilegia imagens positivas e um grande valor simbólico dos livros e da leitura (como se mostrou no item anterior), talvez a idéia corrente no Brasil do pouco contato com livros e das poucas cenas de leitura de nossa população deva ser interpretada à luz de outros dados que não o arbitrário “desgosto” aos livros.

⁸⁴ As pesquisas sobre o mercado editorial, apresentadas no site da CBL, procedem de convênio entre o CELARC (Centro Regional para o Livro na América Latina e Caribe), CBL (Câmara Brasileira do Livro), ABIGRAF (Associação Brasileira da Indústria Gráfica) sob a responsabilidade técnica de Elizabeth Neves e Marta Oliveira. Dados obtidos no site www.cbl.org.br, em 27/08/2001.

⁸⁵ Além de citar o Brasil como o oitavo mercado editorial do mundo, a revista *Veja* afirma que as cifras do mercado editorial brasileiro de 2000 foram equivalentes à soma das cifras de todos os países da América de língua espanhola. A revista mostra, além disso, que desde 1999, editoras brasileiras, em sua maioria empresas familiares, têm sido alvo de grandes conglomerados que pretendem estabelecer negócios no Brasil. Essas negociações iniciaram-se em 1999 com a compra das editoras Ática e Scipione por um consórcio formado pelos grupos Abril e Vivendi-Universal (francês) e têm forte tendência de repetir-se com outras editoras brasileiras. “Letras Graúdas”. *Veja*, ano 34, n.9, edição 1690, 7/03/2001.

Se as cenas de leitura não são mais pródigas e se as vendas *per capita* reclamam, ainda, mais leitores, talvez se devam considerar certas situações que ainda separam o livro de seus leitores, tais como as difíceis condições de acesso a ele, bem como as dificuldades econômicas para sua aquisição.

Alguns dados ajudam a mensurar essas dificuldades de acesso aos livros no Brasil. Até 1995, havia no país entre 3.500 a 3.800 bibliotecas. Atualmente, com incentivo da Secretaria do Livro e da Leitura, este número chegou a 5000 bibliotecas, sendo 4.234 públicas⁸⁶ o que significa que inúmeras cidades brasileiras não as possuem. Soma-se a isso o baixo número de pontos de vendas de livros que englobam apenas 2.200 livrarias e aproximadamente 32.000 bancas de jornais e revistas⁸⁷. Distribuídos num território de 8.511.996 Km² para uma população de quase 170 milhões de habitantes, tais pontos de acesso ao livro parecem, no mínimo, insuficientes ou irrisórios.

Pode-se, ainda, lembrar o alto valor do livro e do impresso no país, onde os baixos salários da maioria da população não permitem a compra sistemática de outros produtos que não sejam essenciais para a sobrevivência. Somando-se a esse quadro de baixa renda familiar os altos preços dos livros – conseqüência tanto das baixas tiragens quanto da ausência de um bom sistema de distribuição e venda - o resultado é uma compra *per capita* de 2,4 livros por ano, sendo que apenas 0,7 desse total refere-se a livros não-didáticos. Considerando que a imensa maioria dos livros didáticos são obrigatórios e distribuídos gratuitamente pelo governo federal, infere-se que o contato com livros não-didáticos no país não corresponde ao real interesse que os brasileiros têm por livros.⁸⁸

⁸⁶ Informação obtida junto ao Cadastro do Sistema Nacional de Bibliotecas da Fundação Biblioteca Nacional, através do site www.bn.br, em 05/10/2001.

⁸⁷ Dados obtidos no texto *Livro, Biblioteca e Leitura no Brasil* de autoria de Ottaviano de Fiore, Secretário do Livro e da Leitura, publicado no site www.minc.gov.br, em 12/08/2001 a partir de informações obtidas junto à Associação Nacional de Livrarias e da (Dinap) Distribuidora de Bancas da Editora Abril. Pesquisa realizada no site em 28/07/2001.

⁸⁸ Jornal *O Globo*, Segundo Caderno, de 27/05/2001.

Retornando à pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, os dados relativos ao acesso aos livros servem para exemplificar como, de fato, o número de bibliotecas e o preço dos livros influem sobre a leitura em nosso país.

Ao inquirir sobre formas de acesso dos leitores correntes aos livros (leitores que liam um título no dia da entrevista), a pesquisa detectou que 49% dos livros lidos tinham sido comprados ao passo que 61% (mais da metade) dos leitores haviam tido acesso ao livro lido através de outras formas: 19% haviam ganhado de presente, 15% haviam emprestado de amigo/parente, 8% haviam emprestado de bibliotecas⁸⁹, 4% haviam ganhado na escola, 1% ganhado da empresa e 1% havia fotocopiado o livro lido. As trocas representaram menos do que 1%.

Com relação à posse de livros, o que se nota, de acordo com a pesquisa, é que a posse de livros segue a mesma dinâmica da distribuição de renda do país: poucos possuem muitos e muitos possuem pouco. Os percentuais de posse de livros demonstram esse fato: 14% da população entrevistada não têm livros em casa; 33% possuem até 10 livros, 20% possuem e 11 a 25 livros, 17% de 26 a 50 livros, 9% possuem de 51 a 100 livros, 6% têm entre 101 a 500 livros e 1% declara possuir mais de 500 livros em casa.

Como se pode inferir, a baixa posse de livros (poucas alternativas de leitura dentro de casa) somada ao baixo poder aquisitivo da maioria dos leitores (57% dos entrevistados apontaram o custo do livro e 23% a falta de dinheiro como bloqueios para a compra de livros) e ao difícil acesso a bibliotecas (apenas 8% dos leitores apontou essa forma de acesso aos livros) podem ser compreendidos como barreiras à leitura no Brasil.

⁸⁹ Além de o número de bibliotecas brasileiras ser bastante reduzido considerando-se o extenso território nacional, deve-se destacar também a limitação de seus acervos que dificilmente contam com títulos mais recentes e nem mesmo instalações condizentes para a efetuação da leitura (iluminação e mobiliário adequados). Como mostra a reportagem *Festa das traças*, publicada em *Veja* (edição 1696), as poucas bibliotecas brasileiras “deixam na mão o leitor que quer ficar a par das novidades literárias”. A revista levantou alguns dos títulos mais procurados, mas não encontrados pelos leitores: *Clube dos Anjos*, de Luís Fernando Veríssimo (1998), *A casa dos Budas Ditosos*, de João Ubaldo Ribeiro (1999), *Harry Potter*, de J. K. Rowling (2000), *O Demônio da Srta. Prym*, de Paulo Coelho (2000) e *A Caverna*, de José Saramago (2000). Levando-se em conta que a atual política governamental é a de implantação de pequenas bibliotecas onde elas não existem, a ampliação e renovação de acervo das unidades já existentes deve demorar, restringindo ainda mais as chances de acesso do leitor aos livros que deseja ler. “Festa das Traças”. *Veja*, ano 34, edição 1696, n.15, 18/04/2001.

Como se vê, o acesso aos livros não depende exclusivamente do *interesse* dos leitores, mas de uma rede complexa de fatores desfavoráveis que o leitor nem sempre tem condições de suplantar.

Examinando esses novos elementos, a questão do “gosto pela leitura” se relativiza e expande-se do binômio leitor/texto e passa a integrar outras redes de relação, onde se devem considerar ao menos as seguintes variáveis: o leitor, as condições sócio-econômicas de efetivação da leitura e, principalmente, as formas de difusão e circulação dos impressos.

Nesse sentido, o aumento do número de bibliotecas e sua divulgação junto à população, a ampliação dos canais de distribuição (livrarias de escolas, igrejas, bancas, marketing direto, venda domiciliar, livrarias etc), a redução dos preços de capa dos livros bem como uma exploração mais adequada dos públicos de leitores menos visíveis (segmentos com baixa disponibilidade financeira e público jovem de faixa escolar) poderiam ser, certamente, caminhos viáveis e promissores para o incremento da leitura em nosso país.

Nesse complexo processo que envolve a leitura como prática social, a escola tem papel fundamental. Como se tentou mostrar até aqui, o professor, autor dos relatórios analisados nessa pesquisa, construiu uma imagem sobre si mesmo (elemento responsável por gerar o hábito de leitura no aluno), baseada numa imagem social de leitura que se construiu ao longo dos anos onde a idéia de ausência de leitura (nesse país não se lê) cristalizou-se em detrimento de outros possíveis sentidos, sem que se relativizassem as reais condições de leitura dos brasileiros.

Embora tal imagem de leitura tenha sido construída sobre uma assertiva negativa e nem sempre correspondente às reais condições de leitura no Brasil, ela confluiu para uma situação favorável no sentido de reforçar o papel do professor no ensino da leitura. Tendo alunos leitores ou não-leitores, conhecedores ou não da importância da leitura, num mundo que se articula, ainda, principalmente através impresso, o papel do professor enquanto mediador torna-se cada vez mais proeminente: diante de alunos leitores, torná-los aptos e cada vez mais versáteis em uma forma de leitura capaz não só de decifrar, mas de produzir sentidos e articulá-los

ao mundo onde eles significam; diante de alunos não-leitores, ensinar-lhes as tecnologias de decifração do escrito e prepará-los para serem leitores cada vez mais competentes.

Como mostraram os dados da pesquisa *Retratos de Leitura no Brasil*, a escola e o professor parecem estar desempenhando eficazmente suas funções haja vista a importante influência do fator escolaridade para todos os tipos de leitores detectados (corrente, habitual e efetivo).

Embora o próprio *status* da leitura na atualidade possa ser bastante indicativo da importância da leitura para os estudantes em geral, a escola e seu principal agente, o professor, continuam tendo um papel primordial no processo de “produção” e de “aprimoramento” do leitor, idéia que se confirma, também, na fala do Secretário do Livro e da Leitura, Ottaviano De Fiore, em Manifesto publicado no dia 15 de junho de 2001:

No Brasil, dada a mencionada falta de famílias que implantem o hábito da leitura a seus filhos, a escola adquire caráter estratégico. Nela concentram-se 34 milhões de crianças e jovens que, mesmo sem o benefício da leitura doméstica poderão tornar-se, graças à escola, futuros pais leitores e transmitir esse hábito a seus filhos (grifos meus).⁹⁰

Talvez aqui também se deva lembrar de uma consideração importante feita por Orlandi (1996):

Além disso, há a questão, já colocada anteriormente, de que como não há grau zero, assim como não há grau dez, o aluno-leitor não pára de aprender a ler num momento dado, assim como não há possibilidade de se reconhecer um momento em que ele começa do nada. (Orlandi, 1996, p.48)

Se não se pode precisar o momento da gênese do leitor nem seu estágio de completo desenvolvimento, o que interessa é o percurso entre um momento e outro. Neste percurso tem influenciado positivamente a escola, por intermédio do professor, e a própria vida. A primeira, reforçando a importância fundamental da leitura. Esta última oferecendo ou não condições de acesso aos materiais de leitura cuja circulação ainda não é suficientemente democrática em nosso país.

⁹⁰ De Fiore, Ottaviano. *Como tornar o Brasil uma nação letrada? Manifesto ao Povo da Cultura*. Texto publicado em 15 de junho de 2001 no site www.minc.gov.br. Pesquisa realizada em 27/08/2001.

4 PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA

4.1 Modos de ler na escola segundo a fala dos professores

Embora não se possa considerar, a priori, nenhum relato da realidade a própria realidade, o que se pretende neste item é “ler”, mesmo em forma de mosaicos, alguns relatos de aulas de leitura produzidos por professores brasileiros do ensino básico da região Sul-Sudeste do Brasil como um retrato (portanto nem reflexo e nem descrição objetiva) de práticas escolares de leitura.

Partindo da situação de produção dos relatórios que se constituem como *corpus* dessa pesquisa, ou seja, um concurso patrocinado pela Fundação Victor Civita e veiculado na Revista Nova Escola, que oferecia aos ganhadores uma viagem a Paris, algumas considerações podem ser ressaltadas.

No caso específico desse *corpus*, o professor é chamado a relatar suas experiências de incentivo à leitura a partir de um concurso cuja meta seria despertar e incentivar ações de incremento à leitura no país. Dentro deste contexto, a produção de seu texto, enquanto relato de uma situação de ensino de leitura, envolve três fatores significativos:

- a) A situação estabelecida pelo concurso marca-se pela competitividade entre os participantes e todos consideram seus textos potenciais vencedores do prêmio do concurso. Isso equivale a dizer que todos os professores que se inscrevem no concurso produzem textos cujas idéias ou propostas de ensino de leitura eles julgam suficientemente inovadoras, criativas ou mesmo muito significativas para o ensino de leitura na escola. Raros dentre eles têm dúvidas - ou admitem tê-las - sobre o mérito ou a qualidade do trabalho que desenvolvem em sala de aula;
- b) Ao mesmo tempo, a avaliação do trabalho do professor por uma comissão julgadora, nomeada no regulamento do concurso como *comissão de*

especialistas em leitura (como se vê no quarto item do regulamento em anexo), leva o professor a criar expectativas em relação à orientação teórica desses especialistas. Talvez por isso, esses relatórios sejam perpassados pelo imaginário que os professores criam sobre a(s) orientação (ções) teórica (s) desses especialistas e ainda, supõe-se, tentam surpreender ou mesmo atender essas expectativas, apresentando imagens de leitura que o professor tenha assimilado durante seu percurso de leitor e de professor.

- c) Outro aspecto importante diz respeito ao imaginário dos professores que também influi na produção desses textos. Tendo como componente esse imaginário, nem sempre os textos aqui analisados reportam-se à realidade efetiva do professor, pois ao tentar atender à expectativa da comissão julgadora, ou ao elaborar atividades de ensino de leitura, o professor pode produzir seu texto a partir de três posturas assim supostas: 1) imaginar uma situação de ensino, criando em seu relato fatos do ensino de leitura que não se efetivaram na realidade. Nesse caso, o professor supõe que seu ensino de leitura não é adequado ou atualizado e por isso, precisa “inventar” outras técnicas ou atividades que ele supõe mais aceitas ou apropriadas, embora não sejam reais em sua sala de aula; 2) imaginar uma situação de ensino que atenda às expectativas que ele supõe que a comissão de especialistas em leitura possui. Assim, ele estaria criando um texto com as técnicas e pressupostos de leitura que julga serem os mais adequados, atualizados e apropriados para se ensinar leitura; 3) relatar atividades que realmente acontecem em sua sala de aula, acreditando que sejam boas estratégias de ensino de leitura, à revelia ou não do que pensam os especialistas, mas condizentes com as “crenças” ou conhecimentos que o professor tem sobre leitura.

Como se vê nas hipóteses aventadas, representando práticas efetivamente realizadas ou não, atendendo ou não aos anseios dos organizadores do concurso ou dos *especialistas em leitura*, o professor acaba expondo em seu texto a imagem ou

concepção de leitura fixada em sua memória e que, para ele, faz sentido e tem pertinência num contexto de ensino de leitura.

Assim, embora não se possa considerar que todas as atividades de leitura relatadas nos textos dos professores sejam efetivamente realizadas em sala de aula, a própria homogeneidade dessas práticas (como se verá adiante) aponta para o fato de que talvez apenas umas poucas não sejam efetivadas.

Guardadas essas observações, o que se pretende é propor uma leitura desse *corpus*, interpretando-o como um retrato das práticas de leitura no interior da escola de nível básico da região Sul-Sudeste do Brasil.

A leitura dos relatórios apontou, inicialmente, uma grande heterogeneidade de formas. Embora tivesse sido solicitado, conforme a ficha de inscrição, aos professores que informassem sobre a metodologia, as atividades de leitura e a avaliação, nem sempre esses tópicos foram abordados pelo professor. A grande maioria dos textos procurou descrever atividades de leitura, sendo esse o tópico mais homogêneo dos textos. Optou-se, assim, por considerar essas atividades como indicadoras das concepções ou imagens de leitura que influem diretamente nas formas de leitura que o professor “ensina” em sua aula. Ao lado delas, foram pesquisadas expressões, referências teóricas, citações ou outros índices que pudessem apontar as matrizes às quais recorre o professor ao trabalhar com leitura.

A partir da observação dos tipos de atividades propostas como leitura em sala de aula e das formas de incentivo à leitura, foi possível organizar os relatórios em grupos com características semelhantes como se passa a apresentar. Essa tentativa de agrupamento dos textos teve a função de possibilitar uma visada geral do material pesquisado já que o leitor não teria o acesso ao *corpus* completo.

Um primeiro grupo de relatórios – na realidade a maioria deles – pôde ser associado a uma concepção aqui denominada *estruturalista*, já que as atividades de leitura que eles relatam postulam o texto como unidade semântica, cujo sentido deve ser reconhecido pelo leitor. A ênfase dessas propostas está na forma do texto, em sua materialidade lingüística (pronomes, artigos, estruturas gramaticais etc), considerada a fonte geradora de seu conteúdo e sentido.

A principal característica desse grande conjunto de relatórios é que todos eles entendem o contato do aluno com o material de leitura como fator suficiente para que sua metodologia de leitura dê resultados. Não há indicações sobre *como* o ato de ler foi efetuado pelos alunos em sala de aula. Normalmente o professor utiliza algum tipo de expressão para mencionar a leitura do aluno e, posteriormente, passa a descrever atividades realizadas *depois* da leitura, como em:

*Recursos: Um texto tirado de um livro didático, onde **depois de lido eles** (alunos) criaram desenhos, para as histórias. O texto foi dividido em partes e assim os alunos fizeram seus livrinhos, em duplas (R682)*

(...)levamos livros para a própria sala de aula e lá os alunos escolhem o que desejam ler.

***Após a leitura silenciosa** os alunos apresentam o livro que escolheram para a turma. Indicando o título, o autor, o ilustrador, a editora e em seguida contarão a estória e qual a mensagem que esta lhe passou. (R270)*

Também é estipulado o prazo de leitura extraclasse.

***Concluída a leitura**, cada dupla encarrega-se de elaborar resumo analítico da obra, com dados da autoria que é submetido ao professor para as correções... (R383)*

***Terminado o tempo da leitura**, eram dados alguns minutos para exposição aos colegas daquilo que sentiram ou entenderam das histórias. (R260)*

Nesses relatórios, há um hiato entre a exposição do aluno ao objeto de leitura e a descrição de atividades consideradas como a leitura do texto. Assim, pode-se acreditar que, para o professor autor desses relatórios, ler textos na escola seja não a relação estabelecida entre os interlocutores (leitor/autor) por meio do texto, mas sim o desenvolvimento de atividades que demonstrem a compreensão dos dados referenciais do texto.

Assim, as atividades descritas como leitura são todas formas que procuram dar ao professor uma visibilidade (o termo é empregado aqui em sentido literal) do conteúdo do texto ou das informações que o aluno leu no texto. Os exemplos, onde normalmente as atividades de leitura são descritas através de substantivos podem elucidar essa proposição:

Os alunos leram seis livros paradidáticos sobre o tema e a partir destas leituras (desenvolvidas nas aulas de literatura) montaram diversas atividades. Os livros foram: (...)

As atividades foram: **confecção de cartazes** utilizando os desenhos das capas, resumo dos livros e técnicas desenvolvidas nas aulas de Educação artística, **montagem de álbuns seriados** com frases dos livros e técnicas artísticas." (R168, grifos meus)

O PONTO ALTO DA ATIVIDADE:

Sortear a dinâmica que vai ser usada para representar cada história: a) **mímica**, b) **colagem**, c) **desenho livre**, d) **argila**, e) **dança**, f) **dramatização**, g) uma música conhecida ou alguma composta na hora. **Elaboração** ou **ensaio** discreto da atividades sorteada. A leitura transformada em arte é apresentada ao restante da turma na medida em que os grupos vão sendo chamados. (R156, grifos meus)

Meus alunos da 5ª série, já estavam cansados de lerem livros e resumi-los. Determinei uma nova maneira de leitura e resumo, **RESUMO DE LEITURA ATRAVÉS DE DESENHOS**, da seguinte maneira: primeiro cada aluno escolheu um livro para leitura, delimitar sete folhas de papel sulfite para a elaboração do resumo da leitura. A primeira seria uma apresentação com o nome do livro (história), editora, autor, e seu próprio nome. Nas seis folhas restantes eles resumiram a história através de desenhos e pinturas. Após os trabalhos prontos partimos para apresentação. As folhas estavam em seqüência de uma a seis, através dos desenhos contaram suas histórias. (R134, grifos meus)

Atividades desenvolvidas

Pesquisa extraclasse (interdisciplinarietà)

Reprodução oral e escrita, em sala de aula, das histórias lidas

Criação de texto. Leitura destas produções feitas por alunos de séries distintas.

Teatro

Ilustração dos textos

Confecção de livro. (R677, grifos meus)

Por essas citações, é possível notar que a leitura enquanto interação leitor/texto, ou seja, os passos ou etapas ou mecanismos que orientaram os professores ou alunos a realizá-la estão ausentes. O importante é transformá-la em algo materialmente visível, como maquetes dos cenários, criação de personagens com cartolina, elaboração de quadrinhos ilustrados, dramatização, (técnica extremamente utilizada pelos professores), jornais falados, cartazes, confecção de livros, fantoches, ilustrações etc.

Na prática relatada pelos professores, ler um texto é atividade a ser substituída pela criatividade do professor, que deve elaborar formas para tornar o conteúdo do texto em algo que ele seus alunos possam ver.

O aspecto crucial deste grande grupo de relatórios é que eles não especificam como ou quais procedimentos são esperados na leitura do texto, como eles esperam que ela se dê. A partir da realização das atividades propostas, que tentam resgatar, através de meios mais materiais e visuais, o conteúdo do texto, pode-se inferir que esses professores estejam adotando uma concepção estruturalista de linguagem, onde o texto é constituído basicamente por sua referencialidade, tendo um significado específico que precisa ser recuperado pelo leitor no momento da leitura.

Para esses professores, portanto, ler seria apropriar-se do conteúdo referencial do texto. Por isso, quanto mais o aluno tornar visível sua “compreensão”, melhor terá sido sua leitura. As atividades mais características neste sentido são aquelas que permitem uma reprodução das informações ou dados dos textos através de resumos ou, ainda, das ilustrações do conteúdo lido, dramatizações, desenhos etc:

Faço também atividade semelhante, porém, analisando o título do livro, ou seja: após a leitura do título, os alunos discutem sobre o possível assunto tratado pelo livro. (...) Outra atividade adotada em sala de aula é ler um determinado livro sem mostrar aos alunos as ilustrações. Após, cada aluno ilustra a história de acordo com sua compreensão e depois comparamos com as ilustrações do livro. (R121)

Um texto tirado de um livro didático, onde depois de lido eles (alunos) criaram desenhos para a história. O texto foi dividido em partes, e assim os alunos fizeram seus livrinhos, em duplas.

Baseada na imaginação das crianças e em seus desenhos simples, mas que transmitiram tudo da história, montei então para eles um livrinho com as cenas (que eles mesmos bolaram) e a história juntas. (R682)

No final da unidade, escolhe-se a forma de apresentação dos trabalhos de leitura: são muitas as oportunidades oferecidas:

- Dramatização sobre um tópico da obra lida;
- Caracterização de personagens;
- Recontar a história através de lâminas no retroprojeter;
- Releitura através de desenhos;
- Recortes, colagens, refazendo a história, etc. (R675)

1- Cada aluno apresenta, oralmente, o seu livro lido, falando sobre as personagens, a história em si e o que aprendeu com a leitura (...)

2- Propaganda do livro lido. Cada um elabora a propaganda do livro do seu jeito.

3- Dramatização: Organizados em grupos, os alunos escolhem um livro para a leitura extraclasse (...)

8 - *Jornal Falado: em cada Jornal Falado apresentado, informar dados sobre livros lidos, contar a história, deixando o final como suspense.*

9 - *Poemas: Criar poemas com conteúdo do livro que leu. (...) (R 353)*

Como se observa, a intenção do professor ao estabelecer as atividades para os alunos é sempre a de “recuperar” o sentido expresso pelo texto como sugerem as expressões “recontar”, “expressar a história”, “ilustrar história conforme sua compreensão”, “informar sobre a história lida”, “recontar” tornado-se a paráfrase a forma mais adequada de representação da leitura.

Assim, embora não façam menção direta a esta concepção de leitura específica, esses professores, que constituem a grande maioria da amostra, filiam-se a uma forma tradicional de compreensão da linguagem que a associa a instrumento do pensamento, a uma forma de comunicação e transmissão de informações e de conhecimento. Por isso, a leitura está relacionada à compreensão ou apreensão de um sentido prévio.

Nestes textos observa-se uma concepção de texto e de leitura como ato de “descodificação” da forma e onde o trabalho com leitura tende a uma abordagem bastante gramatical, onde se enfatiza o ensino da gramática, da ortografia, da escrita padrão. As atividades de leitura focalizam, portanto, esses aspectos:

O objetivo foi fazer despertar nos alunos o interesse pela leitura, o que de fato aconteceu, estendendo-se a alguns livros que sugeri e simultaneamente melhoraram na grafia e na caligrafia, o poder de criação, na coesão textual e no interesse por ler o que lhes era remetido. (R141).

Pegando os textos escolhidos, trabalhei com análise sintática e ao mesmo tempo ensinei-lhes como utilizar pausas, vírgulas, pontos, ponto e vírgula e entonação da voz quando se está lendo em voz alta. (R147)

Não raramente e de forma entremeada a essas propostas aqui nomeadas *estruturalistas* há muitos professores que enfatizam o ensino da gramática, o que permite associar essas formas de apropriação de textos com essa concepção de leitura e conseqüentemente de linguagem, pois a ênfase está na forma e o sentido localiza-se nas estruturas lingüísticas dos textos, desde suas unidades menores. O objetivo das propostas de leitura seria decifrar tais unidades. Por isso, a preocupação com o

vocabulário e o “estudo” da gramática, como se a compreensão dependesse quase que exclusivamente desses elementos:

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E RECURSOS UTILIZADOS

É apresentado o livro a turma e juntos fazemos a leitura, observamos a mensagem que o autor quer nos passar, e a partir daí, começamos a trabalhar a parte da gramática e do vocabulário (usando sempre o dicionário como apoio).

Divido a turma em grupos: e juntos pensamos o que podemos fazer como: desenhos livres e dirigido, frases, versinhos, músicas, painel, maquetes, teatrinho, perfil do autor e redação. (R137, grifos meus)

No início das aulas fazemos um exercício de enriquecimento de vocabulário o qual nomeamos de PALAVRA DESCONHECIDA. O aluno escolhe em casa uma palavra desconhecida, copia do dicionário todos os significados, constrói uma frase e grifa a palavra.(...) Assim, começamos a trabalhar a leitura do dicionário e a leitura de frases criadas pelos alunos.

A leitura do texto é desenvolvida em várias etapas: primeiro a leitura silenciosa, depois a leitura do professor, leitura de alguns alunos, leitura em coro. Após a leitura fazemos a compreensão do texto, vocabulário, interpretação e finalmente a gramática. (R305, grifos meus)

Metodologia: leitura, jogo do dicionário, jogo dos sons (...)

Para cada palavra é feito um jogo, chamado de jogo do dicionário, que consiste no seguinte:

- *cada aluno deverá escrever em uma folha (igual para todos) um provável sinônimo para a palavra desconhecida. Exemplo: Tênuê. Um aluno poderá escrever que tênuê significa uma luz fraca. Outro poderá escrever que é uma palavra pequena, outro ainda que é uma formiguinha preguiçosa. (aqui o aluno poderá usar sua criatividade e também seu senso de humor ou conhecimento da palavra)*
- *a professora, também, escreve o significado correto da palavra em uma folha que junta as demais e a lê também.*
- *os alunos votam, um a um, em qual alternativa consideram correta (quem acerta ganha um ponto) (R198)*

A última citação evidencia como, para o professor de R198, o sentido está preso à palavra, sem que nenhuma circunstância do jogo discursivo possa influenciá-lo. O sentido é dado, nunca construído. Assim, o aluno pode usar a criatividade para “inventar” os sentido para a palavra no jogo proposto pela professora, mas não no texto lido, pois lá, o sentido é único, o que comprova a associação deste relatório a uma abordagem que estamos chamando de *estruturalista*. Embora em R305 o conceito de linguagem seja mais produtivo, pois as palavras podem ter diferentes sentidos nas

diversas frases propostas pelos alunos, o objetivo do trabalho de leitura só se completa ao se chegar ao estudo da gramática, como se nota na oração, onde o advérbio *finalmente* exprime a conclusão das tarefas: “*Após a leitura, fazemos a compressão do texto, vocabulário, interpretação e finalmente a gramática*”.

Por isso, alguns relatórios (sobretudo das séries do 1^o ciclo) referem-se à leitura exclusivamente enquanto processo de alfabetização, caracterizando-a como processo de reconhecimento das letras e sílabas, como se vê nos excertos a seguir:

Concurso Leia Brasil

Há 3 anos desenvolvo este tipo de trabalho.

Eu trabalho tudo ao mesmo tempo, encontros vocálicos, sílabas, lateralidade, noção espacial (tudo isso no decorrer do ano letivo).

O aluno, quando começa ler, lê tudo automaticamente e com compreensão.

Reconhecimento de todas as vogais e músicas relativas as mesmas. Posteriormente trabalho o alfabeto com apenas uma vogal por vez. Ex: BA-CA-DA-FA-GA-HÁ-JÁ-LA-MA-NA-PA-RA-AS-TA-VA-XA-ZA., e com elas formamos palavras. Ex: BALA- FALA-GATA-MATA..., etc (tudo com letra de forma). Depois BE-CE-DE...ZE (...)

As famílias silábicas são todas cantadas. Canto as notas musicais, por causa da novela ZAZA.(...)

Este método acelera a alfabetização e estimula a leitura. (R400)

São crianças de 3^a série muitos vieram sem leitura e outros sem saber interpretar o que estava lendo. Muito bem fui trabalhando com as sílabas das famílias e formando palavras dessas palavras em conjunto com a classe formava a frase; isso tudo oral nada no caderno, foi um processo longo.

Sanado essa dificuldade dos alunos foi trabalhar com textos pequeno aqueles textos da alfabetização em conjunto com Educação Artística. (R34)

Também nos relatórios que consideram o texto um portador de significados prontos e acabados, pode-se observar que as aulas de leitura se voltam para a apreensão, por parte do aluno, de um conteúdo prévio apresentado pelo texto. Assim, o aluno é considerado leitor proficiente quando é capaz de apreender e reter tal significado.

Um bom exemplo desta postura teórica dos professores diante do texto e da leitura pode ser observado em R(659), no qual uma professora desenvolve atividades de memorização do texto trabalhado em sala de aula a fim de que o aluno retenha com mais eficácia o seu conteúdo. Utiliza para isso gravações do texto em fitas cassete,

feitas pela rádio da cidade e repetição da fita até que os alunos decorem o texto e, posteriormente, o dramatizem:

1º Passo - Escolhi um livro interessante. Mostrei a capa, falei da história contida dentro daquele livro, falei sobre o autor, ressaltai a importância de ler e saber contar aquela história.

2º Passo - Conseguir o apoio da rádio local "Rádio Aracuaã". E com a boa vontade dos locutores montamos esta fita que segue anexo.

3º Passo - Ligava o som na história escolhida e dramatizada. Repetia quantas vezes conforme o interesse da turma.

4º Passo - quando a história estava praticamente memorizada, desligava o som e pedia alguns alunos para contar aquela história com suas palavras. (R659)

Corroborando essa concepção de leitura que considera a existência de um sentido prévio contido no texto, há muitos relatórios que, enfatizando tal sentido, relacionam leitura mais exclusivamente com aquisição de conhecimentos. Assim, a aula de leitura tem como objetivo principal a formação de repertórios sobre temas e assuntos variados, procedimento utilizado por muitos professores. Tal abordagem da leitura é observada em professores de língua portuguesa e com mais frequência em professores de outras áreas como ciências, química etc:

Através da leitura, viajávamos pelo mundo conhecendo novos habitats, animais, vegetais, povos, cidades, problemas sociais e ambientais. (R321)

Prática de sala de aula:

1º passo: Desenvolvimento de um tema chave:

Exemplo: Escravidão

Inicialmente como professora de História, demonstro o contexto histórico, desde a origem do escravismo nas antigas civilizações, até os mais recentes processos de escravidão.

2º passo: Alguns alunos após a leitura de um texto ou livros sobre o tema chave, narram a história lida para a sala (os textos e livros são indicados pelo professor)

3º passo: partindo desse ponto, os alunos passam suas experiências de leitura aos demais alunos, estimulando-os a buscarem mais informações sobre o assunto em outros textos ou livros. (R139)

Nestes e em muitos outros relatórios prevalece a noção de que a leitura é atividade que depende exclusivamente do próprio texto, responsável por apresentar o máximo de informação, com o máximo de clareza. Ao leitor cabe apenas a tarefa de perscrutar os sentidos do texto, como se estes fossem fixos e independentes de

qualquer condição de produção de sentido por parte do leitor. Como lembra Kato (1995), trata-se de uma interpretação de leitura, onde o leitor é elemento que apenas coopera ao recuperar o sentido que está contido na forma do texto:

Em sua versão mais ingênua, a leitura é definida como um ato de adivinhação das intenções do autor, e, na versão mais elaborada, como um ato de comunicação regido por regras conversacionais, isto é, um contrato de cooperativismo. Assim, o escritor é regulado para ser: a) informativo na medida certa, b) sincero, c) relevante e d) claro. O leitor, por sua vez, deverá compreender o objetivo do autor, acreditar em sua sinceridade, procurar a relevância dos subjetivos (sic) ao objetivo central e esperar que os objetivos venham codificados através de recursos lingüísticos mais simples. (Kato, 1995, p.69)

Ainda baseando-se nesta concepção de leitura que aqui se nomeia como estruturalista, foram encontrados alguns relatórios que priorizaram especificamente a decodificação do material lingüístico, em termos de sua transposição do código escrito para o oral, ou seja, enquanto desempenho oral do leitor. Nesses relatórios, a leitura é compreendida como boa dicção das palavras, bem como sua adequada pronúncia e entonação:

Metodologia utilizada:

Leitura silenciosa, através da qual o aluno toma um primeiro contato com o conteúdo do texto.

Leitura oral, individual e em grupo. Orientada quanto à expressividade, à entonação da voz, à boa dicção.

Leitura dramatizada. Orientada quanto à expressividade, à entonação da voz, à boa dicção e à dramaticidade. (R677)

A leitura do texto é desenvolvida em várias etapas: primeiro a leitura silenciosa, depois a leitura do professor, leitura de alguns alunos, leitura em coro. Após a leitura fazemos a compreensão do texto, vocabulário, interpretação e finalmente a gramática contextualizada.(...)

O exercício de expressão oral também oportuniza o aluno a ler mais, é uma tarefa simples em que o aluno escolhe uma notícia, artigo de jornais ou revistas, treina a leitura em voz alta em casa, grifa as palavras desconhecidas e pesquisa o significado no dicionário, depois ele lê para a classe e explica com suas palavras o que leu. (R305).

As dificuldades na leitura poderão ser amenizadas através de atividades como: - leitura oral atenção para a pontuação, ritmo, entonação tudo isso temos que orientar para sanar a dificuldade que o aluno trás com ele. - leitura oral em

pequenos grupos em que um lê para o outro, dramatização, jogral - recuperação oral do texto ou até mesmo de um anúncio. (R340)

Nestes textos pode-se perceber uma concepção da leitura enquanto ato de decodificação do impresso e uma associação da leitura à sua oralização. Esta forma de conceber-se a leitura pode ser vista como uma herança cultural de épocas nas quais a leitura recebia uma outra orientação e valoração, que se distingue das orientações mais freqüentes que se dão à leitura na atualidade. Segundo tal orientação, a leitura era considerada instrumento para o aprimoramento do gosto literário e, conseqüentemente, veículo dos bons usos da língua.

Assim, ler consistia quase que exclusivamente em demonstrar, de forma audível, a capacidade de transformar os signos verbais escritos nas respectivas imagens acústicas a ele correspondentes (leitura em voz alta), assinalando, portanto, sua capacitação enquanto indivíduo alfabetizado. Atividade paralela a essa era realizada através dos *ditados orais*, nos quais os estudantes deviam transformar em linguagem escrita as palavras ditadas pelos mestres.

Associar a leitura ao pronunciar bem é freqüente em autores mais antigos⁹¹. No século XVIII, Antonio Moraes Silva, autor do mais importante dicionário português de sua época, assim apresenta o verbete da palavra ler:

*pronunciar, e entender, ou entender somente alguma escritura, ou pronunciar somente as letras de que ella consta. Expor, explicar: v.g. ler Filosofia, ou Mathemática aos discipulos. Ler alguém; fig. Conhecer-lhe o interior, as suas artes. Eufr. 2.7. e Ler algumas coisa a alguém; ensinar-lha. Eufr. 3. 2.*⁹²

Embora haja a duplicidade de sentidos propiciada pelo uso do advérbio *somente*, pode-se notar no verbete do autor a correlação de leitura com a pronúncia adequada das palavras e sua decodificação. Ao lado dessas tarefas básicas do leitor, infere-se também a presença do público a quem o leitor deveria “traduzir” ou “explicar” o que lera.

⁹¹ Os autores das duas citações que seguem foram estudados no curso *Literatura e Sociedade*, ministrado pela profa. Dra Márcia Abreu, no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp em 1999.

⁹² SILVA, Antonio Moraes. *Diccionario da Lingua Portuguesa recopilado dos vocabulários impressos até agora, e nesta segunda edição novamente emendado, e muito acrescentado por Antonio Moraes da Silva natural do Rio de Janeiro*. Oferecido ao muito alto, e muito poderoso Príncipe Regente N. Senhor. Lisboa: Typografia Lacérdina, 1813 (com Licença da Mesa do Dezembargo do Paço).

Também entre os franceses do começo do século XIX, pode-se encontrar semelhante relação entre leitura e oralização ou pronúncia. Em seu manual sobre “a arte de bem ler”, intitulado *Petit Cours de Littérature, à l’usage de la jeunesse de l’un et l’autre sexe*, o francês Le Texier tece as seguintes considerações sobre a leitura:

“L’art de bien lire n’est autre chose que l’art de bien dire ce qui est écrit, c’est-à-dire de donner aux phrases qu’on a à prononcer aux mots qui les composent, la véritable expression dont ils sont susceptibles. Sous cet apperçu, on peut voir l’analogie parfaite qui existe entre l’Art de bien lire et celui de bien parler.”⁹³

Associando leitura à pronúncia das palavras, Le Textier considera perfeita a analogia entre bem ler e bem falar, demonstrando o quanto tais atividades encontravam-se imbricadas em sua opinião. Considerando o fato de seu curso de literatura direcionar-se “à l’usage de la jeunesse”, ou seja, circular em espaços destinados à educação de crianças ou jovens, infere-se que sua forma de compreensão da leitura fosse, nesses espaços, disseminada.

Comungando a mesma concepção de leitura, porém mais próximos, estão, também, os exemplos das coletâneas, antologias ou seletas destinadas aos alunos brasileiros. Zilberman (1999), em levantamento dos textos escolares que associaram ensino de leitura como forma de promoção do gosto literário, relaciona vários autores de textos didáticos, cuja concepção de leitura funda-se basicamente no tratamento oral dado ao escrito, enfim, na decodificação oral do escrito. Dos textos de Abílio César Borges, que circularam entre 1860 até posteriormente a 1888, destaca o seguinte trecho:

Para fazer boa leitura, deve o leitor ler com moderação, mudando o tom da voz, e dando as pausas convenientes, segundo requerem o objeto da leitura e os diferentes sinais da pontuação (...)⁹⁴

⁹³ LE TEXTIER. *Petit Cours de Littérature, à l’usage de la jeunesse de l’un et l’autre sexe*. Contenant une dissertation sur l’art de bien lire, sur chaque genre de style, et un Recueil de morceaux choisis de poètes et des Orateurs français. Paris: Chez Michel, 1801, p.l.

⁹⁴ BORGES, Abílio César. *Terceiro livro de leitura para uso das escolas brasileiras*. Nova edição reformada e melhorada. Rio de Janeiro: Francisco Alves, [1890]. APUD: ZILBERMAN, Regina. “Leitura literária e outras leituras”. In: BATISTA, Antonio A G e GALVÃO, Ana M. O. *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

E ainda:

*O tom da voz e a expressão de quem lê devem ser conformes com o assunto da leitura; de tal sorte que, ouvindo-se ler, ainda à distância de se não poderem distinguir as palavras, conheça-se pela só modulação da voz, se versa a leitura sobre assunto alegre ou triste, se exprime coragem ou receio, se repreensão, louvor.*⁹⁵

Além de Abílio César Borges, outros autores produziram textos voltados para a mesma finalidade. Podem ser citadas as séries de livros didáticos de João Kopke, do início do século ou mesmo *Língua Pátria*, de A. Joviano⁹⁶, no mesmo período, dos quais se destaca a citação do primeiro:

*Nos três volumes anteriores, o principal fito da compilação foi fornecer base para os exercícios orais de reprodução do lido e ampliação do vocabulário; do presente até ao último, é seu intento, ampliando ainda e sempre o vocabulário, inspirar, pela prática e pelo comércio contínuo com os bons modelos, o gosto literário, nos ensaios de composição sobre diversos gêneros, a que será solicitado o aluno.*⁹⁷

Nesses excertos, a leitura, sempre associada a formas de oralização, cumpre a tarefa de conduzir o leitor à apreciação dos “bons modelos”, na “difícil” arte de incutir um gosto, ou seja, um juízo, um critério balizado pelos textos entendidos como Literatura.

Como se vê, entender a leitura como decodificação, decifração de um código é uma prática e uma concepção que, formulada na escola, fez tradição no ensino brasileiro de leitura.

Um outro grupo de textos, onde se concentra o segundo maior bloco de relatórios é aquele que, deixando de tratar da leitura ou das atividades compreendidas como formas de apropriação de textos, passa a apresentar projetos de incentivo à leitura ou de promoção do contato entre leitores (alunos) e objetos de leitura. Nestes

⁹⁵ Idem, *ibidem*.

⁹⁶ JOVIANO, A. *Língua pátria*. 2ª ed. Aumentada. Rio de Janeiro: Papelaria e Tipografia Oriente, 1923. APUD: ZILBERMAN, R. Op.cit., 1999

⁹⁷ KOPKE, João. *Quarto livro de leitura para uso das escolas primárias e secundárias*. 18 ed.. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1924. APUD: ZILBERMAN, Regina. Op.cit., 1999.

textos, pode-se observar a resposta dos professores ao apelo veiculado no material de divulgação do concurso que solicitava ao professores que apresentassem “*trabalhos que incentivaram os alunos de primeiro e segundo grau a ler mais.*”

Neste grupo, concentram-se as mais “criativas” formas de promoção da leitura, desde a criação de bibliotecas em escolas carentes a cantinho de livros em corredores de escolas e salas de leitura. Os autores dessas propostas entendem, de forma generalizada, que a leitura depende, primeiramente, do contato entre leitores e objetos de leitura, sobretudo num país onde o acesso ao livro ainda não se democratizou. Por isso, embora não elucidem como se dá a leitura em sala de aula, eles apontam o problema do ainda precário acesso aos livros.

Assim, são apresentadas como válidas e, portanto, dignas do prêmio as tentativas de criação de bibliotecas e de espaços de leitura, sobretudo num país com apenas 4.235 bibliotecas públicas e 2.200 livrarias espalhadas num imenso território, como já se viu:

A idéia surgiu quando a escola onde leciono recebeu um catálogo com vários títulos de livros de literatura infanto-juvenil...

Aficionada a livros que sempre fui, queria comprar todos para que meus alunos e eu, lêssemos.

Mas a escola não tinha dinheiro e o Município não tinha verba para esse fim.

Resolvi então fazer uma campanha para arrecadar dinheiro, só que, como a biblioteca da escola era pobre, os alunos não tinham o hábito de ler e nem se interessavam pelo assunto.

Para estimulá-los, eu precisava de algo muito forte...

Recortei então ilustrações das capas e os resumos dos livros que havia no catálogo e montei cartazes convidando os alunos para uma viagem imaginária. (...)

Os cartazes estavam pela escola inteira e os alunos foram ficando curiosos. Vendiam os números de rifas organizadas para arrecadar dinheiro e assim consegui comprar os livros que eles mesmos escolheram. Foi um sucesso! (R124)

Entre outras coisas, onde trabalho atualmente, deparei-me com aproximadamente 1000 livros amontoados dentro de um armário, evidentemente sem condições de manuseio, devido ao difícil acesso.

A pedido da direção da escola, conferi, relacionei e montei uma pequena biblioteca em nosso restrito recinto escolar, fato este que despertou e incentivou a leitura em nosso corpo docente e discente.

Consciente de que o concurso “Leia Brasil” destina-se ao trabalho realizado por professores em sala de aula, não pude deixar de observar que os premiados serão

aqueles que incentivaram os alunos a ler mais, e tenho certeza que consegui isto, pois nossos alunos disputam entre si a retirada de alguns exemplares. (R197)

(...) Passar esta paixão aos meus alunos, estimulando-os foi o que tentei fazer a partir da sala de aula, especialmente neste ano, com a implementação das salas-ambiente; trouxe os livros paradidáticos de História para o armário na sala de aula e conversei com os alunos dizendo da importância e incentivando-os a lerem muito! Os próprios alunos revezando-se marcavam em um caderno apropriado a saída e a devolução dos livros e foi grande a minha alegria ao constatar que 95% dos alunos começaram a levar os livros para casa. (R129)

Trabalho numa escola de periferia há cerca dez anos. Faltam muitos espaços físicos nela. (...) Nesse contexto desenvolvi minha história.

Os livros são arrumados em uma prateleira na sala dos professores. Através dos anos, fomos aumentando o acervo por doações, comprar, e, ao receber repostas das editoras anunciando os lançamentos com direito à retirada de um gratuitamente, fazia o pedido e o entregava à escola. Diante dessa situação, comecei a incentivar a leitura. (R396)

Ao lado da criação de bibliotecas e similares, há também outras técnicas de incentivo a leitura que abarcam desde jogos, competições até concursos de leitura, criação de sociedades de leitura, o que atesta a preocupação dos professores em atender ao apelo do incentivo à leitura trazido pelo material de divulgação do concurso. Assim, interessam para esses professores o *quanto* os alunos lêem e, como já foi assinalado, raramente o *como* eles o fazem:

DESCRIÇÃO DO TRABALHO

A proposta consiste em despertar no aluno o hábito da leitura através do prazer de ler. Inicialmente os alunos conhecerão o trabalho a ser desenvolvido durante o ano letivo.

Deverão ser lidos, por bimestre, oito livros (um por semana) para obter a avaliação máxima. De acordo com o número de livros lidos será dada uma menção ao aluno que será a critério do professor.

O aluno terá um "caderninho" de comentários sobre os livros lidos, com o título de: LIVROS QUE LI NO ANO DE..... Deverá conter este caderno o bimestre, o títulos da obra, o autor e um pequeno comentário a respeito da leitura (...)

Uma vez por semana, haverá a aula de leitura. Os alunos são colocados em círculo, cada um com o livros que está lendo ou irá ler, e o professor deverá proporcionar um ambiente favorável à leitura através da música, com o auxílio de um rádio gravador com fitas ou Cds (música de relaxamento).

O professor conversará com o aluno a respeito do livro lido, a fim de verificar se a leitura realmente foi feita, e assinará no "caderninho" do aluno, logo após o seu comentário escrito (controle de leitura para evitar fraude) (R361)

Empolgada, resolvi, então, escrever ao Concurso, indicando uma das práticas de leitura em sala-de-aula do primeiro e segundo graus:

- 1- Escolhe-se um texto, levando-se em conta a faixa etária, a série, o tema a ser abordado etc;*
- 2- Este texto deverá ser escrito em partes, e, em cada parte, deverá constar um "enigma" de onde encontrar a próxima parte, para se constituir o texto;*
- 3- Achadas todas as partes, os alunos transcreverão no caderno o texto, farão a leitura oral e a interpretação também oral;*
- 4- a partir disto, o professor poderá trabalhar vários conteúdos, como o sentido conotativo dos enigmas e do texto, a pontuação, a acentuação, a ortografia, regência, concordância, tempos verbais, produção de texto a partir da temática do texto trabalhado, etc de acordo com a série a ser trabalhada.*

Metodologia: Leitura, jogo do dicionário, jogo dos sons(...)

Cada aluno deverá escrever em uma folha um provável sinônimo para a palavra desconhecida. Exemplo: tênue. Um aluno poderá escrever que tênue significa uma luz fraca. Outro poderá escrever que é uma panela pequena (...) As folhas são recolhidas pela professora e faz uma leitura de cada uma para que a turma vote em uma possível alternativa correta (...) Os alunos votam, um a um, em qual alternativa consideram correta (quem acerta ganha um ponto). (R198)

O nosso trabalho chama-se "Campeonato de Leitura", onde os alunos são incentivados a ler cada vez mais. A cada leitura a professora anota na ficha do aluno o Livro e o Autor e questiona algo sobre o livro ou da história. No final do mês faz a somatória de quem leu mais, em cada sala de aula, o campeão é homenageado e ganha um belo presente como recompensa. No final do ano sai os campeões de leitura por classe e da Escola.. (...)

É um trabalho muito simples, mas com ótimo resultado, pois os alunos estão cada vez mais exigentes na escolha de seus livros e prazerosos em ler. (R63)

Concurso Leia Brasil

Participante: "Sociedade dos poetas vivos"

Um grupo de professores, entre os quais me incluo, fundamos a "Sociedade dos poetas vivos" como a denominamos, o objetivo é divulgar e ler obras escritas pelo grupo e por alunos dos professores do grupo. O importante não são os prêmios mais a produção e o aprimoramento do aprendizado, como consequência tivemos os recebimento de alguns prêmios, TV, máquina fotográfica, publicações, diplomas e medalha. (R87)

O interesse do professor é criar situações de incentivo à leitura, ou seja, ele entende o apelo à *formação de leitores* presente no material do concurso não como aperfeiçoamento, instrução ou aprimoramento do leitor, mas como criação de um público para objetos de leitura. Por isso, valem, em sua concepção, as mais inusitadas tentativas de aproximação dos leitores aos textos. Assim, embora soe esdrúxulo ler, coletivamente, em ritmo de samba ou em ritmo de rap ou mesmo utilizar a força da

libido para despertar o gosto pela leitura ou representar graficamente uma história ao som da sinfonia no 40, houve iniciativas que se valeram desses recursos:

Preparei para eles uma audição da história com um fundo musical da autoria do compositor citado. Como faz um contador de histórias, ao ler a história, dei ênfase ao sentido das palavras e aos acontecimentos citados. Com os dados contidos na história, fizemos uma biografia do compositor e a introduzimos na linha do tempo.(...) Realizamos também uma atividade de representação gráfica, realizando movimentos livres, utilizando giz de cera colorido sobre papel sulfite, ao som da sinfonia no 40. (R359)

A força da LIBIDO é incontestavelmente poderosa, e isto é do conhecimento de todo e qualquer profissional vinculado à área da educação com um conhecimento mínimo em Psicologia. (...) A LIBIDO é a mais autêntica energia de construção liberada pelo ser humano. (...)

Num primeiro momento decidi que as primeiras leituras seriam levadas a cabo em sala de aula e, os leitores se reuniram em grupos pequenos e mistos, onde a presença do sexo oposto, lendo conteúdos idênticos, permeados de histórias de cunho LEVEMENTE sensual, extraídos de um leque de OPÇÕES LITERÁRIAS DE QUALIDADE INCONTESTÁVEL, geraria um clima facilitador à CONTINUIDADE do processo. Dependendo do interesse despertado por alguns trechos do conteúdo lido, passávamos à encenação deste, dentro dos moldes do teatro convencional. (R357)

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

1ª Etapa - Leitura coletiva e compassada de textos, iniciando em ritmo lento e acelerando gradativamente até que não se consiga mais uma leitura entendível. Passa-se para a leitura em ritmo de "rap" e, posteriormente, samba.

2ª Etapa - A partir do texto lido, os alunos têm que representar a história, adaptando o texto de modo que não haja necessidade de narrador (podem haver várias alterações desde que a mensagem principal seja mantida). O professor deve representar uma outra versão da história (isto estimula a criatividade dos alunos para próximas dramatizações). (R641)

Um terceiro grupo de relatórios são os textos dispersos, ou seja, textos em que as atividades propriamente ditas com leitura não são descritas de forma mais objetiva. Assim, embora em alguns desses relatórios possam ser vistas algumas imagens de leitura do professor, sobretudo a de que o aluno não gosta de ler, a descrição das atividades de leitura são substituídas por outros temas tangenciais à aula de leitura. O relatório 224, que segue na íntegra, pode ser tomado como exemplo deste grupo de textos:

Corria o ano de 1992.

Era difícil colocar naquelas “cabecinhas”, o gosto pela leitura.

Eu não podia conceber que alguém desprezasse a leitura de livros, porque desde pequenina, viajava por mundos escritos.

Tinha agora diante de mim, pequenos espectadores.

Armei o palco: fiz uma árvore no fundo da classe, e coloquei um formigueiro no início da sala de aula.

Os alunos em fileira, foram caminhando como em uma procissão; e para eles era um caminho árduo e difícil, como o é para a formiguinha que leva o alimento às costas.

Os alunos iam andando e lendo trechos, observando dificuldades conforme os perigos que encontravam pelo caminho: pedras, areia etc.

Mas, com firmeza e segurança todos chegaram até o formigueiro, lendo o que era preciso.

Perceberam que como as formiguinhas têm dificuldades em carregar o seu alimento até o formigueiro, eles também com perseverança conseguiram ler com entusiasmo e sabor.

Com garra, os alunos começaram a amar a leitura como se fosse para sua própria sobrevivência. (R224)

Outro exemplo de relatórios com tais características é o relatório 378, onde se pode observar que a leitura é compreendida como uma forma de enriquecimento para o leitor, um modo de transformação de uma situação de carência para uma situação de emancipação. Entretanto, as atividades, etapas ou processos realizados como leitura não ficam esclarecidos no texto dessa professora:

Leciono numa classe de CB, 2ª série e sempre procurei o incentivo à leitura como uma estratégia para aprendizagem. Mostro às crianças que o livro não fala, mas ele mostra tantas coisas bonitas, mensagens maravilhosas que ficam no coração da gente.

Que ele não tem vida, mas que lendo-o você dá vida para ele, porque a estória que contou ficará plantada no coraçãozinho.

Um testemunho da força da leitura de livros como fator de aprendizagem eu vivi neste ano. Recebi entre meus alunos de 8 e 9 anos, dois de 16. Estes vieram de uma classe especial. Dois moços no meio de crianças. Procurei tratá-los com muito amor e as arestas foram sendo aparadas e eles conseguiram ambientar-se.

E foi através de leitura de livros de história que eles cresceram ainda mais, não no tamanho físico, porém, na aprendizagem. No final deste ano, minha maior alegria foi poder promovê-los para a terceira série.

Este acontecimento confirmou a tese de que a leitura de livros realiza verdadeiros milagres na aprendizagem.

Parabéns à Fundação Vítor Civita da Petrobrás e da Unesco pela feliz iniciativa. (R378)

Foram também considerados vagos ou dispersos os relatórios em que as atividades estão descritas de modo muito sumário e nem se observaram expressões, citações ou alusões que pudessem associá-los a uma abordagem de leitura específica, como se vê no relatório a seguir:

Em princípio falo um pouco, sobre o autor. Falo também alguma coisa sobre a obra recomendada, estimulando a curiosidade pelo meio e final, deixo em aberto, ou seja, todos com um ponto de interrogação. O que acontecerá? Quem foi? Quem entrou? etc... Digo também que com certeza darei uma avaliação, uma interpretação de texto, nesse intervalo pego uma fita de vídeo mais ou menos sobre o enredo do livro, por exemplo se for ficção pego tal fita, romance, aventura coisa do gênero. Sempre faço assim, o problema é que minha clientela tem poucos recursos, eu pego o livro, tiro xerox e peço para eles comprarem pois o preço fica bem baixo dessa maneira. Acho a leitura nessa série [4ª série] importantíssima. Sem mais. Professora Josiane. (R90)

O quarto grupo de texto são aqueles em que as atividades de leitura são vistas como meio para estudo de temas diversificados nas variadas disciplinas que fazem parte do currículo do ensino fundamental. Nestes, a leitura é vista não como o objeto de estudo (como as várias disciplinas - matemática, português, ciências, geografia ect), mas como meio de aprendizagem das mesmas. Nesses textos, encontra-se, freqüentemente, uma fragmentação dos vários assuntos que podem ser abordados pelo professor a partir da leitura de um texto. Normalmente, essa divisão aparece inclusive na própria materialidade dos relatórios:

Na turma da 4ª série desenvolvemos um trabalho de leitura do livro: "O Mistério da Fábrica de Livros", de Pedro Bandeira, tendo como objetivo, entre outros, que os alunos vivenciassem as experiências sugeridas no livros, através da interdisciplinaridade; (...)

O trabalho foi desenvolvido durante 15 dias, seguindo as seguintes etapas:

1ª. apresentação do livro. Aula de ensino Religioso, trabalhando o tema do 1º capítulo. Relacionamentos interpessoais;

2ª. aula de literatura: aproveitando citação de um livro de M. Lobato trabalhamos vida e obra do autor;

3ª. aula de ciências: aproveitando o tema "Reflorestamento" do 2º capítulo trabalhamos a realidade de nossa cidade com visita a uma empresa (Itatiaia Móveis) que está reflorestando nossa região;

4ª. aula de educação artística: reciclagem de papel;

5ª. aula de ciências: Ecologia - Preservação do meio Ambiente, tema do 3º capítulo

6ª aula de língua portuguesa: Discurso Direto e Indireto - aproveitando os diálogos do 4º capítulo.(....) (R118)

Texto- A casa

Autor - Vinícius de Moraes

Desenvolvimento da leitura

Canto

Comentários gerais sobre o texto

Desenho de uma casa imaginária

Entendimento do texto oral depois escrito

Noções de gramática (retirada do texto)

Educação Artística - dobradura (casa)

Ciências - tipos de casa, tijolo, barro, ocas, eglu, etc; modelos de casa - térrea, sobrado, apartamento, material de construção - lista (aqui pode envolver matemática ex. medida de areia e pedra compra-se por metro)

Profissões - (importância) que envolve uma construção. (R303)

(...)

Citarei no contexto trabalhado em algumas das obras infantis e sua utilidade:

- ANIVERSÁRIO DO SOL: A importância da amizade, características dos personagens (Nuvem, Vento: estudo do som, movimentos, trajetórias, formas).
- A ÁRVORE DE TICO: Incentivo ao interesse da observação e preservação do meio ambiente, saber utilizar os recursos naturais e características sociais, especialmente o meio onde vive.
- A FOMIGA SAÚVA: Cadeia alimentar.
- LÚCIA JÁ-VOU-INDO: A vontade de vencer, o esforço, observação do tempo cronológico e psicológico
- QUE HORTAL!: Incentivo a experiências científicas, introdução ao estudo da genética, reação de misturas e combinações, idéia de diversidade.
- A LIMPEZA DE TERESA: ideologias morais, higiene do ambiente, economia dos recursos naturais, meios de transporte, relação tempo/espço (...)
- A PAPAGAIADA: Relações bioníicas (iniciação à razão e proporção)
- Os resultados obtidos são observados no desenvolvimento da capacidade de compreensão dos recursos escritos e sua utilização no cotidiano. (R402)

Nestes textos, o professor demonstra sua intenção de trabalhar com a interdisciplinaridade, procurando relacionar o texto lido com conteúdos de diferentes disciplinas. A leitura de um texto desloca-se do texto propriamente dito para o estudo de determinados conteúdos com os quais ele possa ter alguma forma de relação. No relatório citado abaixo, o texto *A história de uma folha - uma fábula para todas as idades*, de Leo Buscaglia é aproveitado, em função de alguns de seus aspectos, para o

estudo de alguns temas da área de língua portuguesa, ensino religioso, ciências e outros, como a própria professora indica:

PLANEJAMENTO

Tema: Ciclo da vida e morte

Assuntos abordados: Equilíbrio entre a vida e a morte, a vida em sociedade, as diferenças individuais, amizade, sentimento, etc...

Texto utilizado: fábula

Indicação de faixa etária: pode ser aplicado em alunos de variadas idades, sofrendo, é claro, algumas adaptações.

Interdisciplinaridade:

Português: A estrutura da narrativa e suas características - fábula

Literatura/redação: Leitura do livro e sua interpretação

Ensino Religioso: trabalhar os conceitos de amizade, solidariedade, diferenças individuais, morte, etc...

Ciências: Pode ser focado o ciclo da vida vegetal, comparando-a com animal; estações do ano.

Educação artística: Análise das ilustrações do livro, dramatização, etc.(R60)

Embora no caso específico desse relatório a leitura de um texto seja pretexto para ensino de outros conteúdos, pode-se observar a tentativa de romper com as compartimentações entre as áreas, procurando uma integração entre elas. Além disso, pode-se lembrar que os Parâmetros Curriculares Nacionais introduziram os temas transversais, que também são contemplados em muitas propostas de leitura.

Alguns dos relatórios inseridos nesse grupo revelam assimilação de outra orientação proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais relativa à necessidade de intercâmbio entre a língua portuguesa e outras áreas. Os PCN's propõem que o trabalho de leitura não seja mais tarefa exclusiva de professores de língua portuguesa, já que as habilidades de leitura são requisitadas no trabalho com todos os tipos de textos, independentemente dos conteúdos que esses veiculem:

A língua, sistema de representação do mundo, está presente em todas as áreas de conhecimento. A tarefa de formar leitores e usuários competentes da escrita não se restringe, portanto, à área de Língua Portuguesa, já que todo professor depende da linguagem para desenvolver os aspectos conceituais de sua disciplina.

A idéia de que se expressar com propriedade oralmente ou por escrito é "coisa para a aula de Língua Portuguesa", enquanto as demais disciplinas se preocupam com o "conteúdo", não encontra ressonância nas práticas sociais das diversas ciências (...).

É tarefa de todo professor, portanto, independentemente da área, ensinar, também, os procedimentos de que o aluno precisa dispor para acessar os conteúdos da disciplina que estuda. (Parâmetros Curriculares Nacionais - 5ª a 8ª séries, 1998, pp.31-2)

No relatório 251, nota-se, na aula de Ciências, a abordagem de aspectos interdisciplinares propiciados pelo texto, ao mesmo tempo em que há a tematização da leitura enquanto objeto da aula, mesmo não sendo área de competência direta dessa professora:

Tema: Leitura

Disciplina: Ciências

Assunto: Sol

Trabalho interdisciplinar envolvendo Ciências, Educação Artística, Português, Geografia, etc...

1º Momento - Aula de Educação Artística

1- Escutar, com os alunos assentados em círculo, no chão a música Aquarela (Toquinho e Vinícius) - segue cópia em anexo-pedindo a eles que prestem bastante atenção na letra, música, enfim., em todos os detalhes.

2- Fazer uma tempestade oral de idéias de todos os pontos que lembram ou tratam a música

3- Desafio: Dobradura Gaivota - modelo em anexo (...)

2º Momento - Português

1- A partir da listagem trabalhar com os alunos a letra da música propriamente dita: a criatividade, a diversidade de temas que menciona, etc...

2- Gramática contextualizada: aproveitar para trabalhar dificuldades ortográficas, palavras difíceis, rima das palavras, etc...

3º Momento - Ciências

Introdução do tema: Sol e suas influências

.....
4º Momento - Sugestão de atividades para as demais disciplinas, aproveitando temas presentes na música e os trabalhos desenvolvidos anteriormente:

Matemática: retas, riscos, círculo, etc...

Geografia: curva norte-sul, Hawai Pequim e Istambul, de uma América a outra, etc.

Podem ser trabalhados vários conceitos: pontos cardeais(...) (R251)

Finalmente, o quinto grupo de relatórios inclui os textos onde, independentemente das atividades propostas, pôde-se notar alguma filiação a certas "teorias" ou "matrizes teóricas", embora essa filiação seja reduzida ao uso de determinadas expressões. Assim, foi freqüente nesse grupo menor de relatórios, a

presença de relações entre as linhas designadas nesse trabalho como *cognitivo-processual, discursiva e político diagnóstica*.

O agrupamento desses relatórios foi pensado em razão de eles fazerem referência explícita a certas abordagens de leitura, embora raramente os professores pudessem apresentar atividades de leitura que evidenciassem a que se filiam.

Assim, em alguns casos, são encontradas certas discrepâncias entre a terminologia mencionada pelo professor e as atividades por ele propostas ou mesmo confusões teóricas como é o caso da professora W. que enviou 18 relatórios ao concurso. Em seus relatórios, ela apresenta atividades de leitura em sala de aula que, algumas vezes, opõem-se claramente às concepções defendidas pela professora. Na introdução de seus relatórios ela expõe sua concepção de leitura:

A leitura é um ato individual de construção de significados, apesar que diante de determinados textos somos livres para produzir diversas significações e não qualquer significação. A visão do sentido não está no texto e sim no leitor. (R59)

O que pode vincular este texto da professora ao que estamos chamando de abordagem discursiva é o uso das expressões “construção de significados” e “produzir significações”. Nelas evidencia-se uma premissa básica da linha discursiva, concepção de texto como uma forma de discurso, cujos aspectos lingüísticos são responsáveis apenas por sua materialidade e não por seus sentidos, abandonando a idéia de que o texto seja uma estrutura de sentidos pré-existentes, como pressupunha a abordagem aqui chamada estruturalista.

Para a abordagem discursiva, o texto é um conjunto de sinais gráficos, cuja significação só emerge quando inserido no universo discursivo, caracterizado pela interação entre sujeitos, no caso, leitor e autor, inseridos num contexto social, histórico e ideológico.

Observa-se que, apesar de mencionar explicitamente a construção de sentido por parte do leitor, a concepção de leitura de W. não deixa entrever até que ponto ela leva em consideração a interação leitor/autor sob determinadas condições discursivas demarcadas por condições históricas, sociais e ideológicas específicas que se instaura no momento da leitura e que é fundamental numa concepção discursiva de leitura.

Pela exposição da professora, sua concepção de leitura parece mesclar aspectos das abordagens aqui nomeadas *cognitivo-processual* e *discursiva*, pois em alguns relatórios por ela enviados se pode observar a menção a expressões características daquela abordagem:

Justificativa e objetivos: (...)

*- ativar os **conhecimentos prévios do leitor de: mundo, textual e lingüístico**, efetuando a **interação leitor-autor-texto**.*

*- ensina o aluno a analisar o contexto na procura de pistas, o que implica ensinar ao mesmo tempo o fazer uma leitura não-linear, isto é, quando houver incompreensão momentânea, o leitor retoma a leitura, o **contexto** elucida o problema (compreensão do texto) (...)*

Desenvolvimento: (...)

*6 - Chegar a um consenso, através de um debate ou seminário, e **dar coletivamente, o "real" sentido e significado do texto**. (R272, grifamos)*

Por esta citação, vê-se que, na verdade, apesar de valer-se de um vocabulário corrente em uma concepção discursiva, a professora, ao postular um "real sentido e significado do texto", parece adotar um conceito de texto e de leitura muito diferentes daqueles pressupostos na abordagem discursiva, o que permite concluir que, além de pouco difundida entre os professores, essa abordagem tem sido compreendida de forma muitas vezes problemática.

Outra passagem desse mesmo relatório ilustra os embaraços teóricos, representados pela difícil convivência de aspectos do que estamos denominando concepção *estruturalista* de texto com outros aparentemente inspirados no que aqui se chama análise do discurso:

2- Conteúdo:

O texto, além do conteúdo, apresenta elementos estruturais que o emissor escolhe para codificar a sua mensagem, isto é, codificou as palavras organizadas gramaticalmente. Propõe-se, então, questões ou atividades à respeito do conteúdo: o aluno utiliza as próprias palavras e as idéias escritas no texto para responder.

3- Análise do discurso:

O objetivo desta análise é explorar o texto em busca dos efeitos que produz no leitor. A análise do discurso faz com que o leitor e o texto se encontrem se transformem. Desloca-se a análise para um trabalho com as emoções, únicas em cada texto e em cada leitor. Assim, há várias possibilidades de leitura de acordo com a interação leitor-texto. Não há uma única resposta correta para a questão, mas várias linhas de raciocínio, é imprescindível a discussão das respostas dos alunos para as atividades. (R272)

Neste excerto fica clara a dificuldade de compreensão da análise do discurso, entendida apenas como possibilidades de várias leituras, sem que as razões dessas leituras possam ser justificadas. Como pressupõem os teóricos da linha discursiva, a situação discursiva instaurada no ato de ler é que possibilita a construção de vários sentidos em função não só da história de leitura do leitor como também em função da história de leitura dos textos e do próprio contexto de produção de sentido. Este contexto é demarcado, como se disse antes, por uma formação discursiva caracterizada por uma dada formação ideológica e histórica em que o sujeito se situa e onde este produz sentidos.

Além desse problema, na citação também se observa a confusão da professora ao conceituar a leitura como interação leitor-texto. Ora, se para ela o texto é um portador de significados, não haveria, como expôs anteriormente, como o leitor *construir* um sentido para o texto, pois este sentido já estaria estabelecido. Além disso, ao adotar um posicionamento interacionista que prevê a relação leitor/texto, a professora estaria, nas palavras de Orlandi (1996), *objetualizando* uma relação que antes se dá entre pessoas e não entre pessoas e um objeto (texto).

Não obstante tais confusões, nota-se a circulação desta abordagem de leitura entre os professores já que, além da professora W., outros professores incluem na prática pedagógica mencionada nos relatórios outros de seus aspectos. Um deles é a criação de atividades de leitura que ajudem o aluno a construir sua história de leitor, mesmo que de forma muito embrionária e sem o aparato teórico que poderia sustentar o trabalho por eles desenvolvido:

Nessa busca, sondamos as necessidades e os anseios dos alunos, ouvimos o que eles pensavam a respeito dos livros e, tomamos o seguinte caminho:

[...]

3) Respeitar as condições pessoais - a trajetória de leituras que cada um pôde percorrer bem como suas preferências (R105).

Outras duas professoras também trabalham a noção de história de leitura do leitor, estimulando a memória do aluno para as leituras que já efetuou, embora esse resgate das leituras realizadas não seja efetuado em função dos sentidos que o aluno

criou para os textos, mas muito mais em virtude da quantidade de livros que ele leu. A professora do relatório 274 parece criar uma ficha de leitura que, ao estabelecer um juízo de valor dos textos lidos, trabalha melhor com os significados ou sentidos construídos pelo leitor:

A partir do mês de maio de 1997, passamos a registrar numa ficha apropriada o nome do livro, autor, editora e opinião do aluno sobre o livro lido. A nossa hora de leitura passou a ser chamada de “a hora de viajar” pelas descobertas feitas pelos alunos durante a leitura. (R274)

Essa ficha de leitura, (que o próprio relatório traz em anexo), contém, em forma de um quadro, colunas constando o nome do livro/ autor/editora e três espaços distintos onde o aluno podia assinalar sua impressão do livro, a partir das classificações *ótimo, muito bom, bom*. Nas linhas enumeradas dessa ficha, o aluno visualizava todos os títulos dos livros que já havia lido:

NOME: Vanderluzem Dias fernandi-CBC.A

FICHA DE LEITURA

	NOME DO LIVRO	AUTOR	EDITORA	ÓTIMO	MUITO BOM	BOM
01	a derivação do escapamento	ruth rocha	ETD	X		
02	juca matuzinha	mauro mauro	EDU	X		
03	com que não pepeu a sentença	giulcha	DCL	X		
04	o amigo	gerusa rodaga	ETD	X		
05	os Brinquedos amarelos	maltear	DCL	X		
06	as três irmãs	rachel		X		
07	a prancheta			X		
08	copete e seiva de pinto			X		
09	pirrô dia			X		
10	a derivação saltada			X		

Há ainda outros textos que propõem a leitura numa abordagem discursiva, sem, contudo, concretizá-la. No relatório 23, a professora diz adotar um conceito discursivo de leitura, mas apresenta como atividades a leitura oral em microfones, sem explicitar como está entendendo a produção de sentidos por parte dos alunos:

LENDO COM MICROFONE

Inicialmente, a leitura parece ser identificada como uma simples atividade lógica de decodificação ou recodificação de uma mensagem.

Depois de ler muito sobre o ato de leitura posso concluir que a leitura é um processo de reação individual. Ler um texto é reagir e interagir a partir do seu próprio contexto.

(...)

Uma das práticas que adorei trabalhar e teve ótimos resultados foi a leitura de textos redigidos pelos próprios alunos com microfone. Meus alunos possuíam muitas dificuldades no tom de voz, quando liam.(...)

Além de ter sido uma prática muito descontraída, a conscientização da importância de uma leitura com boa fluência e um bom tom de voz foi adquirida pelos alunos.(R21)

Como se pode notar, embora a professora inicialmente faça uso de um léxico que se pode associar à concepção aqui denominada *discursiva* (*ler é um processo de reação individual, ler um texto é reagir e interagir a partir de seu próprio contexto*), sua prática revela uma concepção ainda decifrativa (*ler textos com microfone com boa fluência e bom tom de voz*), ou como se tem denominado aqui, *estruturalista* da leitura.

Em outro relatório (R684), a concepção discursiva apresentada pela professora dissolve-se quando ela descreve que as atividades programadas foram dramatizações dos textos literários que propõe como leitura para sua turma:

Porque ler é compreender. E geralmente lê-se de modo mecânico, esperando que a compreensão chegue sozinha, como num passe de mágica. Tenho me preocupado muito em fazer desaparecer esta atitude passiva de espera do sentido, pois acredito que seja o primeiro remédio às dificuldades de leitura. Segundo Eveline Charmeux, “aprender a ler é aprender a construir sentido”. Em consequência disso, é óbvio que vem o prazer. Ainda, segundo Eveline, “sem sentido não há necessidade de se ler”.

[...]

A dramatização de um texto faz com que eles pesquisem mais sobre o personagem que vão interpretar. E, em se vivendo o personagem, os expectadores-colegas assistem, com prazer, à encenação, pois as alunos-artistas, com dedicação passam através das atitudes dos personagens(...). (R684)

Dentro, ainda, deste quinto grupo de textos que se associam a diversas “teorias ou matrizes teóricas”, foram também encontrados textos nos quais foi possível estabelecer relações com a abordagem aqui denominada *cognitivo-processual* de leitura. Embora não sejam citados nos relatórios os autores aqui considerados como elaboradores de uma abordagem cognitivo-processual de leitura, os relatórios permitem contemplar a realização de algumas atividades que podem ser relacionadas a essa abordagem.

Como postulam Kleiman (1993, 1997), Cavalcanti (1989) e Kato (1995), a leitura se constitui em uma forma de interação envolvendo leitor/texto/autor, sendo que, de forma específica, esta interação se dá entre o leitor e o texto, já que o primeiro precisa

encontrar a coesão e coerência textuais através dos vários elementos cotextuais oferecidos pelo segundo.

Para isso, o leitor necessita acionar seu conhecimento prévio, formular hipóteses, estabelecer objetivos para a leitura, além de acionar os princípios e regras que têm internalizados para desvendar os aspectos cotextuais (propriamente lingüísticos) do texto. Realizando essas atividades, o leitor poderá compreender o sentido do texto e, conseqüentemente, interagir com seu autor.

Como se nota, trata-se de uma concepção de leitura que tem como ponto central a noção de interação, bastante ausente nos relatos das aulas de leitura: apenas um percentual muito pequeno dos relatórios aproxima-se dela, mesmo considerando aqueles textos em que apenas se mencionam aspectos dessa abordagem. No exemplo abaixo, o elo com essa abordagem reside na invocação do conhecimento prévio (no caso deste relatório, especificamente o conhecimento enciclopédico) como um elemento importante para a compreensão em leitura:

*Uma de minhas práticas de leitura se desenvolve a partir da seleção de textos jornalísticos e revistas. **Mostro à criança que quanto mais o conteúdo referencial do texto for previsto, maior será sua compreensão.** Assim, antes da leitura, o aluno é estimulado a buscar na memória tudo o que sabe sobre o assunto e relatar de maneira espontânea seus conhecimentos e experiências.*
(R671, grifos meus)

Em outros relatórios se podem encontrar referências explícitas a essa abordagem, como no relatório abaixo, onde são mencionadas literalmente a *formulação de hipóteses*, a *importância dos elementos cotextuais* (“índices textuais”), e o *conhecimento prévio*, considerado um elemento contextual, já que esta professora o classifica como “*informações não-visuais*”:

Realização de leituras participativas mediante atividades de antecipação, nas quais o leitor cria e reformula hipóteses, imagina possibilidades e desfechos para um texto, baseado em índices textuais (informações visuais) e em sua própria experiência, conhecimentos prévios (informações não-visuais)

ATIVIDADES:

Conversas preliminares sobre o tema “medo”

[...]

Leitura de “Testemunha tranqüila”

Antecipação de leituras incentivadas pelo título. Em seguida, os alunos, divididos em grupos, receberam o texto fatiado em pontos estratégicos diferenciados(...) Diante do desfecho inesperado dado pelo autor, fizeram uma releitura do título e do próprio texto em busca dos índices que inicialmente teriam-lhes escapado (...)

AVALIAÇÃO

Perceber que basear-se tão somente nas informações visuais ou nas não-visuais era insuficiente na construção de sentidos. Refazer percursos.

RESULTADOS:

(...) Uma aluna, inclusive, decidiu escrever um conto de mistério, espalhando pistas com a intenção de que “seus leitores” viessem a interagir com o seu texto assim como fizera com o de Stanislaw. (R123)

Percebe-se, no texto, que a professora não apenas se refere à abordagem cognitivo-processual, mas procura aplicá-la efetivamente em sua aula de leitura, instigando os alunos a utilizarem tanto os elementos *contextuais* como os *cotextuais* do texto para compreendê-lo. Na avaliação, julga importante que os alunos saibam fazer uma integração de todas as estratégias de leitura, associando tanto os elementos lingüísticos quanto os elementos não lingüísticos tais como o conhecimento prévio e a formulação de hipóteses. No trecho relativo aos resultados obtidos, vê-se claramente a referência à concepção de leitura da professora: o aluno *interage* com o texto, tal como propõe a abordagem cognitivo-processual.

Na amostra em questão, este relatório 123 representa o texto que melhor se alinhou à concepção cognitivo-processual de leitura, não só pelas atividades que propõe, mas pela própria seleção vocabular que apresenta (*texto fatiado*, uso das expressões *interagir*, *antecipação*, *reformular hipótese* etc), que permite pronta associação com esta abordagem.

Há alguns outros textos que podem ser também filiados a essa abordagem que, entretanto, não apresentam marcas tão fortes dela. Tais textos aproximam-se dessa abordagem apenas por relatarem a proposta de algumas atividades previstas pela teoria aqui chamada cognitivo-processual.

Como na linha cognitivo-processual o texto é visto como um conjunto organizado de significados que estão materializados em uma estrutura lingüística, uma das tarefas do leitor seria a de processar essa materialidade. Para isso, deve efetivar certas ligações que relacionam as diversas partes do texto, procurando a sua coesão e

coerência, confirmadas para o leitor quando este é capaz de construir a macroestrutura textual. Para processar essa estrutura lingüística, o leitor precisa integrar certas estruturas formais do texto.

Nesse sentido, algumas aulas de leitura de poema relatadas podem, por exemplo, alinhar-se à abordagem cognitivo-processual de leitura, embora trabalhem mais com o dado processual - relacionado aos aspectos materiais do texto - deixando de lado o cognitivo - aquele que depende das atividades realizadas pelo leitor como conhecimento prévio, formulação de hipóteses etc.

Assim, quando professores, autores de alguns relatórios, promovem atividades que recuperam e atribuem sentido a certos elementos do poema como a sonoridade, as rimas, o ritmo, a estrutura em estrofes etc, poder-se-ia considerar que estariam trabalhando com estratégias de processamento de texto, como propõe Kleiman (1995). O relatório citado a seguir pode exemplificar esse tipo de abordagem, onde fica explícito o posicionamento teórico da professora:

I - Objetivos: O objetivo da atividade é, em sentido amplo, proporcionar ao aluno a leitura como prazer e em sentido mais restrito, levá-lo a observar os aspectos da construção poética: sonoridade, elementos semanticamente valiosos na construção do texto, aspectos formais do poema.

II - Especificação das atividades:

[...]

b) Sonoridade do texto

rima - beleza/natureza - animais/legais - bobão/não - observadas/preservadas. Com os alunos, trabalhar as rimas apresentadas na poesia.

Ritmo - observar na leitura com os alunos, como o poema tem cadência musical. (...)

IV - Aspectos da organização textual

a) Estrutura do poema (...)

b) Aspectos semânticos e seu valor no texto: "Nós não fazemos não" (3ª estrofe, 4º verso) - exclusão do aluno-autor de atos ilegais. Indica acesso da criança ao mundo adulto: o que é legal e o que é ilegal."

[...]

Aprender a ler é o início de tudo.

"Ler significa acionar, fazer interagir uma série de conhecimento do mundo enciclopédico, discursivo, intertextual."

É a partir da leitura, considerada como um processo cognitivo/afetivo e sociocultural, onde se entrecruzam a busca da racionalidade e da lógica de determinado texto com a busca e produção de sentido, que a leitura se

constitui para o sujeito-leitor como uma possibilidade de conhecimento, de prazer e de vida. (R 355, grifos meus)

Nos relatórios que apresentaram aproximações com a concepção cognitivo-processual de leitura notou-se melhor coerência entre as atividades propostas e a concepção defendida pelo professor, como se acabou de observar na análise dos relatórios acima, o que faz crer que os professores podem ter um contato maior com essa abordagem de leitura, embora esse contato seja, ainda, bastante incipiente.

Se se leva em consideração que as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecem, para o 3º e 4º ciclos objetivos de leitura baseados mais enfaticamente nesta linha de abordagem de leitura, pode-se inferir que, embora eles tenham sido elaborados para mediar o conhecimento acadêmico de leitura e os professores, parece que tal mediação não tem surtido o efeito necessário se se observa o reduzido número de professores que manifestam familiaridade com tal abordagem.

Nos Parâmetros Curriculares, lê-se, na descrição dos “objetivos do ensino” de Língua Portuguesa, as seguintes orientações com relação à leitura:

No processo de leitura de textos escrito, espera-se que o aluno:

(...)

Leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade:

(...)

- *desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto, apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre o gênero, suporte e universo temático (...));*
- *confirmando antecipações e inferências antes e depois da leitura;*
- *articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto, de modo a:*
 - a) *utilizar inferências pragmáticas para dar sentido a expressões que não pertençam a seu repertório(...)*
 - b) *extrair informações não explicitadas, apoiando-se em deduções; (Parâmetros Curriculares Nacionais, Língua Portuguesa, 5ª a 8ª séries, 1998, p. 50)*

Como se nota no excerto, o próprio vocabulário do texto remete à abordagem aqui designada cognitivo-processual, evidenciando que esta forma de conceber a leitura foi quase oficializada nos PCN's.

Ainda dentro do quinto grupo de relatórios foram incluídos os textos que conceberam a leitura como forma de emancipação do indivíduo e como caminho para a cidadania. Assim, podem-se associar tais relatórios à abordagem nomeada neste trabalho como político-diagnóstica que parece cruzar atividades dos mais variados matizes teóricos.

Mesmo nos relatórios onde as atividades foram classificadas como estruturalistas, são freqüentes menções ao caráter libertário da leitura, como se nota nos textos abaixo, onde não são raras citações de Paulo Freire ou idéias desse autor, como a valorização do conhecimento de mundo do leitor, a leitura como forma de conhecimento de mundo e emancipação:

Assim, além de introduzi-los no universo mágico do sítio do Picapau Amarelo, contando cada dia uma parte da história, realizei práticas leitoras no meio onde vivemos, aconselhada por Paulo Freire que afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Cada uma das flores que as crianças trouxeram para mim foi lida, fomos ao pátio espiar os passarinhos que cantavam entre as árvores, relemos as histórias de assombração que o avô do Josimar (aluno) lhe contava. (R665)

Valorizando todo e qualquer conhecimento que a criança já tivesse vivenciado em seu cotidiano, trabalhei minuciosamente a importância de sabermos ler tudo que esteja ligado à intimidade do dia-a-dia como: família, brinquedos, animais de estimação, colegas, brincadeiras, etc.

[...]

Não preciso ir muito longe, pois minhas atividades se baseiam valorizando e explorando o máximo a cana-de-açúcar, o meio deles, as vivências de seus pais e a rica bagagem que trazem. (...). O nosso lema é "explorar o que é próximo para descobrir o que está longe. (R50)

Mas esta mesma configuração também pode ser vista pelo enfoque que deve ser o propulsor de todo educador de classe popular. (...) Todo o material tem que ser lido pelo professor, para que ele possa fazer intervenções reais sobre o que é apresentado, uma vez que, efetivamente, este 'não-conteúdo' é importante do ponto de vista da valorização do aluno como agente e do ponto de vista do conhecimento sobre o referencial literário deste aluno. (R 47)

Precisamos encantar nossos alunos, motivá-lo e desafiá-los o suficiente para que estes progridam continuamente e exerçam a cidadania. (...) Considero a leitura uma fórmula mágica para a aprendizagem, pois um aluno que lê domina bem a gramática, comunica-se com facilidade, escreve bem, possui senso crítico e progride em todas as disciplinas. (R394, grifos meus)

Nos excertos acima prevalece a noção de que a leitura se constitui em instrumento pelo qual o professor pode auxiliar na tarefa de formar um indivíduo que se posicione criticamente a respeito do mundo em que se situa, muito embora os professores não esclareçam como tal processo se dá.

O que se nota é que há um alinhamento desses textos e de outros com alguns dos pontos cruciais da abordagem político-diagnóstica de leitura, a saber, a vinculação da leitura com uma teoria sobre a educação que pressupõe a crítica à estrutura hegemônica da sociedade, e a luta por formas de conscientização da espoliação exercida por grupos dominantes e a valorização dos contextos de proveniência do leitor. Entretanto, os professores que se alinham consciente ou inconscientemente a esta concepção de leitura raramente explicitam o modo como efetuam, através da leitura em sala de aula, essa passagem do leitor não-crítico para o leitor crítico.

Como se viu anteriormente, na concepção de leitura proposta por Paulo Freire, o professor, enquanto indivíduo eticamente comprometido com o ideal de justiça social, é o elemento responsável por criar um distanciamento crítico entre o aluno e sua realidade, a fim de que ele perceba as contradições implícitas no sistema, as quais posicionam o leitor (aluno) como indivíduo em situação de desigualdade em relação ao(s) outro (s) poderoso (s).

Assim, por exemplo, quando a professora do relatório 335 supõe ter levado seus alunos à conscientização das condições de vida de seu bairro, através da leitura de *Os três porquinhos*, não se nota em seu texto uma concreta compreensão do seu papel de professora de leitura, ao menos em relação ao posicionamento teórico que ela dá ao seu texto. Ao trabalhar o tema *casas*, a partir da leitura do texto, ela patrocina uma discussão sobre condições de moradia entre os alunos, sem deixar claro como foram apresentadas aos alunos as contradições sociais, econômicas, culturais para que eles vislumbrassem a necessidade de reivindicações de melhores condições de vida:

Fizeram votação para ver qual o livro a ser lido, para a classe e trabalhado. Eles escolheram Os três porquinhos. (...) Eles fizeram também uma discussão sobre o que fariam se fossem governantes de que forma poderiam melhorar as condições de moradia das pessoas.(...) Eles identificaram qual o nome da rua que apareceu mais e quantas vezes apareceu. Eles discutiram sobre o que é um bairro e uma

cidade(...). Os alunos descobriram através destas atividades a importância dos nomes das ruas para a localização e da reivindicação de condições de vida melhor para a população. (R335)

A referência dos professores à formação de cidadãos conscientes, à valorização do universo do leitor e mesmo as citações literais de Paulo Freire (“*a leitura da palavra é sempre precedida da leitura de mundo*” - R651) nem sempre significam nesse conjunto de relatórios que a concepção de leitura deste autor esteja clara para os professores e nem que eles realizem atividades de leitura que correspondam efetivamente às concepções defendidas pelos autores da linha político-diagnóstica.

Como se pode notar, o que se tentou ao distribuir os relatórios em grupos foi classificar a amostra analisada tendo como parâmetro de classificação a aparente filiação teórica das atividades propostas nos relatórios. Assim, como se tentou apresentar até aqui, cinco grupos de relatórios foram observados de acordo com as seguintes propostas: 1) propostas estruturalistas, 2) propostas de criação de situação promotora do contato do leitor com objetos de leitura - bibliotecas, jogos, salas de leitura etc; 3) propostas dispersas, onde não foi possível observar um trabalho específico com leitura; 4) propostas interdisciplinares geralmente com orientação nos Parâmetros Curriculares Nacionais e finalmente 5) propostas associadas a abordagens diversas de leitura - abordagem cognitivo-processual, discursiva e político-diagnóstica. Os quadros abaixo trazem dados sobre o número de relatórios associados⁹⁸ a cada uma dessas propostas nos vários níveis de ensino em que se enquadraram as propostas enviadas pelos professores:

⁹⁸ Embora o termo usado tenha sido “associar”, a tentativa de separar os relatórios em grupos teve o objetivo de oferecer ao leitor uma visão global das atividades apresentadas pelos professores. Na verdade, a fala deles, como se abordará a seguir, é formada por um mosaico de citações e perpassada por imagens variadas de leitura. Assim, a classificação dos relatórios se fez através das marcas consideradas mais evidentes. Por isso, freqüentemente podem ser encontradas palavras, expressões ou até mesmo idéias que se podem associar, por exemplo, à teoria de Paulo Freire, ou mesmo a outras abordagens de leitura ou mesmo outros autores em relatórios considerados estruturalistas ou atividades mais relacionadas à decodificação em relatórios considerados de outras abordagens.

EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL	
Propostas	Número de relatórios
Proposta estruturalista	5
Propostas para aproximação leitor/objeto de leitura	2
Textos dispersos	1
Propostas interdisciplinares	2
Propostas baseadas em abordagens diversas	2
Total	12

ENSINO FUNDAMENTAL - 1º E 2º CICLOS	
Propostas	Número de relatórios
Proposta estruturalista	70
Propostas para aproximação leitor/objeto de leitura	44
Textos dispersos	11
Propostas interdisciplinares	11
Propostas baseadas em abordagens diversas	9
Total	145

ENSINO FUNDAMENTAL - 3º E 4º CICLOS	
Propostas	Número de relatórios
Proposta estruturalista	89
Propostas para aproximação leitor/objeto de leitura	34
Textos dispersos	17
Propostas interdisciplinares	18
Propostas baseadas em abordagens diversas	08
Total	166

ENSINO MÉDIO	
Propostas	Número de relatórios
Proposta estruturalista	28
Propostas para aproximação leitor/objeto de leitura	07
Textos dispersos	5
Propostas interdisciplinares	4
Propostas baseadas em abordagens diversas	3
Total	47

Como se nota, a análise das atividades de leitura propostas pelos professores de ensino fundamental e médio, mostra que, predominantemente, ler para os professores da região sul-sudeste do Brasil que participaram do Concurso *Leia Brasil* tem significado desenvolver atividades que demonstrem a compreensão global de um texto e expressem a capacidade do aluno de resgatar ou relatar, de diversas maneiras, um sentido do texto lido.

Pode-se, ainda, inferir que os professores parecem relatar com mais familiaridade atividades que dão visibilidade aos sentidos extraídos do texto. Por isso, o grande número de propostas que visavam a dramatização, o relato ou resumo do texto lido, as ilustrações, a construção de maquetes e outros recursos, como se notou na amostra.

Em relação ao ensino fundamental de 1º e 2º ciclos, pode-se dizer que essa forma de desenvolver a leitura adequa-se às expectativas dos Parâmetros Curriculares Nacionais para esta etapa de aprendizagem:

Espera-se que o aluno, por meio de uma conversa, de um debate, de um relato ou por escrito, demonstre ter compreendido o texto (lido por alguém ou por ele próprio) de maneira global e não fragmentada. Quer dizer: espera-se que ele saiba não apenas localizar informações específicas nos textos (...), como utilizá-las para construir a idéia geral do texto. (Parâmetros Curriculares Nacionais - 1º e 2º ciclos, 1998, p,120)

Para os demais níveis de ensino, entretanto, essa forma de leitura não é suficiente para atender às indicações dos PCN's que propõem atividades mais complexas.

São encontradas poucas propostas baseadas em "teorias" de leitura mais recentes mesmo as contempladas pelos Parâmetros Curriculares, como é o caso das abordagens aqui nomeadas cognitivo-processual e discursiva, cujas principais formulações estão presentes nas propostas de leitura sugeridas pelo Ministério da Educação. Pode-se observar nos relatórios referências a essas teorias, mas não a ponto de sustentá-las em as atividades realizadas pelos professores.

O que os textos deixam entrever são apenas algumas *nuanças teóricas*, como se acentuou na exposição anteriormente feita. Essa constatação permite que se façam algumas considerações sobre essas falas dos professores.

Inicialmente, pode-se notar que os autores dos relatórios se sentem donos de um dizer que lhes é próprio, como se não fossem passivos de nenhum processo de interpelação ideológico. Como pressupõe a análise do discurso, a noção de autonomia e a unidade de sujeito são, na verdade, efeitos ideológicos a que os indivíduos estão sujeitos:

Podemos observar, dessa forma, os efeitos da ideologia: ela produz a aparência da unidade do sujeito e da transparência do sentido. Estes efeitos, por sua vez, funcionam como “evidências” que, na realidade, são produzidas pela ideologia. Tomá-los como uma realidade é ficar submerso na ideologia, na sua construção, enquanto evidências. (Orlandi, 1996, p.56)

Ou ainda:

O sujeito não se apropria da linguagem num movimento individual. A forma dessa apropriação é social. Nela está refletido o modo como o sujeito o fez, ou seja, sua interpelação pela ideologia. O sujeito que produz linguagem também está reproduzido nela, acreditando ser a fonte exclusiva de seu discurso quando, na realidade, retoma sentidos preexistentes. A isso chamamos “ilusão discursiva do sujeito”. (Orlandi, 1996, p.19)

Fica bastante evidente nos relatórios que o professor não se vê como um sujeito interpelado pela ideologia, alguém que repete discursos sobre leitura, sem refletir sobre eles. São comuns os relatórios em que os professores demonstram plena convicção de que as atividades de leitura que relatam representam a melhor forma de se trabalhar com a leitura e, ancorados na repetição, na paráfrase de outros discursos, eles encontram a unidade para o seu discurso. Sentem-se, assim, plenamente convictos ao defender sua “metodologia” e pensam mesmo serem donos daquilo que dizem sobre leitura:

O método que utilizo é algo muito pessoal e nunca soube de outro colega que trabalhe a leitura assim: eu mesma faço a leitura e eles ouvem e participam comentando, dando exemplos do dia a dia...Procuro transmitir o máximo de emoção que posso, até dramatizo...Todos os dias começamos a aula com a leitura;

lemos mais ou menos meia hora todos os dias. Na próxima aula fazemos um resumo do que lemos na aula anterior e continuamos assim, até terminar o livro (R 13)

Aula de leitura desenvolvida com a 2ª série do 1º grau.

- 1) **Método - pessoal**, incentivo a partir da conversa com entusiasmo de quem ama a leitura.
- 2) Recursos - a) a vida, a expressão corporal e Facial. B) biblioteca da sala e da escola.
- 3) Avaliação - Ao passo que vão ouvindo, lerão, criarão e farão seu próprio texto, logo sendo avaliados
- 4) Resultados obtidos - Os melhores possíveis, paixão inevitável pela leitura e pelo prazer em ler e escrever seu próprio texto. (R17)

Como se nota através das expressões grifadas, o professor imagina ser sempre o sujeito de quem emana o saber sobre leitura e, talvez por isso, o professor do relatório 13 considera sua proposta originalíssima quando, na verdade ela é apenas *mais uma* entre a maioria das propostas da amostra que apresentou uma abordagem estruturalista de leitura.

Embora não se encontrem muitos textos exemplares como esses para ilustrar o que se poderia chamar de ilusão discursiva dos professores, podem-se notar certas marcas textuais que a evidenciam em diferentes relatórios. Entre elas, destaca-se o grau de certeza com a qual o professor refere-se a idéias sobre leitura e a assertividade de proposições como: “**A leitura é um instrumento fundamental para aprendizagem**” (R173, ou “**...ler é compreender**” (R684) ou “**O Brasil é um país que lê pouco**” R(65).

Outra marca textual também freqüente nos textos são as formas do infinitivo ou uso de certas expressões, bastante típicas de manuais, livros de professores e catálogos de editoras, o que permite inferir o contato do professor com esse material e sua influência sobre ele. Alguns exemplos podem ser notados em: “**sortear a dinâmica que será utilizada**” (R143), “**seleção de texto (poesia ou prosa) de autor consagrado**” (R157), “**desenvolver a habilidade manual com recorte, pintura, criação de desenho, imaginação, senso crítico, etc**” (R210), “**Contar a história do livro A Arca de Noé, Pedir para que os alunos relatem a parte da história que mais gostaram**”(R348), “**Leitura do livro, várias vezes, confecção das personagens da história lida**” (R32).

Mesmo a própria distribuição do texto no papel, um aspecto de materialidade, feita através do uso de itens seqüenciados e separados por números, asteriscos, letras ou hífen em muitos relatórios deixa entrever a presença de modelos até mesmo para a estruturação material do texto:

- 1- *Ensinar como se dispõe os livros numa pequena biblioteca, para que as futuras professoras saibam ensinar os alunos(...)*
- 2- *Levar as alunas a conhecerem o material disponível em nossa biblioteca (...)*
- 3- *Colaborar com a direção do colégio que a todo início de ano se vê frente com uma biblioteca totalmente desorganizada (R101)*

ATIVIDADES:

- a - *Participação de todas as turmas da escola; reunião durante a aula para discussão e extruturação das atividades a serem desenvolvidas(...)*
- b - *Através da descoberta do autor da obra escolhida, coleta de informações, dados pessoais e endereço;*
- c - *O aluno irá redigir uma carta endereçada ao autor escolhido, solicitando sua autobiografia e amostras de seu trabalho. (R291)*

O que se pretende mostrar com essas observações é que a relação dos professores com as fontes que modelam seu discurso sobre leitura não parecem ser percebidas por eles na medida em que o que dizem sobre leitura parafraseia outros discursos que circulam ao redor deles.

Em síntese, não há reflexão sobre este saber. Os relatórios sugerem apenas automatismo, reprodução e repetição do que já foi dito, sem que o professor possa assumir lugar de interlocutor, de alguém que também tem uma história de leitura, não só como professor, mas como leitor que efetiva leituras e que pode resgatar sua experiência ao falar sobre leitura e ensiná-la.

Um outro dado já apresentado e que reforça a idéia que o professor parafraseia discursos sobre leitura é a presença bastante forte de imagens de leitura veiculadas na mídia no discurso do professor. Como se viu no item 2.1, as falas dos professores apresentam freqüentemente várias das imagens através das quais a leitura circula socialmente.

Disso se depreende que o saber de leitura do professor é construído como um mosaico sobre o qual atuam tanto essas imagens sociais de leitura quanto as informações de extração mais acadêmica sobre leitura que chegam até ele.

Além disso, a situação discursiva na qual foram produzidos os textos aqui analisados talvez também crie certo impedimento para que fossem relatadas as dificuldades teóricas ou metodológicas dos professores em relação ao trabalho de leitura que desenvolvem. Ao lerem-se os textos, tem-se a impressão de que são fruto ou de uma intuição muito forte sobre como tratar a leitura ou de uma criatividade a serviço de uma orientação teórica nem sempre existente ou mesmo consciente.

Em suma, com a única exceção citada abaixo, os relatórios não deixam entrever as dúvidas que os professores nem sabem que têm sobre como trabalhar a leitura em sala de aula:

Não sei se por ser professora acabo por ser prolixa, realizando textos muito explicativos, didáticos mesmo. Meus trabalhos não são complexos, porém trata-se de uma bateria seqüencial de ações que levam não só a leitura, como a interpretação crítica e a produção de textos narrativos, dramáticos e líricos. Gostaria de saber a posição dos (as) senhores (as) a respeito de minhas dúvidas. (R187)

Na verdade, sua forma de conhecimento sobre leitura é sempre mediada ou intermediada pelos vários discursos que chegam até ele. Esse mosaico de falas, discursos, imagens acaba por se homogeneizar, passa a não ter uma referência, um autor, uma fonte com a qual se possa interagir, questionando-a, aceitando-a ou relativizando-a.

Um fato que ilustra a inexistência da troca de papéis entre o professor e as teorias/informações/ imagens de leitura é a quase ausência de citações de autores e obras nos relatórios. Isso pode significar que nem sempre o professor pode apontar as fontes de seu discurso e de suas escolhas metodológicas com relação à leitura. Muito embora, em nenhum momento, o concurso tenha solicitado uma bibliografia, essa ausência também pode ilustrar a homogeneização do saber sobre leitura.

Em toda a amostra, os textos citados como referências foram:

Alfabetização e lingüística - Luis Carlos Cagliari;

Apostila: *Alfabetização: um trabalho sério*. Autoria: Rosa de Oliveira Iagoa e Neusa Andrade;

Bordanave, Juan D. Pereira. *Estratégias de ensino*, 1990, Ática;

Construindo a Escrita leitura e interpretação de textos - Editora Ática,

Joliberti, Josette. *Formando crianças leitoras*. Artes Médicas, 1994.

Masetto, Marcos Tarciso. *O professor universitário em sala de aula e princípios teóricos*, 8 Edição SPMG Editora Associados;

Meu caderno de Redação e Criação - Ed. Scipione,

O leitorão - Editora Ática,

Seis passeios pelos bosques da ficção - Umberto Eco

Souza, Maria Leticia Rocha e *Técnicas de Ensino: Por que não?* Papirus 2. Edição;⁹⁹

Para um universo de quase 400 textos, as referências acima soam inexpressivas e apontam para uma situação onde todas as informações são fruto de idéias e de valores fixados na memória do professor através do tempo. Não há nelas lugar para um autor que se responsabilize sobre aquilo que é dito. Há apenas o lugar da repetição do mesmo, daquilo que já foi dito por outrem.

Ao deixar de exercer lugar de interlocutor no jogo discursivo caracterizado pela sua relação com os diferentes saberes existentes sobre leitura, o professor produz, de acordo com a análise do discurso, um discurso autoritário¹⁰⁰, onde a reversibilidade é zero, ou seja, só há um interlocutor, um só agente, e este não é o professor: são sempre *outras* as instâncias das quais emanam discursos sobre leitura.

⁹⁹ Essas citações de textos foram transcritas como os professores as citaram em seus relatórios.

¹⁰⁰ Para Orlandi, a atribuição de sentidos a um texto pode variar entre o *parafrástico* e o *polêmico* como a autora propõe: "De forma geral, podemos dizer que a atribuição de sentidos a um texto pode variar amplamente desde o que denominamos *leitura parafrástica*, que se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução) de um sentido que se supõe ser o do texto (dado pelo autor) e o que denominamos *leitura polissêmica*, que se define pela atribuição de múltiplos sentidos para o texto." (Orlandi, 1996, p.12). A autora entende, ainda, que essas formas de atribuição de sentidos condicionam dois tipos de discurso: 1) o discurso autoritário, onde a interação entre os interlocutores é zero, ou seja, eles não trocam de papel, pois há apenas um agente, o autor do texto e 2) o discurso polêmico, aquele em que há troca de papéis entre os interlocutores sob determinadas condições. (Idem, ibidem, p.24).

Como se pode notar pela análise dos relatórios, essas *outras instâncias* são tanto as imagens de leitura que circulam socialmente, como também informações ou conhecimentos segmentados que os professores adquirem a respeito de abordagens acadêmicas de leitura que circulam ao redor dele por meio de cursos de atualização, de leituras pessoais e outras formas.

Se algumas imagens sociais de leitura e, de modo fragmentário, algumas teorias ou abordagens de leitura atuam no processo de construção do saber do professor sobre leitura, certamente essas não são as únicas fontes desse saber. Verificar quais são essas outras fontes nesse processo de fixação de uma memória sobre leitura e de construção do saber sobre leitura na escola é o objeto do próximo item deste capítulo.

4.2 Fontes dos modos de ler na escola

A construção do saber sobre leitura na escola se faz através de fontes variadas. Além das imagens de leitura que circulam socialmente e dos conhecimentos sobre algumas abordagens de leitura, o professor tem contato com outras fontes de informações sobre a leitura.

Uma outra fonte que pode ser apontada nesse sentido é a própria revista *Nova Escola*, com a qual os professores certamente têm contato já que se inscreveram num concurso nela anunciado. Distribuída gratuitamente em aproximadamente 55.000 escolas, através de 520.000 exemplares mensais, conforme informações da própria editora Abril¹⁰¹, a revista tem grande poder de circulação entre professores, além de atingir seu público através de uma materialidade (o formato de revista, com reportagens, fotos, cores, linguagem simples etc) capaz de atingir mais eficazmente seu público, os professores do ensino fundamental.

Por essa razão, nos textos em análise, foram encontradas várias propostas de leitura baseadas em reportagens da revista. Um exemplo é o relatório R379, onde uma professora propõe atividades de leitura a partir de fotografias tiradas pelos alunos, cujos erros gramaticais devem ser estudados pelos alunos:

¹⁰¹ Dados obtidos no site www.abril.com.br. Consultado em 20/08/2001.

Prática de leitura em sala de aula:

[...]

2º Cada grupo, ao final de cada bimestre, deve apresentar fotografias tiradas de locais públicos, que contenham erros ortográficos.

3º Usando gramática e dicionário os alunos devem retificar as mensagens escritas nas faixas, placas cartazes, etc.”

4º Os grupos farão uma exposição dos trabalhos afixando as fotos em painel, na biblioteca da escola, com as devidas correções. (R379)

A iniciativa do professor do relatório 379 tem muita semelhança com a proposta de trabalho gramatical elaborada na reportagem “Os caça-erros de português”, apresentada na revista *Nova Escola*, de março de 1997. Seguindo ao título da reportagem, “Os caça-erros de português”, lê-se: “Alunos saem às ruas à procura de anúncios com incorreções gramaticais e transformam a pesquisa em material didático.” (p.42). Após esta chamada, aparecem dados sobre a atividade:

Textos de embalagens de produtos, faixas e outdoors viraram material didático para as aulas de português.(...) Desse material, Edith [a professora] identificou os enganos mais comuns e trabalhou, então, regras de acentuação, ortografia, concordância nominal e regência verbal e nominal. No final, os alunos fizeram um minidicionário com cerca de quarenta palavras. (Revista Nova Escola, março de 1997, p.42)

Outra semelhança entre propostas dos professores da amostra e reportagens da revista *Nova Escola* pode ser observada entre os relatórios que apresentaram propostas de leitura oral, tais como as apresentadas no item 4.1. e a reportagem “Palanquinho – Soltando o Verbo”, publicada pela *Nova Escola* em abril de 1996. Na reportagem, vê-se a iniciativa de uma pedagoga paulista que cria um palanque na sala de aula e treina a leitura oral de seus alunos:

Um divertido método transforma canto da sala num palanque de discursos, estimula a leitura, desenvolve a linguagem oral e melhora as redações na segunda série. (...) Aprender a língua portuguesa exige mais do que ser adestrado a ler e a escrever. É preciso também treinar e desenvolver o uso da linguagem oral. Por saber disso, a pedagoga Denise Snatoleri Franque, de São Paulo, desenvolveu um método que combina a leitura silenciosa, a produção de textos e a leitura em voz alta. – chamada de discurso. (...) Após cada discurso, três alunos são sorteados para fazer a avaliação da apresentação. “Excelente”, “ótimo”, “precisa melhorar a

pontuação”, “gaguejar menos” ou “abaixar mais o papel” são alguns dos comentários feitos pelas crianças. (Revista Nova Escola, abril de 1996, p.20)

Idéia semelhante, inclusive no modo de avaliação, aparece no relatório 294 e em muitos outros da amostra. A leitura oral, seja como forma de decodificação ou mesmo de treino oral dos alunos, foi, como se viu no item 4.1., bastante citada como atividade de leitura pelos professores:

Objetivos:

- Desinibir o aluno para que leia em público;*
- Fazer com que o aluno respeite o leitor e saiba ouvi-lo*
- Avaliar a leitura com senso crítico.*

Os alunos foram sendo orientados a respeito de alguns critérios de como ler em público, como: postura, distância do papel do rosto, altura da voz e pontuação. Os alunos faziam leitura silenciosa, em seguida dirigiam-se, individualmente, para a frente da classe, com a finalidade de ler para os demais alunos. A classe avaliava a leitura em regular, boa ou ótima, baseando-se nos critérios e justificavam dizendo quais não foram atingidos. (R294)

Outra importante influência das reportagens de *Nova Escola* sobre a aula de leitura dos professores da amostra diz respeito à seleção dos materiais de leitura. Como se notou nos textos de professores, citados a propósito da análise das concepções de leitura do professor (item 4.1.) e se verá mais detalhadamente no próximo item deste capítulo, foi citado fartamente pelos professores o uso de jornais, gibis, letras de música ao lado dos também citados textos da literatura infanto-juvenil.

Coincidentemente, a revista *Nova Escola* dos anos de 1996 e 1997 apresenta várias reportagens onde professores realizam trabalhos com esse mesmo tipo de material. Trata-se de propostas que têm por objetivo a diversificação e uma exposição do aluno a textos de seu cotidiano, como se vê em muitas chamadas de matérias da revista:

EXTRA! EXTRA! COMO ENSINAR COM JORNAIS

As últimas notícias da cidade, do país e do mundo são um recurso didático estimulante para os alunos. Aqui, especialistas sugerem como empregá-las da pré-escola à oitava série. (Revista Nova Escola, abril de 1997, p.32)

AULA EM QUADRINHOS – GIBIS FEITOS PARA APRENDER

Episódios da história do Brasil ganharam versão em gibi criada pelos alunos de oitava série do Instituto Rio Branco, de Uberlândia, Minas Gerais. (...) Para fazer os

gibis os alunos precisam pesquisar assunto e compreender os fatos, afirma a professora Márcia Regina Santos. (Revista Nova Escola, novembro de 1996, p.52)

TEXTOS QUE FAZEM SENTIDO.

Professoras de escola da periferia de Campinas levam gibis e notícias do bairro para a classe e aumentam o interesse de seus alunos pela leitura. (...)

As professoras levam para a classe fábulas infantis, histórias em quadrinhos, artigos de revistas e notícias sobre o bairro e a região da escola. Só a substituição dos textos já trouxe, e rapidamente, um bom resultado. (Revista Nova Escola, junho de 1996, p.42)

PROFESSOR TEM DE ENSINAR PARA QUE SERVE SABER LER.

(...) *Mas faltava algo importante: a turma não tinha uma idéia clara de para que servia saber ler e escrever. “Foi um erro meu”, reconhece a professora. (...)*

Sheila passou então a trazer para a sala receitas de doces, recortes de jornais e revistas em quadrinhos. Mas as duas atividades que, em sua opinião, fizeram a classe deslanchar foi a análise das letras de música e a produção de cartas para colegas. (Revista Nova Escola, abril de 1997, p. 40)

Outra interessante relação que se pode estabelecer entre as propostas pedagógicas de *Nova Escola* e a fala dos professores reside no tipo de atividades propostas como leitura. Como se viu nos modos de ler patrocinados pelo professor, a maioria dos relatórios alinhou-se à concepção de leitura aqui nomeada *estruturalista*, na qual os professores concebem a leitura como recuperação dos conteúdos ou do sentido do texto. Entendendo a leitura desse modo, muitos deles propunham atividades de resgate desse conteúdo ou informação através de atividades como construção de maquetes de cenários, resumos, transcrição do texto lido em forma de histórias em quadrinhos, em forma de desenhos ou mesmo encenações (teatro). Enfim, atividades que “visibilizam” uma forma de leitura do aluno. Normalmente, em *Nova Escola* aparecem propostas muito semelhantes:

COMO UTILIZAR O TEXTO EM SALA DE AULA

[...]

APLICAÇÕES: *Aproveite a espontaneidade dos pré-escolares e peça que recontem a história, sugerindo que substituam o animal por um ser humano.(...)*

*Chegou a hora de checar o que os alunos aprenderam Uma boa forma de fazê-lo é **organizando teatrinhos**. Mesmo para quem está na platéia, essa é uma estratégia eficiente que permite a participação de todos. (Revista Nova Escola, junho de 1997, p. 32, grifos meus)*

Os alunos de Sheila sempre adoraram escrever histórias e produzir seus próprios livros. A professora lia uma obra para a classe, que produzia textos inspirados no tema. (...) Sheila criou um projeto chamado *Monstros e Monstregos*, no qual as crianças **resumiam em voz alta a história lida**. Em seguida, cada uma **escrevia sua versão e desenhava seu próprio monstro**. (Revista Nova Escola, abril de 1997, p.40, grifos meus)

DEUSES GREGOS NA SALA DE AULA.

Os alunos da Nova Lourenço Castanho levam um bimestre para ler a *Ilíada* e a *Odisseia*. As linhas gerais do trabalho são discutidas pelas professoras da quarta série no início do ano.

[...]

[apresentação dos passos do trabalho]

9 – **As crianças encenam a Ilíada**. Elas ensaiam, decoram as falas, fazem os cenários e os figurinos. **O teatro ajuda porque, para decorar e interpretar, o aluno precisa ter entendido o texto.**

DICAS PARA TRABALHAR COM TEXTO EM CLASSE

(...) Peça aos alunos para criar novas personagens de características semelhantes aos homéricos,

Outras estratégias: **as crianças podem desenhar os trechos de que mais gostaram ou resumir os capítulos dos livros lidos**. (Revista Nova Escola, março de 1996, pp.19-21, grifos meus)

HORA DO CONTO É PONTO DE PARTIDA

Escolinha aumenta interesse de crianças por livros com atividades que combinam histórias contadas em voz alta, artes plásticas e teatro.

Liberdade é a idéia básica do projeto. As crianças devem criar algo a partir do que ouviram, mas as professoras não impõem tipos de trabalhos ou técnicas. Apenas fazem propostas, que podem ser aceitas ou não. Bonecos do tipo robô, bruxas e figuras de argila são as produções mais cotadas entre as crianças.

Depois de ouvir o final feliz de *Cinderela*, por exemplo, **uma turma improvisou uma peça de teatro**. Roupas doadas foram misturadas a papel crepom para vestir os atores. (Revista Nova Escola, setembro de 1996, p.18, grifos meus)

COMO UTILIZAR O TEXTO EM SALA DE AULA

Com a mão na massa.

Indo além da leitura, é possível organizar uma oficina de autoria a partir do conto.(...)

Ou, ainda, explorar na própria classe personagens folclóricos. E tem mais: elas ainda podem encenar o original e transformar o conto numa poesia ou num folheto de literatura de cordel. (Revista Nova Escola, outubro de 1997).

Deve-se ressaltar que, normalmente, nas atividades de recuperação do sentido do texto como encenação, produção de histórias em quadrinhos, maquetes de cenário, resumos etc apresentados pelos professores do concurso são entendidos como a

leitura propriamente dita e não como atividades posteriores à leitura. Diferentemente, nas propostas de *Nova Escola*, essas atividades são apresentadas após várias outras atividades tais como discussões do texto em torno de questões específicas, pesquisas sobre os temas, análise das partes do texto, recuperação de elementos narrativos e outras, como se nota na seção *Era uma vez*, da revista *Nova Escola*, que tem por objetivo apresentar propostas para a leitura de textos narrativos que a revista traz para o professor.

Além desta revista à qual as falas dos professores parecem remeter, foi possível observar a influência dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN's).

Uma grande e importante contribuição dos Parâmetros pode ser vista na própria heterogeneidade dos professores que participaram de um concurso centrado em leitura. Isso atesta que, embora a área de Língua Portuguesa seja responsável, de forma mais enfática, pelo desenvolvimento da leitura e por um trabalho mais especializado com textos, professores de outras áreas têm se envolvido mais sistematicamente com leitura. Vê-se neste fato uma adaptação da escola às recomendações dos Parâmetros Curriculares:

Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar(...) nas aulas de Língua Portuguesa, não se ensina a trabalhar contextos expositivos como os das áreas de História, Geografia e Ciências Naturais; e nessas aulas também não, pois considera-se que trabalhar com textos é uma atividade específica da área de Língua Portuguesa. Em consequência, o aluno não se torna capaz de utilizar textos cuja finalidade seja compreender um conceito, apresentar uma informação nova, (...)

*Por isso, **todas as disciplinas têm a responsabilidade de ensinar a utilizar os textos de que fazem uso**, mas é a Língua Portuguesa que deve tomar para si o papel de fazê-lo de modo mais sistemático. (Parâmetros Curriculares Nacionais, vol.2, Língua Portuguesa, 1º e 2º ciclos, 1998, p.30, grifos meus)*

Mais do que a mobilização para aquisição e preservação do acervo, é fundamental um projeto coerente de todo o trabalho escolar em torno da leitura. Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura. (Parâmetros Curriculares Nacionais, Língua Portuguesa, 5ª a 8ª séries, 1998, p. 71, grifos meus)

A influência dos Parâmetros pode ser observada também nos discursos de alguns professores que parecem parafrasear o texto dos Parâmetros, evidenciando a familiaridade do professor com eles:

Está sob a responsabilidade da escola possibilitar ao aluno uma diversificada experiência com a leitura e a produção escrita. A interação do aluno com as diferentes linguagens presentes no seu cotidiano permitirá o entendimento da multiplicidade e complexidade dos usos, valores e funções, com que a linguagem se configura nas diversas situações de interação. (R58)

Outro ponto interessante de contato entre o discurso dos professores e os parâmetros curriculares diz respeito à adoção, por parte dos professores, da proposta de organização do conhecimento escolar que, segundo os parâmetros, deve integrar áreas e temas transversais:

Se é importante definir os contornos das áreas, é também essencial que estes se fundamentem em uma concepção que os integre conceitualmente, e essa integração seja efetivada na prática didática. Por exemplo, ao trabalhar conteúdos de Ciências Naturais, os alunos buscam informações em suas pesquisas, registram observações, anotam e quantificam dados. Portanto, utilizam-se de conhecimento relacionado à área de Língua Portuguesa, à da Matemática, além de outras, dependendo do estudo em questão. O professor, considerando a multiplicidade de conhecimentos em jogo nas diferentes situações, pode tomar decisões a respeito de suas intervenções e da maneira como tratará os temas, de forma a propiciar aos alunos uma abordagem mais significativa e contextualizada.

[...]

*A transversalidade pressupõe **um tratamento integrado das áreas** e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas (...)*

(Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução, vol.1, p.63)

Decorrente dessas orientações, muitos professores da amostra enfatizaram o trabalho interdisciplinar nas atividades de leitura por eles propostas. Por isso, vários relatórios trabalharam textos, procurando inseri-los em discussões que contemplassem mais de uma área de ensino, através das propostas de leitura designadas como interdisciplinares (já vistas no item 4.1.). Seguem outros exemplos de falas de professores que contemplam a presença dessa interdisciplinaridade nas aulas de leitura:

Planejamento

Material utilizado: Quadro “As montanhas mágicas”

Interdisciplinaridade:

Português: produção de texto – diálogo e sinais de pontuação

Geografia: clima, vegetação, relevo, atmosfera (ar e sua influência), tipos de transporte, lazer, continente/oceano, etc...

Educação artística: pedir aos alunos que montem com colagem ou pintura as suas próprias “montanhas mágicas”. (R637)

Assim, estudando antigas civilizações, o aluno descobriu que o tempo era medido pelas Luas. O professor para elucidar o jovem fez o uso do material de Geografia orientado pelo especialista desta cadeira, um resumo foi feito. E corrigido pelo professor de Português. A fase seguinte foi a criação de personagens e falas sobre o material trabalhado. Com esse material, o aluno criou uma história em quadrinho(...) (R172)

Paralelamente, propõe-se a leitura do livro “Adolescência”, de Guila Azevedo, com dinâmicas de grupo, para refletirem sobre pontos básicos do texto. (...) Integram-se nestas discussões as disciplinas História, Geografia, Ciências, Educação Artística e Educação Física, ampliando as informações através da pesquisa. (R94)

Vê-se, freqüentemente, nos Parâmetros, a ênfase na utilização e compreensão de linguagens variadas, sendo esse um dos objetivos gerais dos Parâmetros com relação à área de Língua Portuguesa:

Compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz. (Parâmetros Curriculares Nacionais, Língua Portuguesa, vol.2, 1ª a 4ª série, p.31)

Desse objetivo decorre o interesse que o aluno tome contato com os diversos tipos de texto que circulam ao seu redor, de forma que a escola possa treiná-lo em diferentes tipos de leitura requeridas em diferentes situações sociais. Assim, os Parâmetros enfatizam, na leitura escolar, a necessidade da diversidade textual e a necessidade de contemplar-se o universo social do aluno na seleção dos textos:

Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. (Parâmetros Curriculares Nacionais, Língua Portuguesa, vol.2, 1ª a 4ª série, p.30)

(...) de modo que os alunos sejam capazes de: [...]

** compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as*

intenções de quem os produz. (Parâmetros Curriculares Nacionais, Língua Portuguesa, vol.2, 1ª a 4ª série, p.41)

(...) a seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros. (Parâmetros Curriculares Nacionais, Língua Portuguesa, 5ª a 8ª séries, 1998, p.26)

Como se vê, a seleção dos textos realizada pelos professores do *Concurso Leia Brasil*, que valorizava textos diversificados como os jornais, revistas, quadrinhos, receitas culinárias, histórias infanto-juvenis parece ser, além de ser influência da *Nova Escola*, um atendimento às orientações dos Parâmetros Curriculares.

Como se tentou mostrar até aqui, as ações do professor de leitura, seja em relação à seleção do material de leitura, seja em relação à seleção das atividades de leitura ou mesmo à adoção de uma postura ou concepção de leitura resultam de conjunto de fatores e influências que se delineiam de acordo com os conhecimentos de leitura a que o professor está exposto.

Esse contexto pode ser caracterizado por alguns aspectos: 1) pela pequena difusão das abordagens acadêmicas de leitura, 2) pelo pouco contato ou familiaridade com os textos que tratam da questão da leitura, 3) pela ausência de disciplinas voltadas para a leitura nos cursos onde o professor se gradua. Por isso, como a análise dos modos de leitura realizados na escola (item 4.1.) aponta, a fala dos professores é construída em forma de mosaico, onde muitas falas se entrecruzam para construir o saber de leitura do professor.

Nesse mosaico de falas, o saber acadêmico sobre leitura representa o conjunto de conhecimentos ideal que o professor poderia ter para ensinar leitura. Entretanto, trata-se de um saber pouco difundido, com o qual o professor tem pouco contato direto. Por isso, ele chega até o professor de modo fragmentado, seja através de materiais como a *Nova Escola*, através de cursos esporádicos freqüentados pelos professores e muitas outras fontes já que a elas o professor tem um acesso maior.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são um bom exemplo desses modos de acesso do professor às teorias acadêmicas de leitura. Em sua síntese, eles podem ser

vistos como uma tentativa de simplificação de diversas teorias de leitura. Prevendo esse processo de mediação do saber, o governo investe em fórmulas para direcionar a prática do professor em sala de aula.

Como se viu até aqui, a construção do saber sobre leitura na escola brasileira d região sul-sudeste está sujeito a algumas condições específicas. Sobre estas condições destaca-se que o professor é o principal agente que colhe do seu meio os “insumos metodológicos” para trabalhar com leitura. Tais insumos vêm de várias direções (teorias de leitura, revistas de divulgação pedagógica, PCN's, mídia, catálogos de editoras) e a partir dessas direções é que o professor se posiciona e elabora sua aula de leitura.

O ensino de leitura na escola é praticado, portanto, de forma assistemática, valendo para cada professor aquilo que este supõe ser importante no ensino de leitura. Embora os PCN's sejam uma tentativa de uniformizar este saber, sua fala ainda parece pouco eficiente para dirigir-se ao professor de leitura e constituir-se em diretrizes efetivamente praticadas no ensino de leitura em nosso país.

4.3 O leitor escolar

A figura do leitor escolar observada nesta amostra de relatórios relaciona-se simetricamente à imagem que o professor tem de si. Como se viu anteriormente, no item 2.1 **A figura do professor**, este possui uma imagem de si como o elemento responsável por inculcar o hábito de leitura na escola, para um público que vê na leitura uma atividade pouco prazerosa ou agradável. Seja ou não reflexo de uma imagem cultural negativa instaurada através dos tempos, o leitor escolar caracteriza-se como um *não-leitor* na visão do professor. Por isso, o professor vê-se como o mediador, por excelência, entre materiais de leitura e leitores, e entende que de sua atuação depende a adesão ou não adesão do aluno a esta atividade.

Quase invariavelmente, a imagem dos leitores na escola associa-se às concepções de leitura que o professor possui. Assim, podem-se divisar algumas imagens de aluno-leitor no contexto escolar:

a) Relacionado a uma concepção mais estruturalista de linguagem e de texto, o aluno leitor é aquele capaz de identificar e apreender as idéias contidas no texto. Assim, quanto mais capazes de reproduzir o conteúdo referencial de um texto, melhores leitores serão os alunos. Esta imagem de aluno é estática, pois ele pouco ou quase nunca pode interferir no sentido do texto, pois este já é dado, indiferentemente das circunstâncias em que seja feita a leitura. Algumas atividades, como questionários atestam o direcionamento dado pelo professor para a referencialidade e para a literalidade do texto e deixam entrever esta imagem de aluno em questão.

As questões são elaboradas na aula de leitura de forma que sua ênfase está nos aspectos considerados relevantes para o professor. Por isso, normalmente as questões encaminham a resposta do aluno. Este procedimento didático transforma a leitura em mecanismo de reconhecimento de certo tipo de informação:

Para cada grupo foram dadas perguntas específicas daquele romance, por exemplo, sobre Menina mãe - Perguntas:

- a) Quem era Salma e o que aconteceu com ela?*
- b) Como Salma foi recebida ao voltar para sua cidade?*
- c) Como foi o parto de Salma? (R409)*

b) Esta concepção de leitura formata, também, outra imagem de leitor escolar que se relaciona à capacidade de reter informações. O aluno se torna melhor leitor na medida em que é capaz de reter o máximo das informações apresentadas no texto. Por isso, como se viu anteriormente, muitas das atividades de leitura se destinam a fazer a “recuperação” do conteúdo expresso no texto e o aluno torna-se leitor quando vence as dificuldades na apreensão dos conteúdos expressos no texto:

*No item A, foi reproduzida a cultura, os costumes, localização geográfica, os meios de subsistência, atrações turísticas e a música baiana. No item B, foram expostos os princípios da energia nuclear, sua importância, perigos (...) Nos itens D e E os alunos encenaram um capítulo da história e também fizeram **reprodução oral e visual** através de maquetes. (R128, grifos meus)*

Quando a aula de leitura tem como objeto um texto literário, o aluno leitor previsto por essa concepção de texto é aquele capaz de associar as marcas formais do

texto ao estilo literário a que ele pertence ou às características do autor, como normalmente se faz nas aulas de literatura. Assim, mesmo quando a obra se desloca das marcas mais específicas de uma estética, o nome de seu autor continua sendo elemento suficiente para que se “rotulem” as características da obra, que devem ser prontamente reconhecidas pelos “bons” leitores:

O objetivo era, a partir da leitura de um conto (O Alienista) fazer com que os alunos reconhecessem um estilo literário de época (no caso o Realismo), bem como o estílo machadiano (irônico, preocupado em mostrar a personalidade, por vezes incomum das personagens, etc.) e ao mesmo tempo pudessem imprimir “seus estilos” de redatores críticos compondo uma Resenha.

O estudo do Realismo não ficou só na teoria. Pudemos perceber as características deste estilo literário presentes na descontraída estória de O Alienista. A valorização e o respeito à Ciência, as cenas e personagens do cotidiano simples de uma cidade de interior, são exemplos encontrados na obra machadiana que contrapõe (sic) o heroísmo dos românticos. (R151)

c) Outra imagem de leitor formatada pelo olhar do professor é a do indivíduo a-crítico que precisa ser situado sócio-ideologicamente. Essa imagem do *leitor ingênuo* normalmente é observada em relatórios que postulam a leitura como instrumento de conscientização da estrutura social estratificada e dos sistemas de dominação. Entretanto, nesses relatórios, o leitor quase nunca é visto como um indivíduo que tem uma história e um contexto a serem resgatados na escola e na aula de leitura. Logo, as estratégias de ensino utilizadas mostram que o professor, enquanto um mediador, não sabe efetivar a passagem entre o contexto do aluno e outros contextos que possam mostrar as contradições sociais, econômicas, culturais etc que o professor talvez queira apontar.

Essa postura diante da leitura passa a ser, portanto, muito mais uma adesão a um discurso sobre a educação, que não se efetiva na prática do ensino de leitura e o aluno continua com sua visão “a-crítica” do mundo, segundo os próprios professores. Tal visão do leitor escolar parece estar presente no próprio material do *Concurso Leia Brasil*, que insistentemente propõe aos professores que elaborem propostas de leitura que tornem os leitores “*críticos e criativos*”. Por isso, muitas falas de professores repetem essa idéia:

*Consciente de que o aluno que não vai além do que o professor manda lê, tornar-se-á um profissional medíocre e um cidadão com viseira, resolvi investir na prática de leitura no ensino fundamental. (...) **Para fazer do aluno um leitor crítico é preciso que o professor também o seja.** Só quem tem na leitura uma fonte de prazer, pode passar isso aos seus alunos. (R630).*

À noção de que a leitura deve tornar o leitor um indivíduo crítico subjaz a idéia de que ele não é capaz de perceber por si só certas contradições que permeiam o social. É assim que esta imagem de leitor se formata em muitos relatórios:

Tomá-los leitores que não apenas decifrem os códigos lingüísticos, mas que usem esses códigos para serem críticos da sociedade em que vivem. (R126)

É preocupante a seleção dos livros para leitura em sala de aula, tendo como ponto de partida os temas trabalhados em classe durante determinado período. Partindo daí, leva-se em conta bons autores, linguagem diversificada e trama. Surge em seguida a proposta: Como formar leitores críticos e criativos? (R408)

d) Um outro aspecto sobre a imagem de aluno vislumbrada nos relatórios e que, de certa forma surpreende, pois só é observada através das contradições expostas pelo professor é a do aluno leitor que aprecia a leitura. Como se viu anteriormente, o professor julga quase sempre que o aluno não gosta da leitura. Para ele, o leitor escolar é avesso a esta prática e só a realiza em condições de pressão. Essa imagem - normalmente apresentada no início dos relatórios - contrapõe-se a uma imagem de leitor que, após aderir às estratégias de leitura criadas por seus professores, acaba se tornando um grande apreciador da leitura. As atividades de leitura configuram-se, na visão dos professores, como elementos que, por sua eficácia, conseguem angariar leitores, agradando tanto professores como alunos:

Este trabalho foi realizado no Colégio Padre Eustáquio, com turmas de sexta série do primeiro grau, e partiu de uma idéia de fazer com que os alunos lessem o maior número possível de livro. O objetivo principal foi despertar o gosto pela leitura principalmente naqueles alunos que "odeiam ler". (...)

Os resultado foram surpreendentes. Alunos que tinham uma certa relutância em ler um determinado livro indicado pelo professor e que, talvez, motivados pela informalidade e pelo teor democrático do trabalho, passaram espontaneamente a acatar as sugestões dos colegas e sentiram-se à vontade para ir à frente em suas leituras. (R 339)

Há dezesseis anos trabalhando com adolescentes de escolas oficiais e particulares, deparei-me por diversas vezes indignada (sic) com a falta do hábito da leitura de muitos alunos.

[...]

O resultado simplesmente é fantástico, os alunos se envolvem mais participam de maneira dinâmica conseqüentemente escrevem melhor, se interessam por livros (...) (R304)

O trabalho de resgate e de despertar do gosto, do amor pela leitura foi por isso bem longo, estendendo-se praticamente por todo o segundo semestre.

[...]

Houve perceptível melhora na apresentação dos textos, ortografia, pontuação e, o que nos pareceu mais importante, ampliou-se muito o interesse pela leitura e a tentativa de expressão escrita. (R680)

Independentemente da concepção de leitura defendida pelo professor, das atividades de leitura desenvolvidas em sala de aula, a adesão à leitura é uma atitude freqüentemente relatada nos textos dos professores, o que permite tecer algumas ponderações.

Inicialmente poder-se-ia atribuir esse fato ao próprio contexto que envolve a produção dos relatórios, ou seja, o fato de os professores relatarem resultados positivos como conseqüência do trabalho por eles desenvolvido seria uma forma de atestar, na circunstância do concurso, a validade e a eficácia de suas idéias ou iniciativas. Estariam, portanto, tentando legitimar, perante a comissão de especialistas em leitura, o trabalho por eles efetivado.

Por outro lado, esse fato poderia ser interpretado através da análise do contexto histórico-social da atualidade. Esse contexto da leitura escolar abrange um contexto maior no qual a escrita e a leitura não são mais privilégio de poucos ou de pequenos grupos; contexto no qual os meios circulação do impresso têm se incrementado e onde pululam programas de apoio e incentivo à leitura como se viu.

Considerando-se que o leitor escolar se forma, se constrói num processo que engloba tanto suas relações com a escola como suas relações com o mundo, pode-se dizer que ele é formado tanto fora da escola, nas relações que perpassam o familiar, o social, a mídia e seu próprio meio, como dentro da escola.

Tomando, pois, o contexto histórico-social anteriormente mencionado, pode-se conjecturar que a adesão dos alunos à leitura, como atestam a maioria dos relatórios, acontece, portanto em função de um duplo fator: em função dos esforços ou atividades desenvolvidas pelos professores e escola e pela própria relação que os alunos criaram com os textos, nesse contexto de valorização da leitura e do impresso, anteriormente e concomitantemente à escola.

d) No caso do leitor escolar e mediante a análise dos relatórios, pode-se dizer que os modos e concepções de leitura na escola acabam se tornando “familiares” para o aluno. Tal familiaridade faz com que o aluno acabe “adaptando-se” a ele para corresponder às expectativas que escola e o professor têm dele.

O leitor escolar adapta-se à expectativa de leitura criada em sua sala de aula e passa a desenvolver maneiras de ler específicas para cada disciplina ou de acordo com a concepção de leitura de cada professor. Ele busca sempre alcançar os resultados esperados para cada situação de ensino onde a leitura seja requisitada. Assim, a boa leitura, na aula de Ciências, por exemplo, será aquela capaz de reproduzir os conteúdos da “unidade”; na aula de Literatura, a reprodução das características de obras e autores.

Logo, outra imagem de leitor escolar é aquela do leitor que aprende a desempenhar o papel ou o protocolo de leitura que cada disciplina propõe para ele. Praticando a leitura a partir desse objetivo, o aluno dificilmente é levado a atribuir significados para o que leu, mas a atingir o objetivo que seu professor espera.

f) Com base nessas considerações sobre a transformação do aluno “não-leitor” para o aluno “leitor”, chega-se a mais uma imagem do leitor escolar.

Se o bom leitor escolar é aquele capaz de dar as respostas corretas, em função da importância que cada disciplina ou professor requerem, sobretudo no caso dos relatórios que aderem (a grande maioria) a uma concepção estruturalista de linguagem, pode-se questionar até que ponto são dadas aos alunos condições de construir sentidos para o lêem.

Essa visão que o professor tem de seu aluno constitui-se num reflexo da imagem que o professor tem de si. Ele também não se vê como alguém capaz de “ensaaiar”, por

si mesmo, um sentido para o que lê. Por isso, como se mostrou até aqui, em sua aula de leitura, o professor ancora-se ou baseia-se nas informações ou idéias ou imagens de leitura que mais proximamente o circulam ou mesmo em propostas que já tenham sido utilizados por outros (livros didáticos, outros professores, apoio em teorias de leitura). Nenhum ou quase nenhum relatório coloca como ponto de apoio do professor a sua própria experiência de leitura ou os passos que ele mesmo realizou para construir um significado para o texto que lerá com seus alunos.

Na verdade, como se observou através da análise das concepções de leitura dos professores, o espaço para a produção de sentido por parte dos alunos é muito restrito em função da imagem que os professores têm deles. Entendem os professores que assim como o aluno não gosta de ler, ele também não é capaz de atribuir sentidos ao que lê. Ao mesmo tempo, se o professor não se coloca como “autor” diante das proposições sobre leitura, o que significaria uma escolha dos procedimentos e atividades da aula de leitura, seu aluno também acaba tendo um espaço restrito na aula de leitura para construir os sentidos possíveis de um texto e desempenhar seu papel de leitor.

4.4 O material de leitura

Além de desempenharem papel fundamental na criação do leitor e em seu aperfeiçoamento, a escola e o professor também atuam como importantes instâncias de valorização de textos. Isso equivale a dizer que, além de disseminar certos modos de leitura, a escola, ao selecionar alguns tipos de textos, participa dos mecanismos de valorização dos mesmos, sendo, inclusive, espaço para sua canonização.

Pensando nessa relação entre escola e textos, uma análise dos textos mencionados pelos professores do *Concurso Leia Brasil* como material de leitura aponta para alguns fatos.

Um primeiro aspecto é que a seleção de textos na escola tem uma relação direta com as orientações governamentais expressas nos parâmetros curriculares e Diretrizes

educacionais. Tanto para o 1º e 2º ciclos quanto para o 3º e 4º, os Parâmetros enfatizam, respectivamente nos capítulos intitulados “Diversidade de Textos” e “A Seleção de textos” que :

Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. (Parâmetros Curriculares Nacionais, Língua Portuguesa, 1º e 2º ciclos, 1998, p.30)

Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. (Parâmetros Curriculares Nacionais, Língua Portuguesa, 3º e 4º ciclos, 1998, p.24)

Como essas orientações passaram a valorizar objetos de leitura que fazem parte da realidade social do aluno e que patrocinam uma maior integração escola e sociedade, a escola passou a incluir fartamente em seu repertório uma gama mais diversificada de textos que vão dos jornais, revistas, histórias em quadrinho, histórias infanto-juvenis até as bulas de remédios, outdoors, cartazes, receitas culinárias e muitos outros.

Tais materiais chegam mesmo a substituir o livro didático (presença rarefeita), como menciona a professora da primeira citação que segue:

Quando notei que o livro didático, mesmo sendo muito bem elaborado, já não despertava muito interesse aos nossos alunos, procurei trazer para a sala de aula, leituras paralelas que me ajudaram no desenvolvimento do estudo da matéria. Procuo ver se o conteúdo abordado abrange fatos históricos ou a atualidade. Sou professora de geografia e como esta ciência entrelaça vários conhecimentos, a leitura de livros, jornais e revistas sempre situa, esclarece e aborda, de modo significativo para o aluno, o espaço geográfico. (R166)

Preocupada em não apenas manipular conceitos científicos clássicos, mas também aqueles que conferem à Biologia Moderna a conotação de “ciência em construção”, tenho desenvolvido com simplicidade, porém com sucesso, a prática de leitura em sala de aula de revistas (como Globo Ciência, por exemplo), jornais e outras publicações de artigos científicos. (R48)

Utilização de outros materiais: Como pode ser observado, há matéria dos mais diversos veículos da mídia: Veja, Folha de São Paulo, Estado de São Paulo, Nova, Marie Claire, Claudia, etc. Um exame da bibliografia no final da pesquisa, oferece

uma visão clara de como o hábito de ler, escrever, utilização de linguagens diversificadas foi encorajada e valorizada. (R 541)

A cada mês, escolhíamos uma revista de acordo com o interesse dos alunos. Lemos CAPRICHÔ, SUPERINTERESSANTE, TODATEEN, VEJA, PLACAR, etc. O interesse pela leitura começava na hora de escolher a revista, pois os alunos manifestavam sua vontade e preferência justificando-as. Por exemplo, as meninas pediam para trabalhar com a CAPRICHÔ. Já os meninos, sugeriam PLACAR (...)
(R 84)

*b) Didáticos: Livro paradidático: África do Sul (O apartheid). Autores: Fernando Portela e Francisco Capuano Scarlato. Editora Ática.
Texto jornalístico: "Branços se recusam a estudar com negros" - O Estado de S. Paulo, p.10 - Caderno internacional - data 23/02/96. "Cai o Apartheid, mas a separação continua" - O Estado de S. Paulo, p. 24 - caderno internacional - data 28/04/97. (R69)*

As listas de textos citados pelos professores do *Concurso Leia Brasil* também demonstram essa variedade de materiais de leitura:

Textos citados nos relatórios relativos à educação infantil e ensino especial:¹⁰²

A arca de Noé
A dona baratinha
A flor amarela – Cecília Meireles
A gotinha d'água
A zeropéia – Betinho
As borboletas
Festa no céu
Foca – Vinícius de Moraes
O chão e o pão – Cecília Meireles
O sapo
O índio
Os três porquinhos

Textos citados nos relatórios relativos ao 1º e 2º ciclos do ensino fundamental:

1 é 5, 3 é 10 - Santuza Abras
A árvore de Tico
A caixa mágica de surpresas - Elias José

¹⁰² Os textos estão indicados como os professores o fizeram em seus relatórios, alguns com indicações mais detalhadas como editora, nome completo de autores e outros sem dados suficientes para que se pudesse identificar o texto indicado. Destaca-se que alguns relatórios citaram mais de um material de leitura por isso não há correspondência entre o número de textos citados e o número de relatórios de cada nível de ensino.

A casa - Vinícius de Moraes
A estrela Polar - Vinícius de Moraes
A estrelinha perdida
A formiga saúva
A galinha ruiva
A história do Pequeno Pinguim - Audrey Wood
A ilha perdida - Maria José Dupré
A lagartixa que virou jacaré - Izamar Camargo Guilherme
A limpeza de Teresa
A montanha encantada - Maria José Dupré
A papagaiada
As fabulosas memórias de Emília -
Canção da América - Milton Nascimento
Ciências Hoje
Cio da Terra - Chico Buarque
Coleção Calafrio - Stella Carr
Coleção Quem tem medo
Contos de Marina Colassanti - Revista Nova Escola
Contos de Shakespeare (trad. Paulo Mendes Campos) - Ática
Cowboy do Asfalto - Chitãozinho e Xororó
Crianças famosas/Mozart -Ann Fachllin e Auzan Heilard (2 citações)
Dona baratinha
Dorme ruazinha - Mário Quintana
Elê, o quê? - Norma Sofia - Editora Lê
Em busca de mim - Isabel Vieira
Em busca do ídolo perdido
Em busca do tesouro de Magritte - Ricardo da Cunha Lima
Fada cisco quase nada
Férias no castelo mal assombrado Elisabeth Lib
Histórias da abelhinha
Jornais e revistas
Linéia no jardim de Monet - Christina Björk e Lena Anderson
Livro de histórias
Livros de literatura infantil
Livros infantis
Lúcia já vou indo - Heloisa Penteadó
Lúcia-já-vou-indo
Lutando por direitos - Rogério A. Barbosa
Mãe natureza - Chitãozinho e Xororó
Mapas do Brasil - Mapas do Estado de São Paulo
Maria vai com as outras
Nicolau tinha uma idéia
O aniversário do sol
O coelhinho e a cabra pedrês
O fantástico mistério de Feiurinha - Pedro Bandeira
O galo e a raposa
O guardador de rebanhos - Fernando Pessoa
O leão - Mário Quintana
O livro das virtudes para crianças

O lobo e o cordeiro
 O menino Maluquinho - Ziraldo
 O mistério da fábrica de livros - Pedro Bandeira
 O pintor de bichos - Cristiana M. P. Tavares
 O reformador do mundo - Monteiro Lobato
 O saci - Monteiro Lobato
 O sadismo da nossa infância - Sylvia Orthof
 Operação Tio Onofre - Tatiana Belinki - Ática
 Os amigos de Messias - Cartilha Alegria do Saber - Ed. Scipione
 Os doze trabalhos de Hércules - Monteiro Lobato
 Os três porquinhos
 Poemas de José Paulo Paes
 Poemas de Mário Quintana
 Que horta!
 Reinações de Narizinho
 Reinações de Narizinho - Monteiro Lobato (mais de uma citação)
 Reizinho mandão
 Reizinho Mandão - Ruth Rocha
 Revista "Os caminhos da terra", nºs 01, 06, 11 de 1997
 Revista Cláudia no 430, -jun/97
 Revista Querida no 151, julh/97
 Revistas e livros sobre o Projeto Tamar
 Revistas em quadrinhos Disney, Mônica
 São Francisco - Vinícius de Moraes
 Sapo vira rei, vira sapo - Ruth Rocha
 Simplesmente Maria
 Sociedade das abelhas
 Superinteressante
 Texto "Tudo tem seu preço"
 Um amor além do tempo - Leila Rentroia Ianonne
 Uma aventura do pequeno pinguim
 Vida no Campo - Neide G. Matos

Textos citados nos relatórios relativos aos 3º e 4º ciclos do ensino fundamental:

A camada de ozônio – M. Bright -melhoramentos
 A gangue e o 5s - Wagner Maria S. de Andrade
 A história de uma Folha - uma fábula para todas as idades - Leo Buscaglia
 A ilha perdida - Maria José Dupré
 A infância acabou - Renato Tapajós - Ática
 A marca de uma lágrima
 A menina que descobriu a América
 A morte da tartaruga - Millôr Fernandes - Fábulas Fabulosas
 A questão do índio - Fernando Portela e Betty Mindlin - Ed. Ática
 Abre-te, Sésamo- Júlio Emílio Braz
 Açúcar amargo - Luiz Puntel
 Adolescência - Guila Azevedo - Scipione

Aids, e agora? - Luiz Cláudio Cardoso
 Apostila elaborada pela professora contendo poemas de Camões até o Concretismo
 As aventuras de Tom Sawyer - Mark Twain
 As novas viagens do marujo verde
 As sem-razões do amor - Carlos D. de Andrade
 As sete faces do conto - Ed. Moderna
 Até mais verde - Julieta Godoy - Atual editora
 BH - Soluções criativas
 Bipurizil e outros males (conto) - Rubem Braga
 Bulas de remédio
 Capitães de Areia - de Jorge Amado
 Cinco anos sem chover
 Clássicos da literatura brasileira
 Conto "A bela e a Fera"
 Contos de Andersen
 Contos de fadas
 Contos de Grimm
 Crônicas compiladas de jornais, revistas e livros
 Cyrano de Bergerac - Edmond Rostand
 Dois amigos e um chato - Stanislaw Ponte Preta - Ática
 Dom Casmurro - Machado de Assis I
 Dom Quixote Ecológico- José Carlos Leas - Editora Lê
 E agora, mamãe? - Isabel Vieira
 Ensino - Adélia Prado
 Entrevista com Ezequiel T. da Silva- Revista Teoria e Prática em Educação, no 34, v. 4, set/out 1997
 Espelho, espelho meu - Fanny Abramovich
 Essa nega Fulô - Jorge de Lima
 Eu, pescador de mim - Wagner Costa
 Felizes são os gatos - Rosa Kapila
 Filme Xingu
 Folders
 Guerra no Pantanal - Antonio de Pádua - Atual Editora
 He-She - Robert A Johnson - Mercury
 Histórias
 Histórias em quadrinhos; receitas de bolo, piadas, charadas, letras de música, textos de observação e inteligência, anúncios de revistas e de TV, classificados de jornal e classificados poéticos, contos engraçados entre outros
 Hora do lanche
 Iracema - José de Alencar
 Jornais (várias indicações)
 Jornal A Folha de São Paulo
 Lendas brasileiras
 Letras de música
 Levando em conta,
 Livro de Ciências- Carlos Barros
 Livro de leitura
 Livro didático de Ciências
 Livro Filhos - Cão

Livros científicos
Livros de contos
Livros de contos de fadas, aventuras, terror, humor, policiais etc
Livros didáticos
Livros filosóficos
Livros históricos
Livros literários
Livros paradidáticos
Mapas
Menina Mãe
Meninos de rua - Thais Helena de Souza e Silva
Menu da vida moderna
Missão no Oriente - Luiz Puntel - Ática
Mistérios - Lygia Fagundes Telles
Nihil Obstat - Fernando Caramur B. Fraga
O cachorrinho Samba na floresta.
O cão dos Baskerville - Conan Doyle
O caso do sabotador de Angra - Stella Carr
O Corpo - Carlos Drummond de Andrade
O destino de Perseu - Luiz Galdino
O efeito estufa - M. Bright - Melhoramentos
O enigma do camaleão. Guto Lins
O fantástico mistério de Feiurinha - Pedro bandeira
O grande mentecapto - Fernando Sabino
O homem nu - Fernando Sabino
O menino do caixote.
O portão do paraíso
O portão do paraíso - Gisela Laporta Nicoletis - ed. Moderna
O praça Quinze - Paula Saldanha
O que acontece com o hambúrguer - Paul Showers
O rei Artur e a Távola Redonda - Mauro Lima - coleção "Lendas de Sucesso"
O relógio do mundo - Lino de Albergaria - Atual Editora
O Saci - João F. Girotto Pires
O santinho - Luís Fernando Veríssimo
O vale dos dinossauros
O velho e o mar - Ernest Hemingway (sic)
Obras da literatura infantil 1
Odisséia - Homero
Os cavaleiros da Távola Redonda - Thomas Malory, adaptado por Ana Maria Machado
Ousadia - Fernando Sabino
Ousadia (conto) - Fernando Sabino
Para Gostar de Ler
Para gostar de ler - Volume 17 Cenas brasileiras - ed.Ática
Para Gostar de Ler 1, 2, 3, 4, 5, 6
Para Sempre - Carlos Drummond de Andrade
Pássaro contra a vidraça
Poemas de Cecília Meireles
Poesias
Por dentro da mata Atlântica – Nelson Moulin - Studio Nobel

RAH, o mensageiro do Sétimo Raio - Luci Guimarães - Atual Editora
 Rei Artur, de Paul C. Doherty - coleção "Os grandes líderes"
 Reino das sombras - Luiz Galdino
 Revista Capricho - março de 1996
 Revista COFI (Correio Filatélico)
 Revista Nova Escola
 Revista Superinteressante
 Revista Veja de 24/06/92
 Revistas (5 citações)
 Revistas de circulação nacional - Capricho, Superinteressante, Todateen, Veja, Placar
 Revistas em quadrinhos ou Gibis (7 citações)
 Revistas, jornais e propagandas
 Solidão - Marina Costa Rescali
 Textos informativos
 Textos jornalísticos
 Textos publicitários
 Tratados da Eco-92
 Trem de Ferro - de Manuel Bandeira
 Triste fim de Policarpo Quaresma - Lima Barreto
 Uma história de amor
 Uma luz no fim do túnel
 Uma menina...bela - Sheila d. J. Edim
 Viagem ao Reino das Sombras. - Luiz Galdino - FTD
 Vida de Sapo
 Viver é uma grande aventura

Como se pode notar, há predomínio dos textos da literatura infanto-juvenil brasileira, o que permite concluir que eles representam o principal material de leitura na escola fundamental. Essa forte presença pode ser resultado da conjugação de alguns fatores: da ação publicitária de editoras que investem intensamente na divulgação de seus livros junto à escola e ao professor; das amplas campanhas de leitura que freqüentemente valorizam o livro para crianças e jovens; da preferência dos leitores ou da conjugação de todos esses fatores.

Associada ao pedagogismo, a literatura infantil tem oscilado entre objeto efetivamente artístico ou não. Não obstante tal oscilação e ainda, talvez, desconsiderando opiniões que a situam como literatura trivial relacionada ao consumo, a escola tem consagrado este material de leitura, como demonstram os títulos citados pelos professores do Concurso bem como as cifras de mercado: o número de

publicações de literatura infanto-juvenil, excetuando-se os didáticos (que abarcam 50% do mercado editorial) correspondeu a 22% dos títulos publicados em 2000.¹⁰³

Este trabalho foi realizado com o livro O Fantástico Mistério de Feiurinha, de Pedro Bandeira, que tem como personagens as princesas dos Contos de fada. (R 181)

Este projeto se iniciou com a leitura do livro "O menino maluquinho", já que este seria o tema da festa de despedida das turmas dos Terceiros Períodos. (R 120)

Na turma de 4ª série desenvolvemos um trabalho de leitura do livro "O Mistério da Fábrica de Livros", de Pedro Bandeira... (R 118)

O trabalho consistia na confecção de dobraduras (partindo da história: A árvore Zoológica de Lalico Pimentão - Editora Ática). (R 180)

Para o Tema 1, adotei os romances "Menina Mãe" e "O Portão do Paraíso". Para o Tema 2, "Uma luz no fim do Túnel" e "Pássaro contra a Vidraça", e para o Tema 3, "A Marca de uma Lágrima" e "Uma História de Amo". (R 409)

A citação desses títulos serve como exemplo do grande número de relatórios que mencionaram os livros infanto-juvenis como textos de leitura, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. Ao mesmo tempo, essa seleção representa a tentativa de utilizar materiais que se adaptem mais ao público escolar a fim de favorecerem a adesão por parte do leitor.

Um outro fato a destacar-se com relação aos materiais citados pelos professores é que, se por um lado a escolha desses materiais atende ao quesito diversidade de gêneros, nem sempre a seleção feita pelos professores parece adequar-se às expectativas específicas de cada uma das fases escolares.

No caso da educação infantil, nota-se que essa adequação é atendida, pois a poesia foi citada como um importante material de leitura (Tabela 1) correspondendo às indicações de pesquisas (Bordini e Aguiar, 1988; Beraldo, 1990; Saraiva, 2001) que assinalam ser a poesia um dos gêneros mais apreciados pelas crianças desse estágio escolar.

¹⁰³ O Globo, 27/05/2001 que aponta como fontes pesquisa da Câmara Brasileira do Livro e do Sindicato Nacional de Editores de Livros junto a 80 editoras selecionadas a partir de um universo de 405 empresas do ramo editorial, que são responsáveis por 95% do total de produção de vendas do setor.

A mesma adequação não é observada no estágio escolar subsequente. Quando se analisam os materiais citados no 1º e 2º ciclos do ensino fundamental, o que se nota é quase a prevalência da literatura infanto-juvenil, o que significa ênfase nos textos do gênero narrativo, ao passo que, para essa fase de escolaridade, o leque de gêneros a serem explorados poderia ser mais diversificado, como sugerem os PCN's que indicam também as parlendas, adivinhas, trava-línguas, instruções, notícias, anúncios, cartas, cartões, convites, diários, calendários, rótulos, textos impressos em embalagens, quadrinhos, cartazes, folhetos, textos de enciclopédias, textos normativos, etc (*Parâmetros Curriculares Nacionais, Língua Portuguesa, 1º e 2º ciclos, 1998, pp.111 e 128*).

Com relação aos 3º e 4º ciclos, os textos selecionados pelos professores aponta heterogeneidade maior e não mais uma hegemonia da literatura infanto-juvenil. São citados vários textos e autores da literatura brasileira, pressupondo a introdução de textos de maior complexidade, a fim de “aperfeiçoar” as habilidades de leitura, como também é recomendação dos PCN's para esse ciclo:

Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou fragmentos para o leitor de textos originais e integrais. (Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa, 3º e 4º ciclos, 1998, p.70)

Finalmente, com relação aos textos citados no ensino médio, o que se pode afirmar é que há forte presença de propostas de leitura com textos não literários. Dos 47 relatórios deste nível de ensino, 18 trabalharam textos literários e 29 com textos não literários, sendo que as atividades de leitura mais freqüentemente encontradas foram aquelas que procuravam recuperar o “sentido”, as informações do texto, tendendo, portanto, ao tipo de abordagem de leitura denominada neste trabalho como *estruturalista*.

Convém fazer algumas observações a respeito da leitura dos textos literários nesse nível de ensino. Dentre os 18 relatórios (47%) que mencionaram o trabalho de

leitura a partir de textos literários, 8 elaboraram propostas onde a figura do “autor” era requisitada como fonte para esclarecimento do sentido do texto. Nessas propostas, as atividades de leitura são embasadas num “conceito de autoridade” (Orlandi, 1999, p.45), onde há sempre um indivíduo cuja leitura deve ser reproduzida e respeitada (normalmente o crítico que interpreta do autor). Se não há a presença do crítico através do estudo de textos que falam sobre o texto literário, há o estudo da biografia do autor. Esta é estudada como fonte que pode fornecer os dados para a “verdadeira” interpretação já que, segundo Barthes (1988), *a imagem de literatura que se pode encontrar na cultura corrente está tiranicamente centralizada no autor, sua pessoa, sua história, seus gostos, suas paixões* (p.66). Em busca deste autor é que parecem estar alguns dos professores do *Concurso Leia Brasil*:

** Leitura de vários livros de literatura na própria sala de aula, em equipes. Cada equipe apresentava oralmente o que leu;*

** Leitura e apresentações de biografias de autores paranaenses e brasileiros;*

** Ligação da teoria e prática, isto é, **quando falamos sobre a vida de Monteiro Lobato, imediatamente apresentamos suas obras e outros artigos importantes do mesmo.*** (R408, grifos meus)

*Já nas aulas de Literatura do 2º grau foi uma experiência interessante, mas deu um bom êxito. Porque a maioria dos educandos (adolescentes não gosta de ler), pois não foram incentivados pelos seus pais e principalmente pelos educadores. Primeiramente **comecei a falar sobre dois grandes escritores famosos da Literatura Brasileira, “Machado de Assis” e “José de Alencar”, sobre a vida deles e objetivos de suas obras.*** (R344, grifos meus)

Nessas citações, a leitura da literatura parece ser efetivada quando a vida do autor é deslindada, quando, então, conquista-se a chave do sentido. Desse modo, as leituras literárias parecem significar, em muitos casos, não uma descoberta ou construção de um sentido por parte de um leitor que se insere num contexto e tem uma história de leitura, mas um conjunto de atividades de reconhecimento de quem é quem: do autor que é importante, não se sabe por quê, de estilos ou de épocas, que deixam marcas no texto e que precisam de ser encontradas. Mesmo à revelia do leitor que nelas pode (re)conhecer outros sentidos, bem diversos daqueles autorizados pelos críticos:

O objetivo era, a partir da leitura de um conto (“O Alienista”) fazer com que os alunos **reconhecessem** um estilo literário de época (no caso: o Realismo), bem como o estilo machadiano (irônico, preocupado em mostrar a personalidade, por vezes incomum das personagens, etc)

Os alunos, além de ocuparem as aulas para a leitura e debate do conto, pesquisaram sobre Machado de Assis e sobre Realismo.

(...) O estudo do Realismo não ficou só na teoria. Pudemos **perceber as características deste estilo literário** presentes na descontraída estória de “O Alienista”. A valorização e o respeito à Ciência, as cenas e personagens do cotidiano simples de uma cidade de interior, são exemplos encontrados na obra machadiana que contrapõe o heroísmo dos românticos. (R151- grifos meus)

Outra professora, que organiza uma “Semana da Literatura” manifesta a mesma intenção em relação ao estudo da literatura: fazer com que seus alunos “aprendessem” as características” dos autores e a “escola literária” de que faziam parte. Como o objetivo era esse, a troca de experiências de leitura sobre os textos foi substituída por rápidas apresentações do “teor” da obra e assim todos puderam tomar contato com 19 “obras” em apenas uma semana:

Elaboração de uma Semana da Literatura

(...)

C- Desenvolvimento da criatividade dos alunos, onde cada grupo apresentou uma obra e desenvolveu essa obra com detalhes procurando passar para os colegas através de encenação teatral o teor da obra apresentada. (...)

Foi um trabalho árduo, porém gratificante, pelo empenho demonstrado pelos alunos. Os mesmo leram dois livros e puderam conhecer dezenove obras em apenas uma semana, pois preencheram um relatório, com o nome do autor, escola literária, estilo obra e características do autor, o qual serviu como forma de avaliação durante o bimestre. (R392)

O espaço de ação do leitor é neutralizado em função da importância da obra e do autor. A coercitividade dessas figuras acaba limitando a participação do leitor ao ato do (re)conhecimento, restringindo, assim, os sentidos do texto. As idéias de *autor* como sujeito onipotente sobre o sentido do texto e de *obra* como espaço fechado de significação, como artefato dotado de uma “qualidade artística” que precisa ser reverenciada, acabam, como menciona Barthes, impondo a texto “um travão”:

Dar ao texto um Autor é impor-lhe um travão, é provê-lo de um significado último, é fechar a escritura. Essa concepção convém muito à crítica, que quer dar-se então

como tarefa mais importante descobrir o Autor (ou as suas hipóteses: a sociedade a história a psique, a liberdade) sob a obra: encontrado o Autor, o texto está “explicado”, o crítico venceu”. (Barthes, 1988, p.69)

Esse “travão” que não é só do texto, mas também do leitor faz com que as atividades de leitura do texto literário na escola passem, quase sempre, pela busca de um sentido que é anterior ao texto e anterior ao momento de leitura desse texto na escola. E esse sentido é construído pela instituição literária, autorizada pelas outras leituras que foram feitas do texto (a crítica, os livros, os ensaios, as resenhas dos jornais, as histórias literárias, etc).

Enfim, na leitura escolar da literatura, conta, fundamentalmente, a história de leitura dos textos. A história de leitura do leitor (seja ele o professor ou o aluno), seu contexto e suas vivências são praticamente esquecidos e assim, a aclamada plurissignificação da literatura perde sua “pluralidade” no abafamento das outras vozes (de professores e alunos), que infelizmente, não têm força (autoridade) para se manifestarem e serem ouvidas a propósito das “obras” de Literatura.

Nesse sentido, a fala do professor do relatório 143 mostra que, em matéria de literatura, nem sempre basta ter olhos. Esses precisam estar revestidos de lentes que, moldadas no esmeril da tradição, são as únicas que podem indicar o sentido e a beleza de um texto. Tais lentes só se conquistam com muito treino e ensinamentos e nem sempre levam à satisfação do leitor:

*Quando leio algum trecho literário procuro captar dos meus alunos as idéias ou opiniões e os recursos de que um autor se serve na expressão do seu pensamento.(...) Procuo meditar no texto. Observamos juntos as expressões de valor literário (...) procuro ler o texto com “o olhar que se vê”Isto significa: Vou dar um exemplo: Pega-se um quadro de um pintor do século tal, especializado em cenas intimistas. Eu vejo essa tela e me comovo. O olhar que não sabe ler diz: “Bonito, né?” “e que técnica!” Se observar a tela com olhar descansado, você fica olhando e diz: “mas o que é isso?”(...) O importante não é o que está na tela não. O que se vê nada é comparável ao que você imagina. **Para ver desse jeito é preciso aprender a ver. É preciso aprender. Alguém tem que ensinar. Ver é muito complicado, não basta não ser cego. O que me impressiona é que não se ensina nada do essencial que tem a ver com prazer.** (R143, grifos meus)*

Se a leitura da literatura no ensino médio aponta para um cerceamento do leitor, a utilização de materiais de leitura aponta para uma ampliação de horizontes. Nesse

nível de ensino, a heterogeneidade de textos se mantém, conforme lista a tabela abaixo:

Obras citadas no 2º grau - Ensino Médio:

A mulher que matou os peixes - Clarice Lispector
 A Sociedade – Alcântara Machado
 Abre-te, Sésamo! - Júlio Emílio Braz
 África do Sul – O Apartheid – Fernando Portela e Francisco C. Scarlato – Ática
 Apostilas
 Artigo do Estado de São Paulo
 Artigos científicos
 Artigos científicos
 Brancos se recusam a estudar com negros - O estado de São Paulo - 23/02/96
 Cai o Apartheid, mas a separação continua - O Estado de São Paulo - 28/04/96
 Canção “A não da limpeza” – Gilberto Gil
 Canção “Comida” – Arnaldo Antunes
 Canção “Fora de Ordem” – Caetano Veloso
 Canção “Um índio” – Caetano Veloso
 Canção Brejo da Cruz – Chico B. de Holanda
 Canção do Exílio - Gonçalves Dias
 Cantigas de Amigo, de Amor e cantigas satíricas
 Capitães de Areia - Jorge Amado
 Carta sobre a Reforma Agrária
 Carta sobre a reforma agrária - seção Fórum de Debates - O Estado de São Paulo
 Cartaz do IBGE sobre censo 1991
 Certas palavras – programa radiofônico da Rádio CBN
 Charge do Angeli - Jornal A folha de São Paulo
 Clara dos Anjos- Lima Barreto*
 Clássicos da literatura brasileira (A Moreninha, O Seminarista, Iracema, Inocência)
 Cláudia
 Discurso de Marilena Chauí sobre meninos de rua
 Discursos dos índios Karaí-Mirim e Ailton Krenak
 Estado de São Paulo
 Filme “Serafina, o som da liberdade”
 Filme Romeu e Julieta
 Filosofando: introdução à filosofia – Maria L. de Arruda e Maria H. P. Martins – Moderna
 – 1993
 Folha de São Paulo
 Fundamentos da Filosofia – Cotrim Gilberto – Saraiva – 1995
 Gibis
 Grande Sertões: veredas - Guimarães Rosa
 Língua e Literatura - Faraco e Moura, vol.2 - ed. Ática
 Livros 1111
 Livros de literatura
 Livros de literatura infantil
 Livros de literatura infanto-juvenil
 Livros do gênero romance

Livros, revistas, filmes
 Macunaíma - Mário de Andrade
 Mapa do Continente Africano
 Mar Português - Fernando Pessoa
 Marie Claire
 Matéria da Revista Veja, abril/96
 Morte e vida Severina - João Cabral de Mello Neto
 Música "Paraíba" – de Luís Gonzaga
 Navio Negreiro - Castro Alves
 No restaurante – Carlos Drummond de Andrade
 Nova
 O Alienista - Machado de Assis
 O assalto - Carlos Drummond de Andrade
 O Cortiço - Aluísio de Azevedo
 O primo de Goiânia: a história de um preconceito
 O Sítio do Pica-Pau amarelo - Monteiro Lobato
 Obra Completa – Vinícius de Moraes
 Obras de autores regionais
 Os Lusíadas - Camões
 Os sem terras e os costas largas - Josias de Souza - Folha de São Paulo
 Os Sertões - Euclides da Cunha
 Para Gostar de Ler
 Passargada - Manuel Bandeira
 Poema "Meninos suicidas" – Carlos D. de Andrade
 Poemas - Cruz e Souza
 Poemas - Olavo Bilac*
 Poesias de Carlos Drummond de Andrade
 Professor Minuto – Dr. Spencer Johnson
 Professor-Minuto - Dr. Spencer Johnson
 Propaganda escrita e televisiva
 Revista Veja
 Revistas como Globo Ciência
 Revistas como Globo ciências
 Revistas e Jornais
 São Bernardo - Graciliano Ramos
 Senhora – José de Alencar
 Temas de Redação - Martha Medeiros
 Texto "Aos discípulos de Sócrates"
 Texto do currículo oficial
 Texto feito pelo próprio professor
 Texto sobre migrantes
 Textos
 Textos de autores clássicos e contemporâneos
 Textos incompletos feitos pelo professor
 Textos sobre a privatização da Cia Vale do Rio Doce
 Um sonho dentro de mim -
 Uma escola para o povo – Maria Tereza Nidelcoff - Brasiliense
 Várias Obras - Oswald de Andrade
 Vidas Secas – Graciliano Ramos

Se nos PCN's há uma orientação mais específica quanto aos materiais de leitura a serem utilizados tanto no 1º e 2º ciclos como no 3º e 4º ciclos, o que se nota nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) é que tais orientações são mais fluidas e não há uma orientação específica sobre a seleção de textos. Por isso, essa heterogeneidade pode ser vista como uma espécie de extensão das indicações feitas pelos PCN's.

Para esse nível de ensino, as DCNEM distinguem três áreas de saber: 1) *linguagens, códigos e suas tecnologias*, 2) *ciências da natureza, matemática e suas tecnologias* e 3) *ciências humanas e suas tecnologias*. Um dado que chama atenção sobre as recomendações com relação à área de *Linguagens* é que, entre outros aspectos, o estudo dessas linguagens e códigos deve:

*Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção. (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 1998)*¹⁰⁴

Embora não haja menção à palavra *leitura* no texto das DCNEM, relativo às propostas curriculares, subentende-se que esses processos (análise, interpretação, relação de textos com seus contextos etc) podem se dar, privilegiadamente, através da leitura. Nesse sentido, ler, também nesse estágio escolar, continua a ser atividade básica para todas as *áreas de saber*. Por isso, a tentativa de trabalhar-se com a mais variada gama de objetos de leitura, buscando a tão proclamada inserção na "*realidade social*", o despertar de uma "*sensibilidade estética*", uma "*política de igualdade*" e a "*ética das identidades*", como pregam os DCNEM.

Independentemente do modo como são realizadas as leituras, o balanço que se pode fazer da seleção de objetos de leitura na escola é que esta ampliou-se sobremodo e articula uma valorização significativa de textos triviais.

Seja resultado de políticas governamentais que tentam direcionar *como se lê e o que se lê* na escola, seja reflexo da expansão do mercado editorial que apela para a valorização de seus produtos, ou seja, ainda, a tentativa de atender a demandas novas

¹⁰⁴ Texto extraído do site www.mec.gov.br/cne/ftp/pcb/pcb1598.doc, em 27/09/01.

com relação à leitura, ou todos esses fatores conjugados, a escola abriu suas portas para o universo de textos que circulam socialmente.

Diferentemente do passado não muito distante quando reinavam as cartilhas, as seletas e o livro didático, a escola se moderniza. Frente a um mundo cada vez mais volátil, pleno de novas tecnologias não só de leitura como de escrita, a escola também teve de dar seus saltos. E quantos outros virão ao ser plenamente equipada com os novos suportes eletrônicos?

A literatura não reina absoluta, embora os textos infanto-juvenis constituam-se no principal menu do professor. Competindo com ela, há textos de natureza variada, textos com os quais, talvez, os alunos já tenham tido contato antes mesmo de se sentarem nas cadeiras de sua primeira sala de aula. O que satisfaz o desejo de tantas recomendações governamentais e teorias críticas de se criarem pontes mais estreitas entre os muros da escola e as travessas da vida. Dos gibis aos poemas de Drummond, d'Os *Lusíadas* a Marie Claire e Superinteressante, o ecletismo parece fazer muito bem.

4.5 A avaliação

Como se viu no início deste capítulo, optou-se pela análise de alguns elementos constituintes da aula de leitura relatada pelos professores, entre os quais está a avaliação.

Apesar de ter sido um dos aspectos a ser abordado pelos professores, como aparece na sugestão da ficha de inscrição, é situação pouco comum aquela em que os professores diferenciam *avaliação* de *resultados obtidos*.

Uma distinção básica que se poderia supor com relação a esses aspectos seria o fato de que a avaliação estaria relacionada aos procedimentos ou técnicas utilizados pelo professor a fim de avaliar o ato da leitura do aluno, segundo os objetivos pretendidos pelo professor em relação às atividades por ele efetivadas. Os resultados obtidos seriam relativos aos efeitos do trabalho de leitura no contexto do aluno que abarca tanto a escola, a família quanto seu meio social mais imediato.

Resultados seriam os efeitos globais (em nível de escola e sociedade) do trabalho de leitura realizado pelos professores. A *avaliação* restringir-se-ia às atividades de mensuração da leitura efetuada pelo aluno.

Embora essa distinção seja, ao menos teoricamente, operacional, isto é, capaz de ser observada, poucos professores a apresentam em seus relatórios. São comuns os relatórios onde esses itens são considerados como semelhantes. Normalmente, avaliação e resultados obtidos mesclam-se nas palavras do professor, o que faz que se conclua que esses itens são para ele indistintos:

RESULTADOS OBTIDOS COM O TRABALHO (AVALIAÇÃO)

Os resultados foram surpreendentes. Alunos que tinham uma certa relutância em ler um determinado livro indicado pelo professor e que, talvez, motivados pela informalidade e pelo teor democrático do trabalho, passaram espontaneamente a acatar as sugestões dos colegas e sentiram-se à vontade para ir à frente e emitir sua opinião a respeito dos livros lidos. (R339)

Os frutos colhidos configuraram-se bem palpáveis: aprendizagem coletiva, aberta, sistêmica. Aberta, reflexões interiores para mudança de postura e repensamento (sic) de valores(...) (R264)

Ainda estamos no decorrer do processo, mas já podemos sentir que a postura da classe com relação à leitura tem se tornado mais e mais positiva. Na criação de textos e nos relatórios escritos de outras áreas (...) (R145).

Este trabalho envolve professores de quase todas as disciplinas. O resultado simplesmente é fantástico; os alunos se envolvem mais, participam de maneira dinâmica, conseqüentemente escrevem melhor, se interessam por outros livros, e o que é mais importante, os alunos se tornam mais críticos (...) (R304)

Seja nos textos que diferenciam ou não avaliação e resultados, o que se observa é que a parte final de muitos relatórios relata quase sempre a apresentação de uma situação nova e favorável de leitura. Independentemente de avaliar ou não a leitura, os resultados finais da iniciativa do professor são sempre positivos e apontam para a adesão à leitura e para a criação do “hábito de ler”.

Com suas conclusões sobre a adesão do aluno à leitura, o professor parece mostrar que, independentemente de sua metodologia ou das atividades realizadas com

leitura, todos os alunos se tornaram leitores e que, portanto, ele conseguiu atingir os objetivos propostos pelo concurso (incentivar a leitura):

Isto tem me dado resultados positivos, pois em minha classe todos conseguem ler com bastante desenvoltura e interesse pelos textos apresentados, os alunos do CBA no final do exercício já despertam bastante interesse pela leitura e lêem praticamente com desenvoltura, isto para mim é muito importante, prova de meu orgulho com meus métodos meus alunos foram classificados em concursos de leitura e desenhos.

Solicito avaliar meus métodos e se considerarem eficaz sentirei feliz se for uma das professoras escolhidas.(R183)

Desde então, todos os dias antes do término das aulas, eles querem livros para levar pra casa para lerem e escreverem a história. (R113)

Com essas atividades pude perceber que a leitura passou a ser um hábito comum a eles. Foi interessante ver que os alunos aplaudiam e alegravam (sic) quando o leitor atingia os objetivos. (R294)

São várias as atividades de leitura que nós podemos desenvolver em sala de aula e conseqüentemente formar um aluno crítico e capaz de enfrentar as dificuldades que certamente aparecerão nas outras disciplinas. O poder da palavra é imensurável e o livro é considerado a mais nobre das invenções. Com um esforço reiterado, nós professores podemos despertar em nossos alunos a PRAZER da leitura. (R305)

Hoje sei que existem 35 brasileirinhos que se tornaram amigos de lobato e muito interessados em leitura. Que continuem assim é meu desejo e do Leia Brasil também! (R403)

Ao lado dos relatórios nos quais não se observa a distinção entre avaliação e resultados obtidos, há um pequeno número de relatórios onde esta distinção é feita, o que permite que se façam algumas ponderações sobre a avaliação da leitura no ambiente escolar, ou seja, ponderações sobre as atividades ou recursos que dão ao professor as informações ou dados suficientes para saber se o aluno lê adequadamente.

Se se compreende a avaliação como forma de observação da consecução de um determinado objetivo, pode-se, como hipótese, supor –se que no caso da leitura, as formas de avaliação empregadas pelo professor relacionam-se diretamente às concepções de leitura subjacentes ao seu trabalho de leitura.

Como a grande maioria dos professores alinha-se a uma concepção estruturalista de linguagem e conseqüentemente de leitura, são numerosos os relatórios, dentre aqueles que distinguem avaliação e resultados obtidos, que adotam como forma de avaliação a produção de um texto escrito, atividade que permite uma percepção mais efetiva para o professor dos conteúdos ou informações ou idéias que ele supõe serem o sentido do texto a ser recuperado. Assim, a correspondência entre aquilo que o aluno escreve e o “conteúdo” do texto lido recebe conceitos ou notas de forma gradual, considerando-se a menor ou maior correspondência entre ambos (texto lido/texto escrito).

É bom lembrar aqui que as imagens de leitor aparecem refletidas na avaliação, principalmente com relação às imagens do leitor que recupera o conteúdo do texto e do leitor que retém ou acumula o máximo de informação do texto lido, como a quarta citação bem exemplifica:

Como as mudanças são necessárias, passamos a avaliar as leituras de forma escrita. Primeiro na forma de desenho, depois que escrevessem o quê e como quisessem o que haviam compreendido da história. E finalmente eu dava as perguntas, nunca mais que 5, eles me devolviam e eu avaliava com conceitos A, B, C ou D. (R319)

Avaliação

1º interesse na leitura;

2º trazer textos para sala de aula referente ao assunto dado;

3º por no caderno a síntese do tema.(R74)

Os alunos foram levados à sala de vídeo onde só então puderam assistir aos filmes referentes ao assunto. A partir daí, eles acrescentaram mais alguns itens em seus rascunhos e foram conduzidos à parte final da pesquisa. Após algumas orientações, comporam seu texto final. (R88)

A avaliação deste conteúdo é feito através de uma dissertação na qual o aluno deve e pode acrescentar todas as informações que aprendeu a respeito (aprendizado na sala de aula e nas leituras extra classe). A nota da dissertação é atribuída de acordo com a quantidade de informações (um ponto positivo para cada informação). [Em nota de rodapé, o professor acrescenta as informações seguintes]: Por exemplo: a bandeira nacional tem 4 cores= 2 pontos (bandeira nacional=1 ponto; 4 cores= 1 ponto). A Bandeira Brasileira é verde e amarela= 3 pontos. A Bandeira Brasileira é verde, amarela, azul e branca = 5 pontos. (R93)

Antes de iniciarmos o trabalho de equipe, pedi a cada aluno que fizesse, individualmente, o resumo do capítulo que estava designado para a sua equipe trabalhar. Depois de feito o resumo, a equipe se reuniu. Cada um teve a oportunidade de ler para a sua equipe o seu resumo. Depois disso, a equipe chegou a um resumo final, que foi escrito em uma folha padronizada. (R103).

A avaliação empregada é feita a partir da escrita de tudo o que o aluno conseguiu desenvolver ou de todo o conhecimento que o aluno conseguiu adquirir através da leitura. (R639).

Em alguns momentos, a avaliação da leitura, quando pautada basicamente no escrito, desloca-se para a avaliação do desempenho lingüístico escrito do aluno, em termos de sua menor ou maior adequação à normatividade gramatical, como sugerem outros relatórios:

Foram solicitados em seguida, a redação de 2 ensaios com cerca de 30 linhas cada um, nos quais deveriam ser expostas as duas posições em relação à reforma agrária. Foi enfatizada a necessidade de certas características gramaticais no texto escrito como: -argumentação clara e bem a "amarrada"; - respeito ao limite de linhas; - muito cuidado com a redação propriamente dita (concordância, pontuação, etc); - apresentação impecável, podendo o trabalho ser digitado ou manuscrito. (R164)

Os alunos puderam escolher os personagens que gostariam de interpretar e redigiram um pequeno texto sobre eles descrevendo características, modo de agir e o porquê da escolha. A gramática também foi trabalhada utilizando-se como recurso o conteúdo do livro. Mexemos no texto fazendo mudanças de tempos e pessoas verbais. Empregamos sinônimos para reescrever alguns períodos. (R49)

A avaliação centrou-se no poder de argumentação de cada aluno que defendia seu ponto de vista. O trabalho escrito foi avaliado pelo uso da língua a serviço da argumentação coerente e clara. (R281)

Outro conjunto de relatórios trabalha com uma forma de avaliação de leitura que se dissolve em vários aspectos, sem especificar exatamente o que o professor esperava da leitura, bastando para ele a certificação de que os alunos participaram de alguma forma das atividades sugeridas:

Avaliação

a avaliação deve ser diária. Todas as atividades desenvolvidas pelos alunos devem ser valorizadas sem caráter classificatório. A criança deve ter noção de que tudo que ela faz está sendo avaliado, desde: participação, evolução, união, leitura,

escrita, companheirismo, interesse, contribuição individual, atuação em grupo, disciplina e organização. (R115)

Avaliação:

Será feita pelos próprios alunos, observando empenho, criatividade, envolvimento, interesse, cumprimento das tarefas, etc... (R58)

AVALIAÇÃO: a avaliação foi feita apenas pela observação do comportamento dos alunos em relação à leitura e seu interesse por ela. Não houve provas, avaliações escritas. (R227)

A avaliação aconteceu no dia-a-dia através do interesse, participação e criatividade no desenrolar das atividades. (R670)

Talvez esse grupo de professores, ao aderir uma forma não específica de avaliação, ou seja, que não se refere a um aspecto específico, denuncie a dificuldade que professor encontra em avaliar uma atividade complexa, cujos resultados parecem não ser mensuráveis apenas no espaço escolar.

Um pouco menos numerosos são os relatórios que mencionam a avaliação da leitura através dos debates ou relatos orais a respeito dos textos lidos, o que também caracteriza uma forma de produção textual, só que não pautada no escrito. Esta forma de avaliação também se concentra na recuperação de determinado conteúdo ou idéia do texto, da mesma maneira que as avaliações baseadas no escrito:

A avaliação utilizada é sempre a abordagem das notícias ou histórias lidas, conversando com a classe sobre o assunto, sendo muitas vezes pedida a opinião de cada criança sobre o que leu. (R243)

Como nem todos os alunos liam os mesmos livros, a segunda etapa era fazer com que os alunos contassem para os seus colegas os livros que tinham lido (...). Percebi que esta era a melhor maneira de avaliar este trabalho, e que a avaliação de uma leitura não poder ser feita, na maioria das vezes, pela forma escrita. O resultado é muito melhor pela forma oral. Pois, alguns livros, são indescritíveis nas emoções e reações que nos provocam. (R362)

Não fiz cobrança escrita sobre este trabalho, apenas pedia aos alunos para contarem oralmente sobre uma crônica que lhes chamou a atenção ou que mais gostaram. (R337)

Um número bastante reduzido de professores dentro dessa amostra de relatórios que distingue avaliação e resultados obtidos mencionou uma forma de avaliação

pautada no aspecto quantitativo da leitura, ou seja, considerou a leitura do aluno de acordo com o número de textos lidos:

Avaliação empregada: Observação continuada e individualizada com estímulos renovados a cada aula. Não há nota. Há pequenos prêmios disputadíssimos no final do ano para quem leu mais, quem fez o maior número e o melhor texto, o maior número e melhor pesquisa. (R662)

AValiação

Para motivar a participação do aluno no projeto, visto que eles são livres para participar ou não, é dado um ponto em cada disciplina em cada bimestre, se o aluno atender todos os critérios da aula. como; frequência, comportamento, participação e realização das atividades desenvolvidas. Além disso, no final do ano é premiado o aluno que mais livro ler. (R216)

Essas formas (avaliação escrita, global, oral e quantitativa) constituem, portanto, os principais meios utilizados pelo professor para avaliar a leitura no ambiente escolar. Todos eles, mesmo consideradas suas peculiaridades, procuram dar visibilidade para uma atividade bastante difícil de se mensurar.

Assim, pode-se interpretar a ausência de referências à avaliação em alguns relatórios e mesmo o grande número de relatórios (maioria) que não distingue avaliação e resultados obtidos como fatos sintomáticos de uma dificuldade não explicitamente relatada pelo professor, a saber, a dificuldade de avaliar a leitura. Como se avalia? O que se deve avaliar em leitura? Qual é o perfil de aluno enquanto leitor? A leitura seria uma atividade passível de avaliação enquanto conteúdo curricular, mesmo sendo uma atividade que permeia aspectos sociais da vida do aluno? Essas são algumas das questões que se podem colocar a respeito da avaliação da leitura.

Levando-as em consideração, algumas ponderações podem ser feitas. Inicialmente, se o professor possui uma concepção suficientemente clara de leitura, sua avaliação deveria ser pautada pelo perfil de aluno leitor correspondente a tal concepção, o que aponta simplesmente para uma coerência entre o que se objetiva e o que se avalia.

Entretanto, se se considera como Orlandi (1996) que a linguagem e, portanto, a leitura são processos contínuos que vão se constituindo durante toda a vida do indivíduo, leitura seria uma atividade não mensurável enquanto um simples tópico de

matérias ensinadas na escola e nem teria, portanto, um ponto inicial no qual o indivíduo nada soubesse ler e um grau dez, no qual já tivesse aprendido todos modos de leitura dos mais variados tipos de textos:

Na realidade, em linguagem (e, logo, em leitura) não há grau zero assim como não há grau dez. Na dicotomia entre método de ensino e processo de aprendizagem, a escola se coloca como se o aluno não tivesse já instalado um processo de aprendizagem e ao propor, dentro de suas perspectivas e funções, um método de ensino, coloca o aluno no grau zero e o professor no grau dez. No entanto, assim como não se pára de “aprender” a ler num momento dado (grau dez), também não há possibilidade de se reconhecer um momento em que se começa do nada (grau zero). (Orlandi, 1996, p.39)

Além disso, há a questão, já colocada anteriormente, de que como não há grau zero, assim como não há grau dez, o aluno-leitor não pára de aprender a ler num momento dado, assim, como não há possibilidade de se reconhecer um momento em que ele começa do nada. (Idem ibidem, p.48)

Compreendendo a leitura como um processo contínuo e de difícil mensuração e considerando, ainda, as colocações da análise do discurso, talvez a leitura pudesse ser avaliada de acordo com as prioridades que se pode dar a cada uma das relações que se estabelecem de forma combinativa, no ato da leitura, entre leitor/texto/autor.

Segundo Orlandi (1996), a leitura é um processo dinâmico que abarca não só a relações estabelecidas entre autor (locutor) x leitor (interlocutor) ou mesmo entre leitor real (o leitor que lê o texto) e leitor virtual (o leitor imaginado pelo autor), mas também outros tipos de relação, que constituem “modos” diferenciados de leitura, de acordo com o elemento ou instância do processo de leitura que for priorizado. Para Orlandi, esses modos são estabelecidos de acordo com variadas relações que se podem estabelecer entre leitor e texto:

Nesse sentido, a relação entre os interlocutores constitui um dos componentes do contexto, da situação de leitura, mas não é o único componente. Há outros componentes igualmente importantes. Entre eles podemos falar dos modos de leitura (possíveis, propostos ou pressupostos).

Esses modos são muitos variáveis e certamente indicam diferentes formas de relação dos leitores com o texto. Vejamos o que cada modo de leitura pode colocar como elemento organizador dessa relação:

a) *relação do texto com o autor: o que o autor quis dizer?*

b) *relação do texto com outros textos: em que este texto difere de tal texto?*

- c) *relação do texto com seu referente: o que o texto diz de x?*
- d) *relação do texto com o leitor: o que você entendeu?*
- e) *relação do texto com o para quem se lê: (se for professor) O que é mais significativo neste texto para o professor Z? O que significa x para o professor Z?*
(Orlandi, 1996,p.10)

Para Orlandi, a leitura é produção de sentido e a constituição desse sentido depende das condições em que ele é produzido. Essas condições de produção de sentido podem variar, gerando diferentes modos de leitura: *E, assim, indefinidamente, haverá modos diferentes de leitura, dependendo do contexto em que se dá e de seus objetivos. De certa forma, é de suas condições de produção que estamos falando. (idem ibidem, p.10)*

Entendendo a leitura como um processo amplo e variável de acordo as condições de sua produção, talvez a questão da avaliação da leitura na escola necessite levar em consideração um aspecto fundamental: por que ler?

Pensar os objetivos da leitura na escola implica pensar no leitor enquanto indivíduo capaz de articular sua história de vida e de leitura com o contexto e história dos textos que lê. Na articulação dessas histórias, prepará-los para atender às demandas sociais de leitura.

Essas demandas podem ser ilustradas, por exemplo, pelas provas de leitura em vestibulares ou mesmo a capacidade de um profissional estar informado sobre assuntos e conhecimentos de sua área de atuação até capacidade de compreender a bula de remédio ou as instruções da embalagem para se fazer uma gelatina.

Talvez a avaliação da leitura na escola precise ser ponderada em função dessas demandas sociais da leitura, pois apenas no campo das práticas sociais efetivas é que se observa a real proficiência de leitura de um leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar de leitura, hoje, parece ser um campo sem restrições. Diversas são as áreas que tratam desse tema, sob variadas perspectivas e defendendo pontos de vista que se ora se cruzam ora se opõem. É nesse momento de intensa produção acadêmica sobre leitura que se situa este trabalho.

Ele teve seu ponto de partida num contexto bastante específico: a realização, através da revista *Nova Escola*, de um concurso nacional de incentivo à leitura. O material desse concurso (relatórios onde professores descrevem aulas de leitura), constituiu, pois o *corpus* através do qual, nesta pesquisa, foram estudados dois aspectos básicos: 1) os modos de leitura realizados na escola e 2) as formas de construção do saber do professor sobre leitura.

No caminho da pesquisa, algumas constatações.

A primeira delas e talvez a mais significativa, é que escola e professor, ao mesmo tempo em que funcionam como agentes de padrões culturais, estabelecendo normas de sociabilidade, valorizando certas modalidades de linguagem e de escrita, modos de leitura, materiais de leitura etc para a sociedade também recebem desta mesma sociedade uma grande influência. De forma que a relação escola/sociedade pode ser considerada como continuamente cambiante. Alguns fatos, observados a partir dos textos dos professores do *Concurso Leia Brasil*, exemplificam alguns desses intercâmbios.

Um primeiro fato que permite observar essas trocas entre escola/sociedade refere-se ao posicionamento que os professores adotam com relação à reação de seus alunos frente aos livros e à leitura. Como se viu, a imensa maioria dos professores alegam, no início de seus relatórios, que seus alunos não gostam de ler. Entretanto, todos eles afirmam que, após a realização de atividades (pouco ou muito inovadoras ou atraentes), a maioria dos alunos passou a gostar da leitura.

Verificando dados sobre a circulação de impressos e de livros no país, o que se observa é que faltam condições mais favoráveis de acesso a eles de modo geral. Os

poucos pontos de vendas, o baixo número de livrarias, o alto preço do livro, a falta de bibliotecas, enfim, fatores que dificultam a leitura são desconsiderados pelo professor.

Mas, embora essas formas de acesso ao livro e a impressos em geral não sejam tão favoráveis, os números de leitura no Brasil são contundentes: 62% de leitores habituais, 30% e leitores efetivos, 14 % de leitores correntes e 20% de compradores fazem as cifras do mercado editorial apontarem para números bastante consideráveis e crescentes. As feiras de livros atraem milhares de visitantes e os eventos ligados à leitura crescem a cada dia. Se as cenas de leitura eram rarefeitas, passam, nesse começo de milênio, a ser mais freqüentes e algumas imagens da mídia já começam a incorporar o novo samba: No Brasil também se lê!



Veja - Rio, ano 34, n.19, 14/05/2001.

Se o discurso do professor pode estar certo com relação a alguns alunos que não gostam de ler, seria falacioso, no contexto apresentado anteriormente, afirmar,

genericamente, que “os alunos” em sua totalidade não gostam de fazê-lo. Como se viu, antes de ancorarem-se em dados efetivos sobre leitura no país, os professores parecem aderir a um discurso pronto, construído desde os tempos do Brasil colônia que, tentando minorizar as condições culturais brasileiras, acabou negando as atividades de leitura aqui realizadas.

Assim, saindo de outros espaços sociais e atravessando temporalidades e transpondo as paredes da sala de aula, esse discurso chega até os professores, o que evidencia um dos primeiros intercâmbios escola e sociedade observados nesse trabalho.

Um segundo aspecto interessante dessas trocas refere-se à forma de construção do saber de leitura do professor. Inicialmente, pareceu-me que os modos de leitura patrocinados na escola tivessem uma relação direta com as abordagens acadêmicas feitas sobre leitura. Uma visada mais atenta à fala dos professores revelou, no entanto, que entre a práxis do professor e suas concepções de leitura havia (e há) um universo de mediações a serem descobertas.

Na verdade, as falas dos professores revelaram-se um grande mosaico onde se encaixavam concepções por vezes consistentes ou não, contraditórias ou coerentes com as atividades por ele realizadas em sua sala de aula. Essas brechas deixaram entrever que, muitas vezes, o professor não tem muito claro para si mesmo o que fazer com leitura na sala de aula.

Ele sabe da importância e da relevância de sua tarefa e procura, com todas as suas forças ser um bom professor de leitura. Entretanto, sua formação nem sempre é capaz de suprimir lacunas, dirimir dúvidas ou apontar-lhe caminhos quando se trata de ler (ele próprio e seus alunos). Se nem mesmo os professores de Língua portuguesa têm uma formação mais específica sobre a leitura, tampouco a tem o professor de biologia, o de matemática, o de história ou tantos outros que se inscreveram no *Concurso Leia Brasil* e que desenvolveram (e desenvolvem) atividades de leitura com seus alunos.

Olhando para esses professores nessa perspectiva, bem lembram o herói Camões (em que pese toda mitificação) com as mãos estendidas em pleno mar

tentando salvar seus originais. No mar do ensino de leitura, o professor não tem muitas escolhas e por isso, deixa-se ir à deriva. Colhe uma informação sobre leitura aqui; outra, acolá.

E assim, o saber sobre leitura e mesmo a aula de leitura se constrói a partir de várias fontes. Os Parâmetros Curriculares são um bom ponto de partida, mas passa-se, também, pelas idéias das abordagens acadêmicas de leitura que, nas falas dos professores, soam pouco ou muito fragmentadas. Contam, também, as idéias que pululam na mídia, as “dicas” dos catálogos de editoras, as sugestões de periódicos de divulgação pedagógica como *Nova Escola* e outras fontes.

Enfim, parodiando o Hamlet shakespeareano, parece haver mais *mediações* entre os saberes acadêmicos sobre leitura e as aulas de leitura do que julga a vã pedagogia.

Fruto de muitas mediações, esse saber em forma de mosaico acaba por produzir alguns modos de leitura. Excetuando-se os relatórios cuja intenção era mostrar formas de incentivo de leitura através da criação de bibliotecas, salas de leitura e outros, foram observados três modelos de leitura: a) um modelo de leitura designado na pesquisa como estruturalista, que entende a leitura como decifração e recuperação do sentido do texto, onde se enquadrara a maioria dos relatórios; b) um modelo de leitura que procura trabalhar leitura como modo de patrocinar a interdisciplinaridade e, poder-se-ia acrescentar a discussão dos temas transversais solicitados pelas diretrizes governamentais; c) modelos de leitura que procuram recuperar algumas premissas de diferentes teorias de leitura com as quais o professor tem contato.

Se a leitura pode ser entendida como uma atividade individual, onde importam os processos biológicos e cognitivos que vão do passar de olhos nas letras do papel até a criação de hipóteses, construção de inferências, criação de elos intertextuais e muitos outros processos que as teorias tão bem tem detalhado, ela também se configura como atividade coletiva, como discute este trabalho.

O aspecto coletivo da leitura pode ser observado pelo fato de haver vários elementos que, mesmo situado-se fora do plano leitor/(texto)autor, sobre ele interferem. Um deles seria a própria história de leitura dos textos que vai patrocinando certas

sedimentações de sentido, em detrimento de outros (Orlandi, 1996, p.42). Outro desses elementos seriam as instituições onde se desenvolvem práticas de leitura (a escola, a universidade, as igrejas, as agremiações, os diferentes grupos sociais etc) que vão construindo modos distintos de ler, porque aplicados a finalidades e intenções variadas e partindo de contextos culturais, sociais e econômicos diferentes. Por isso, é pertinente afirmar que a leitura tem uma sociologia. Ao mesmo tempo, ela tem uma historicidade, pois nem sempre se leu como hoje se lê e talvez nem se leia no futuro como se lê no presente.

Mas ilustrar todas essas variações que influem na leitura é tarefa de muitas teses. A desta, em particular, foi mostrar como num ambiente específico, a escola da região Sul-sudeste do Brasil, alguns modos de ler são efetivados e de que forma eles foram construídos. Esses modos de ler pertencem a um tempo, o presente, e exemplificam o caráter histórico da leitura que vai mudando de tempos em tempos.

ABSTRACT

This work analyses a corpus formed by reports produced by teachers from the South and Southeast regions of Brazil. They describe their reading classes in kindergarten, elementary and secondary school. Focusing on these reports about the practices of reading in the classroom, this research aimed, initially, at describing the reading ways used in Brazilian schools of the regions mentioned above. In order to achieve this objective, in the first part of this work, the main reading approaches current in Brazil were studied, having in mind that they could, somehow, lay the foundation of these reading practices at school. The analysis of the reading activities in the classroom pointed out three ways of reading: a) one way denominated in this research as structuralist, which understands reading as decoding and retrieval of the meaning of the text; b) one way whose objective is to favour interdisciplinarity d) and way(s) of reading that tries to recuperate some premises of reading theories the teacher has been in contact with. The analysis of the reports indicated, however, to an overlapping of influences, so that the relation between the reading theories and reading practices seemed not to be so direct. Thus, in the second part of the work, the aim was to understand the process of construction of the teacher's knowing. It was observed that the teachers' knowledge(s) related to reading were formed as a big mosaic, in the intersection/ crossing of other influences, besides the reading theories, such as 1) certain social reading reading present in the means of communication, 2) the National Curriculum Guidelines, provided by the Brazilian Government, 3) didactic proposal of catalogues from publishing houses/companies and magazines for pedagogic diffusion/ divulgation such as *Nova Escola*. It was concluded that the reading knowing of the teacher is a knowing mediated and that teachers and students, as social and historical instances, are subjected to the ways of reading and to the forms of understanding reading that are, in a certain way, collective as it is a result of many influences that cross each other up to/ till they form a whole that, in its turn, changes from time to time.

Key-works: reading, teachers, school, discourses on reading

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Márcia A. "Circulação de livros no Brasil nos séculos XVIII e XIX". In: *CD-rom do XXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. GT de Produção Editorial, Livro e Leitura. Intercom. Recife, 1998.
- ABREU, Márcia A. *Histórias de cordéis e folhetos*. Campinas, São Paulo: ALB, Mercado de Letras, 1999.
- ABREU, Márcia A. "Leitura de ficção no Brasil Colônia". *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1996.
- ABREU, Márcia A. (Org.). *Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º COLE*. Campinas, SP : ALB, Mercado de Letras, 1995.
- AGASSIZ, Luiz e Elizabeth C. *Viagem ao Brasil (1865 - 1966)*. Belo Horizonte/São Paulo : Itatiaia/Edusp, 1975.
- BATISTA, Antonio A. e GALVÃO, A. M. *Leitura, práticas, impressos, letramentos*. Coleção Linguagem & Educação. Belo Horizonte : Autêntica, 1999.
- BERALDO, Alda. *Trabalhando com poesia*. São Paulo : Ática, 1990.
- BARTHES, R. *Rumor da língua*. São Paulo : Ática, 1988.
- BLIKSTEIN, Izidoro. *Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade*. São Paulo : Cultrix., 1983.
- BLIKSTEIN, Izidoro. *Técnicas de Comunicação escrita*. São Paulo : Ática, 1991.
- BORDIDEU, Pierre. A leitura: uma prática cultural (debate entre Pierre Bordieu e Roger Chartier. In: Chartier, R. *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- BORDINI, Ma da Glória e AGUIAR, V. Teixeira. Interesses de leitura e seleção de textos. In: _____. *Literatura: a formação do leitor*. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1988, p. 18-28.
- BURMEISTER, Hermann. *Viagem ao Brasil através das províncias do Rio de Janeiro e Minas Gerais*. São Paulo : Livraria Martins Editora, s/d.
- BUSNARDO, J. e BRAGA, D. B. "Uma visão neo-gramsciana de leitura crítica : contexto, linguagem e ideologia". In: *Ilha do desterro*. Florianópolis, n.38, jan./jun. 2000, p.91-114.

- CALDCLEUGH, Alexander - viajante inglês em visita ao Brasil em 1819 - Apud MELLO-LEITÃO, C. de. *O Brasil visto pelos ingleses*. São Paulo : Cia Editora Nacional, 1937. (A C)
- CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. CD-rom, 2001.
- CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. São Paulo : Itatiaia. 1º Vol., 6. ed, 1981.
- CANDIDO, Antonio. *Iniciação à literatura brasileira*. São Paulo : Humanitas, 1999.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. São Paulo : Cia. Editora Nacional, 7. ed, 1985.
- CARMAGNANI, A. M. G. "Relendo modos de ler a leitura". In: *Contexturas - Ensino crítico de língua inglesa*, n.1. São Paulo : APLIESP, pp.33-40, 1992.
- CAVALCANTI, Marilda do Couto. *Interação leitor-texto: aspectos de interpretação pragmática*. Campinas : Editora da Unicamp, 1989
- CHARTIER, Roger. *Práticas da leitura*. Tradução Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1997a.
- CHARTIER, Roger. "Crítica textual e história cultural". In: *Leitura: teoria e prática*, no 30. Campinas/ALB : Porto Alegre/Mercado Aberto, dez/1997b.
- CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história*. Porto Alegre : Artmed Editora, 2001.
- CORACINI, Maria José (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas : Pontes, 1995.
- CORACINI, Maria José. "A aula de leitura: um jogo de ilusões". In: *Contexturas - Ensino crítico de língua inglesa*, no.2. São Paulo : APLIESTP, pp.9-16, 1994.
- CULLER, Jhonatan. *Teoria Literária*. São Paulo : Beca, 1999.
- DEBRET, Jean Baptiste. *Viagem pitoresca ao Brasil. -1815*. São Paulo : Martins Ed., 1954.
- DOWNING, John. "A Influência da escola na aprendizagem da leitura". In: FERREIRO, Emília.e PALACIO, M. G. *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1987.

- EAGLETON, Terry. *Ideologia*. Tradução Silvana Vieira; Luís Carlos Borges. São Paulo : Editora Boitempo, 1997.
- EAGLETON, Terry. *Teoria da Literatura : uma introdução*. Tradução Waltencir Dutra. São Paulo : Martins Fontes, 1997.
- ECO, Umberto. *Leitura do texto literário*. Lisboa : Presença, 1979.
- EISENSTEIN, Elizabeth. *A revolução da cultura impressa*. São Paulo : Ática, 1998.
- ESCARPIT, Robert. Histoire de l'histoire de la Littérature. In: *Histoire des Littératures*, Encyclopedie de la Pleiade. Paris/ Gallimard, 1967, tomo III, p. 1739-1740.
- FISH, Stanley. *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. Cambridge, London : Harvard UP, 1980.
- FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Tradução António F. Cascais ; Edmundo Cordeiro. Lisboa : Veja, 1992
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo : Autores associados/Cortez, 1987.
- GRAHAM, Maria. *Diário de uma viagem ao Brasil e de uma estada nesse país durante parte dos anos de 1821, 1822 e 1823*. Tradução de Américo Jacobina Lacombe. São Paulo : Cia Ed. Nacional
- GOODMAN, K. S. Behind the eye? What happens in reading. In SINGER, H. RUDDELL, R. B. (Orgs.). *Theoretical models and processes of reading*. Newmark, Delaware : IRA, 1980.
- GOODMAN, K. S. "O processo de leitura: considerações a respeito da línguas e do desenvolvimento". In: FERREIRO, Emília.e PALACIO, M. G. *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1987.
- GROMPONE, M. C.de. "Dislexia escolar e dislexia experimental. In: FERREIRO, Emília.e PALACIO, M. G. *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1987
- HARSTE, J. C. e BURKE, C. L. "Preditibilidade: um elemento universal em lectoescrita." In: FERREIRO, Emília.e PALACIO, M. G. *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1987.
- INDURSKY, Freda. "A prática discursiva da leitura". In: ORLANDI, Eni P. (org.). *A leitura e os leitores*. Campinas : Pontes, 1998

- ISER, Wolfgang. O ato da leitura: uma teoria do efeito estético. São Paulo : Editora 34, 1996.
- ISER, Wolfgang. "A interação do texto com o leitor". In: Costa Lima, Luis (Org.). *A literatura e o leitor*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1979.
- JAUSS, Hans Robert "A Estética da Recepção: colocações gerais". In: Costa Lima, Luis (Org.). *A literatura e o leitor*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1979.
- KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo : Martins Fontes, 1995.
- KIDDER, Daniel e FLETCHER, J. C. O Brasil e os brasileiros - Esboço histórico e descritivo. São Paulo : Ed. Nacional, 1941.
- KIMMEL, Susan et alii. "O papel das estratégias cognitivas não-acomodativas em certas dificuldades de compreensão da leitura. In: FERREIRO, Emília.e PALACIO, M. G. *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1987.
- KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas/São Paulo : Pontes/Editora da Unicamp, 1993.
- KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas : Pontes, 1996.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas :Pontes, 1997.
- LABERGE, D. e SAMUELS, S. J. Toward a theory of automatic information processing in reading. In: SINGER, H. e RUDDER, R. B. (Orgs.). *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware : IRA, 1980.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo : Ática, 1997.
- LAJOLO, Marisa. *Literatura : leitores & leituras*. São Paulo : Moderna, 2001.
- LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *A leitura rarefeita: livro e literatura no Brasil*. São Paulo : Brasiliense, 1991.
- LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. *Formação da leitura no Brasil*. São Paulo : Ática, 1996.
- LEITE, Lígia C. M. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. São Paulo : Mercado Aberto, 1983.
- LINDLEY, Thomas. *Narrativa de uma viagem ao Brasil que terminou com o apressamento de um navio britânico e prisão do auto e da tripulação do navio pelos portugueses acompanhada de diversas apreciações de caráter geral sobre o país*,

seus produtos naturais, seus habitantes e uma descrição da cidade e das províncias de S. Salvador e Porto Seguro acrescidas de uma tábua correta das latitudes e longitudes dos portos da costa do Brasil, uma tabela de câmbio, etc. São Paulo : Companhia Ed. Nacional, 1969.

LUCOCK, John. *Notas sobre o Rio de Janeiro e partes meridionais do Brasil.* Tradução de Milton da Silva Rodrigues. São Paulo/Belo Horizonte : Edusp/Itatiaia, 1975.

MAGNANI, Maria do R. M. *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto.* São Paulo : Martins Fontes, 1989.

MARIANI, Bethania S. C. M. "Os primórdios da imprensa no Brasil (ou de como o discurso jornalístico constrói memória". In: Orlandi, E. (Org.). *Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional.* Campinas : Pontes, 1993, p.31-42.

MARINHO, Marildes e SILVA, Ceris S. R (orgs.).*Leituras do professor.* Campinas/São Paulo : Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1998.

MENEGASSI, Renilson. *Confronto entre abordagens de leitura.* Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 1990.

NOVA ESCOLA. Editora Abril, ano XI, n.85 a 96, janeiro a dezembro de 1996.

NOVA ESCOLA. Editora Abril, ano XII, n.97 a 108, janeiro a dezembro de 1997.

NUNES, José H. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. In: ORLANDI, Eni P. (org.). *A leitura e os leitores.* Campinas : Pontes, 1998

ORLANDI, Eni P. "A leitura: de quem, para quem?". In: _____. *A linguagem e seu funcionamento.* Campinas : Pontes, 1987.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e Leitura.* São Paulo/Campinas : Cortez/Editora da Unicamp, 1996.

ORLANDI, Eni P."A leitura proposta e os leitores possíveis" In: _____ (org.). *A leitura e os leitores.* Campinas : Pontes, 1998.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos.* Campinas : Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni P. *O que é lingüística?* São Paulo : Brasiliense, 1986.

- Parâmetros Curriculares nacionais: Língua Portuguesa : primeiro e segundo ciclos / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. – Brasília : A Secretaria, 1998.*
- Parâmetros Curriculares nacionais: Língua Portuguesa : terceiro e quarto ciclos / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. – Brasília : A Secretaria, 1998.*
- PELEGRINI, Tânia. *A imagem e a letra: aspectos da ficção brasileira contemporânea*. São Paulo : Mercado de Letras, 1999.
- PENTEADO, José Whitaker. *Técnica da comunicação humana*. São Paulo / Pioneira, 1977.
- PFEIFFER, Cláudia C. "O leitor no contexto escolar". In: ORLANDI, Eni P. (org.). *A leitura e os leitores*. Campinas : Pontes, 1998
- POHL, João Emanuel. *Viagem no interior do Brasil, empreendida nos anos de 1817 a 1821 e publicada por ordem de sua majestade o Imperador da Áustria Francisco Primeiro*. Tradução do Instituto Nacional do Livro da edição de Viena (1837). Rio de Janeiro : Ministério da Educação e Saúde, Instituto Nacional do Livro, 1951.
- RANGEL, Mary. *Dinâmicas de leitura para sala de aula*. São Paulo : Vozes, 1989.
- ROSE, Tânia M. S. *Compreensão de leitura: ensino e conhecimento*. (Tese de doutoramento). USP - Instituto de Psicologia, 1995.
- RUMELHART, D. E. Notes on a schema for stories. In: BOBROW, D. G. ; COLLINS, A. (Orgs.) *Representation and understanding/ studies in cognitive science*. New York / Academic Press, 1975.
- RUMELHART, D. E. Toward an interactive model of reading. In: DORNICK S. (Org.). *Attention and Performance VI*. Hillsdale : Erlbaum, 1977.
- SAINT-HILAIRE, Auguste de. *Viagem pelo Distrito dos Diamantes e Litoral do Brasil com um resumo histórico das revoluções do Brasil, da chegada de D. João VI à América à Abdicação de D. Pedro*. Tradução de Leonam de azeredo Penna. Belo Horizonte/São Paulo : Itatiaia/Edusp. Escrito em data posterior a 1830, relata a viagem realizada entre 1816 e 1822.
- SAINT-HILAIRE, Auguste de. *Viagem pelas províncias do Rio de Janeiro e Minas Gerais*. Belo Horizonte/São Paulo : Itatiaia/Edusp, 1975.

- SAINT-HILAIRE, Auguste de. *Segunda Viagem ao Rio de Janeiro, a Minas Gerais e a São Paulo* (1822). Trad. de affonso de E. Taunay. São Paulo : Cia Editora Nacional, 1932.
- SARAIVA, Juracy Assmann (Org.). *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre : Artmed, 2001.
- SILVA, Antonio Moraes. *Diccionario da lingua portuguesa. recopilado dos vocábulos impressos até agora, e nesta segunda edição novamente emendado, e muito acrescentado por Antonio Moraes Silva natural do Rio de Janeiro*. Oferecido ao muito poderoso Príncipe Regente Nosso Senhor. Lisboa : Typografia Lacérdina, 1813. (Com licença da Mesa do Desembargo do Paço).
- SILVA, Ezequiel T. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo : Martins Fontes, 1993.
- SILVA, Ezequiel T. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas : Papyrus, 1995.
- SILVA, Ezequiel T. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo : Autores Associados, 1987.
- SINGER, H. e RUDDEL, R. B. (Orgs.). *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware : IRA, 1980.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte : Autêntica (Coleção Linguagem e Educação), 1998.
- TERZI, Sylvia Bueno. *A construção da leitura*. Campinas : Pontes, 1997.
- VANOYE, Francis. *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*. São Paulo : Martins Fontes, 1996.
- VENTURA, Roberto. *Estilo Tropical: história cultural e polêmicas literárias no Brasil 1870-1914*. São Paulo : Companhia das Letras, 1991.
- VILLALTA, Luiz Carlos. "O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura". In: MELLO E SOUZA, Laura de (Org.). *História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa*. Vol1. São Paulo : Companhia das Letras, 1997.
- ZILBERMAN, Regina. "Leitura literária e outras leituras". In: Batista, A. A. Gomes ; Galvão, A. M. O. (Org.). *Leitura : práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

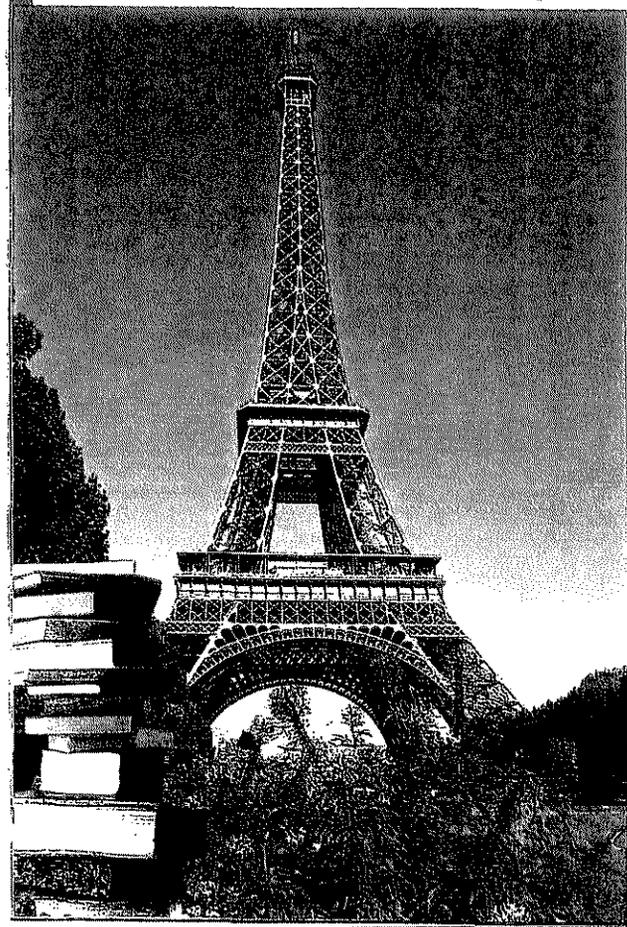
ANEXOS

Sua aula vale uma viagem a Paris!!!

Concurso Leia Brasil



O programa *Leia Brasil* e a Fundação Victor Civita vão premiar com uma viagem à França os três melhores trabalhos que incentivaram os alunos de primeiro e segundo grau a ler mais. Professores, participem!



Envie seu trabalho para:
Concurso Leia Brasil
Fundação Victor Civita
 Av. das Nações Unidas, 7221,
 20º andar, São Paulo, SP
 CEP 05477-000

viagem a

Uma oportunidade como esta não aparece todos os dias! Você pode ir a Paris com todas as despesas pagas. E nem precisa falar francês. Funcionários da Unesco vão acompanhá-lo em um roteiro cultural que terá como ponto alto a 18ª Feira do Livro de Paris, de 20 a 25 de março de 1998, que dará destaque à literatura brasileira. Trata-se do *Concurso Leia Brasil*, uma iniciativa da Fundação Victor Civita, da Petrobras e da Unesco. Aberto a todos os professores brasileiros, o concurso premiará com uma viagem a Paris os 3 (três) melhores trabalhos de prática de leitura em sala de aula do primeiro e segundo grau (veja o regulamento). É um grande prêmio para quem gosta de livros. A Feira do Livro de Paris é um dos maiores eventos literários do mundo: mais de 1.500 editoras lançam ali suas melhores novidades. Uma viagem como essa não sai por menos de 4.700 reais. Ser um dos três felizes ganhadores depende só da sua criatividade. O objetivo do Concurso Leia Brasil é divulgar práticas de leitura que incentivaram a formação de leitores - críticos e criativos. Os trabalhos enviados devem mostrar a capacidade do professor de criar em classe um ambiente favorável ao hábito de ler e à utilização de linguagens literárias variadas. Faça um resumo do seu trabalho em, no máximo, 30 linhas. E não se esqueça de enviá-lo junto com a ficha de inscrição preenchida. Boa sorte!

Regulamento

- 1 - O Concurso *Leia Brasil* é de Incentivo à Leitura em Sala de Aula e será realizado sob a coordenação da Fundação Victor Civita, com o apoio da Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- 2 - O concurso tem caráter essencialmente cultural e está aberto a todos os professores em exercício de primeiro e segundo grau, de escolas públicas e privadas, conveniadas ou não com o Programa *Leia Brasil* da Petrobras.
- 3 - Para participar, os participantes deverão enviar um trabalho escrito com o resumo de uma prática de leitura em sala de aula. Entre todos os inscritos, serão escolhidos 3 (três) participantes, cujo prêmio será uma viagem a Paris, capital da França, com todos as despesas pagas e sem diário e acompanhante. Os premiados visitarão a 18ª Feira do Livro de Paris, em março de 1998.
- 4 - Uma comissão julgadora formada por cinco membros alocados na área da língua, designada em parceria pela Fundação Victor Civita e pelo Programa *Leia Brasil*, selecionará os três melhores trabalhos visando à formação de leitores interessados, críticos e criativos. A decisão dessa comissão será soberana e irreversível.
- 5 - Além da assistência técnica do trabalho prático, os 3 (três) vencedores do concurso serão selecionados pelo seguinte critério: um professor da escola conveniada com o Programa *Leia Brasil*; um professor da escola não conveniada com o Programa *Leia Brasil*; que se localiza nas regiões Norte, Nordeste ou Centro-Oeste; um professor que leciona em escola não conveniada com o Programa *Leia Brasil* localizada nas regiões Sudeste ou Sul.
- 6 - Os trabalhos deverão ser encaminhados até o dia 31 de dezembro de 1997, valendo como inscrição o carimbo das Comissões na data da entrega. O envio de pastagem deverá incluir os seguintes anexos: Concurso *Leia Brasil* - Fundação Victor Civita - Av. das Nações Unidas, 7221, 20º andar - São Paulo - SP - CEP 05477-000.
- 7 - Somente serão aceitos trabalhos que vierem acompanhados da ficha de inscrição contendo os dados pessoais do participante: nome, idade, endereço pessoal, nome da escola, série e grau em que leciona, telefone para contato, nome, endereço e telefone do diretor ou superior imediato para confirmação de avaliação do trabalho.
- 8 - Os autores dos três trabalhos selecionados serão informados do resultado por telegrama. A relação dos premiados será publicada na revista *Novo Escola* nº 110, de abril de 1998, editada pela Fundação Victor Civita. Comissão autorizada desde já a divulgação dos nomes dos ganhadores.
- 9 - Os contemplados terão recepções em Paris, pelo Unesco, sendo-lhes oferecida uma visita aos espaços culturais da cidade.
- 10 - As despesas de viagem (sem diário e acompanhante) serão arcuadas integralmente pela Fundação Victor Civita. Entende-se por despesas de viagem as passagens aérea São Paulo-Paris e São Paulo a, em Paris, a hospedagem, a alimentação e o transporte necessários. A obtenção de autorização judicial para a viagem ao exterior, bem como as despesas de passaporte, deverão por conta dos ganhadores.
- 11 - Toda a matéria enviada para o concurso, incluindo o material produzido pelos participantes, não será devolvida em hipótese alguma.
- 12 - Os participantes deste concurso deverão comparecer e aceitar os termos de presente regulamento ao mesmo tempo que escrevem e transferem à Fundação Victor Civita, sem qualquer ônus para esta e em caráter definitivo, plena e exclusiva, todos os direitos autorais sobre os trabalhos encaminhados para o concurso.
- 13 - Não podendo participar do concurso os funcionários e seus parentes empregados na Petrobras, na Fundação Victor Civita, Editora Abril, na Unesco, na Fundação Biblioteca Nacional, na Arquivo Histórico Nacional e nos estabelecimentos do Programa *Leia Brasil*.

Ficha de Inscrição

Nome: Idade:

Formação profissional:

Nome da escola onde leciona:

Série e grau em que leciona:

Nome, endereço e telefone para contato do diretor ou de alguém que possa confirmar a realização do seu trabalho:

Endereço da escola: Estado: CEP:

Cidade: Estado: CEP:

Endereço residencial: Estado: CEP:

Cidade: Estado: CEP:

É participante do Programa *Leia Brasil*? Sim Não Telefone para contato:

Descrição do Trabalho

Faça um resumo do seu trabalho de leitura em sala de aula em no máximo 30 linhas (uma página e meia, aproximadamente) descrevendo a metodologia utilizada, as atividades desenvolvidas, os recursos utilizados, a avaliação empregada e os resultados obtidos.

Regulamento

- 1 - O Concurso *Leia Brasil de Incentivo à Leitura em Sala de Aula* é uma iniciativa conjunta da Petrobras e da Fundação Victor Civita, com o apoio da Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- 2 - O concurso tem caráter exclusivamente cultural e está aberto a todos os professores em exercício do primeiro e segundo grau, de escolas públicas e privadas, conveniadas ou não com o Programa *Leia Brasil* da Petrobras.
- 3 - Para participar, os concorrentes deverão enviar um trabalho escrito com o resumo de uma prática de leitura em sala de aula. Entre todos os inscritos, serão escolhidos 3 (três) participantes, cujo prêmio será uma viagem a Paris, capital da França, com todas as despesas pagas e sem direito a acompanhante. Os premiados visitarão a 18ª Feira do Livro de Paris, em março de 1998.
- 4 - Uma comissão julgadora formada por cinco especialistas na área da leitura, designada em parceria pela Fundação Victor Civita e pelo Programa *Leia Brasil*, selecionará os três melhores trabalhos visando à formação de leitores interessados, críticos e criativos. A decisão dessa comissão será soberana e irrecorrível.
- 5 - Além da excelência técnica do trabalho apresentado, os 3 (três) vencedores do concurso serão selecionados pelo seguinte critério: um professor de escola conveniada com o Programa *Leia Brasil*; um professor de escola não conveniada com o Programa *Leia Brasil* que se localize nas regiões Norte, Nordeste ou Centro-Oeste; um professor que leciona em escola não conveniada com o Programa *Leia Brasil* localizada nas regiões Sudeste ou Sul.
- 6 - Os trabalhos deverão ser encaminhados até o dia 31 de dezembro de 1997, valendo como comprovação o carimbo dos Correios no dia da expedição. O envelope de postagem deverá trazer os seguintes dizeres: **Concurso Leia Brasil - Fundação Victor Civita - Av. das Nações Unidas, 7221 - 20º andar - São Paulo - SP - CEP 05477-000**
- 7 - Somente serão aceitos trabalhos que vierem acompanhados da ficha de inscrição contendo os dados pessoais do participante: nome, idade, endereço pessoal, nome da escola, série e grau em que leciona, telefone para contato, nome, endereço e telefone do diretor ou superior imediato para confirmação da autoria do trabalho.
- 8 - Os autores dos três trabalhos escolhidos serão informados do resultado por telegrama. A relação dos premiados será publicada na revista *NOVA ESCOLA* nº 110, de abril de 1998, editada pela Fundação Victor Civita. Considera-se autorizada desde já a divulgação dos nomes dos ganhadores.
- 9 - Os contemplados serão recepcionados em Paris pela Unesco, sendo-lhes oferecida uma visita aos espaços culturais da cidade.
- 10 - As despesas de viagem (sem direito a acompanhante) serão arcadas totalmente pela Fundação Victor Civita. Entende-se por despesas de viagem a passagem aérea São Paulo-Paris-São Paulo e, em Paris, a hospedagem, a alimentação e o transporte necessários. A obtenção de autorização judicial para a viagem ao exterior, bem como as despesas de passaporte, correrão por conta dos ganhadores.
- 11 - Todo o material encaminhado para o concurso, incluindo o material produzido pelos participantes, não será devolvido em hipótese alguma.
- 12 - Os participantes deste concurso declaram conhecer e aceitar os termos do presente regulamento, ao mesmo tempo que cedem e transferem à Fundação Victor Civita, sem quaisquer ônus para esta e em caráter definitivo, plena e totalmente, todos os direitos autorais sobre os trabalhos encaminhados para o concurso.
- 13 - Não poderão participar do concurso os funcionários e seus parentes empregados na Petrobras, na Fundação Victor Civita, na Editora Abril, na Unesco, na Fundação Biblioteca Nacional, na Argus Projetos Promocionais nem especialistas do Programa *Leia Brasil*.