

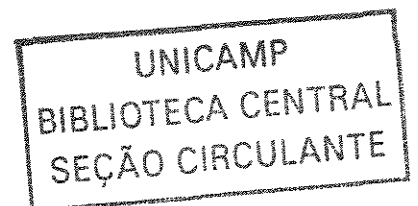
Gláucia Maria Piato Tardelli

**HISTÓRIAS DE LEITURA DE PROFESSORES :
A CONVIVÊNCIA ENTRE DIFERENTES CÂNONES DE LEITURA**

Tese apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Lingüística Aplicada na Área de Ensino-Aprendizagem em Língua Materna.

Orientadora : Prof^ª Dr^ª Raquel Salek Fiad

UNICAMP
Instituto de Estudos da Linguagem
2003



UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

UNIDADE	80
Nº CHAMADA	UNICAMP
	T172h
V	EX
TOMBO DC/	53190
PROC.	124103
C	☐
D	☒
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	17/04/03
Nº CPD	

CM00182193-6

BIB 17 288045

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

T172h	Tardelli, Gláucia Maria Piato Histórias de leitura de professores: a convivência entre diferentes cânones de leitura / Gláucia Maria Piato Tardelli. - - Campinas, SP: [s.n.], 2003. Orientadora: Raquel Salek Fiad Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. 1. Leitura. 2. Língua portuguesa. 3. História oral. I. Fiad, Raquel Salek. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Raquel Salek Fiad

Profª Drª Raquel Salek Fiad - Orientadora - UNICAMP

Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva - Universidade do Contestado

Profª Drª Lilian Lopes Martin da Silva - UNICAMP

Profª Drª Marcia Azevedo Abreu - UNICAMP

Profª Drª Norma Sandra de Almeida Ferreira - UNICAMP

Este exemplar e a redação final da tese
defendida por Gláucia Maria

Viato Tardelli

e aprovada pela Comissão Julgadora em
24/03/2003.

Raquel S. Fiad

Para o Marcelo

E para nossa querida filha Aline

Por todos os desafios que enfrentamos nessa jornada.

AGRADECIMENTOS

Às professoras colaboradoras dessa pesquisa - Alice, Emiko, Clara, Isa e Ana – meu agradecimento especial por me concederem seu tempo, suas histórias, seus conhecimentos, sua amizade. Todas nós somos autoras e produtoras desse trabalho.

À Prof^a Raquel que pacientemente permaneceu ao meu lado nessa longa jornada de trabalho, apoiando-me e ajudando-me a enfrentar as dificuldades e desafios encontrados no decorrer da pesquisa, o meu muito obrigada.

À banca, pelo apoio e disposição frente às limitações de tempo e, em especial, meu agradecimento à Prof^a Lilian e à Prof^a Marcia, minhas grandes e sempre incentivadoras e mentoras, pelas críticas e idéias pontuais no momento da qualificação, elementos fundamentais para o redirecionamento e realização desse trabalho.

Aos colegas de estudo e professores, meus interlocutores, dos quais senti muita falta após a minha mudança para outro continente, obrigada pelas críticas, sugestões e tantas descobertas.

À minha família e meus amigos que me deram suporte e amor nos períodos de maior dificuldade, saudade, muito, muito obrigada.

E, finalmente, agradeço ao CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pelo apoio financeiro concedido no período de março de 1998 a fevereiro de 2002.

RESUMO

Nessa pesquisa, busco entender a relação que a concepção canônica de leitura estabelece com outras concepções e representações de leitura - firmadas a partir da interação com diferentes suportes escritos e maneiras de ler -, ao longo da história de vida de um grupo de professoras de Língua Portuguesa.

Considerando-se que os professores de Língua Portuguesa não são leitores comuns, mas especializados, no decorrer das suas trajetórias de formação, estes acabam por assumir dois diferentes papéis em relação à leitura: o de objeto de pressão do cânone, quando ingressam na escola, e de sujeitos de pressão do cânone, quando passam a lecionar e a se instituírem enquanto legitimadores da leitura de seus alunos

Nesse impasse, de acordo com as orientações metodológicas oferecidas pela história oral, a realização de uma coleta de relatos orais de vida, que visava recuperar o papel instituído pelo cânone literário durante o processo de formação do professor-leitor, permitiu que se constituísse um *corpus* de estudo que foi confrontado com outros relatos orais do mesmo grupo de sujeitos dessa pesquisa, obtidos por ocasião da realização do meu curso de mestrado.

Comparando as descrições das práticas de leitura realizadas no decorrer das trajetórias de vida das professoras investigadas, foi possível identificar, dentre uma diversidade de textos e modos de ler (revista, jornal, antologias, romances, livros didáticos, etc), que a relação com o cânone literário se estabelece por duas vias: pelo compartilhamento das representações de leitura difundidas em nossa sociedade letrada e pela escola, principal espaço de imposição e legitimação desse tipo de visão da leitura.

Ao longo do tempo, uma vez que as representações de leitura vão se alterando de acordo com as mudanças de preferências e gosto advindas das diferentes interações vividas com pessoas e textos, o contato com o cânone literário estabelece-se, na história de formação e trabalho dessas professoras, como mais um dentre os outros com os quais se convive: o cânone da família, o cânone difundido pelo pai, o cânone da escola, o cânone da proposta curricular adotada, enfim uma série de **cânone de leitura**.

SUMÁRIO

DISCURSOS SOBRE A LEITURA	13
1. <i>O discurso da tradição cultural</i>	14
2. <i>Discurso da diversidade</i>	17
3. <i>O lugar dessa pesquisa</i>	24
4. <i>Convite à leitura</i>	32
LETRAS, VOZES E LIVROS: TRAJETÓRIAS DE PESQUISA.....	35
1. <i>Narrativas de professores: histórias de leituras</i>	38
1.1 - <i>A história oral</i>	38
1.2 - <i>Os entrevistados-narradores</i>	41
1.3 - <i>“Entre-vistas”: primeiras narrativas</i>	58
2. <i>Formação de leitores: o papel do cânone literário na história de leitura dos</i> <i>professores</i>	65
2.1 – <i>Diário de campo : imagens & espaços</i>	66
2.2 – <i>Novas entrevistas.....</i>	70
2.3 – <i>Documentos escritos</i>	72
ESPAÇOS DE LEITURA.....	77
1. <i>Trajetórias de leitura</i>	78
2. <i>O espaço não-escolar</i>	91
2.1 – <i>Oralidade e escrita</i>	92
2.2 – <i>Representações do cânone da literatura</i>	97
2.3 – <i>As estantes de livros</i>	116
2.4 – <i>Leituras diversas</i>	139
3. <i>O espaço escolar</i>	170
3.1 – <i>Período de formação</i>	171
3.2 – <i>Carreira de professor</i>	219
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	293
BIBLIOGRAFIA	297
ANEXOS.....	307

DISCURSOS SOBRE A LEITURA

Enveredar-se pelas narrativas sobre histórias de leitura significa buscar entender uma prática cultural essencialmente marcada pelo re-conhecimento de uma *pluralidade* de leitores e de maneiras e objetos de leitura, característica esta que se estende aos discursos atuais que abordam esta prática a fim de promover um contínuo alargamento no campo de estudos sobre a leitura.

Investigada, relatada, descrita, ora repudiada, ora enaltecida; denunciada como uma forma de opressão e controle; um privilégio de poucos; ou miticamente transformada em prática redentora da “massa de ignorantes”, uma possível solução para os problemas sociais; ao longo dos tempos, a leitura tem se constituído, sob a luz dos mais diferentes olhares, no centro de inúmeros debates que, no mínimo, tornaram-na um tema polêmico.

Neste sentido, ainda que não se pretenda realizar uma discussão baseada unicamente num jogo de oposições, a forma como se organiza inicialmente este texto representa, antes, os caminhos até aqui perseguidos numa tentativa de entender, argumentar, contra-argumentar e definir os principais conceitos e perspectivas metodológicas que se constituíram como parâmetros necessários ao desenvolvimento desta tese.

No decorrer desta jornada de estudo e pesquisa, vale ressaltar a mudança de olhar que aos poucos foi ocorrendo durante os encontros - outras vezes desencontros - com determinadas teorias, pessoas, leitores e textos. Mudança esta que se refere não só à leitura, mas também ao material escrito, ao processo de formação de leitores e, principalmente, à profissão de professor: sua história de vida, de leitura, suas relações nem sempre óbvias e tranquilas com o cânone da literatura, com as representações firmadas ou esperadas sobre a leitura, sobre o seu papel de leitor e de formador de leitores; enfim, uma série de re-descobertas que agora busco compartilhar.

1. DISCURSO DA TRADIÇÃO CULTURAL

Dentre os diversos discursos que focalizam a leitura, destaca-se a visão de uma tradição cultural que durante muitos anos tem instituído e difundido uma imagem idealizada da leitura. Imagem esta que consiste, fundamentalmente, em identificar o ato de ler à prática de leitura de um conjunto específico de textos escritos. Ao lado dos jornais e revistas cultos, esta seleção de textos abarcaria ainda os livros técnicos eruditos e sobretudo os livros de literatura de prestígio – estes últimos notoriamente considerados como responsáveis pela constituição e preservação do “patrimônio” literário, ou ainda, da “verdadeira” cultura.

Neste contexto, definida a especificidade dos textos, bem como os suportes materiais escritos, há que se atentar para os modos “corretos” de leitura e principalmente para o tipo de leitor previsto pelo cânone acima estabelecido. Trata-se de um leitor muito particular. Leitor profissional, proficiente, leitor preferencialmente de livros. Livros de narrativas literárias, cuja leitura desvinculada de funções utilitárias tem como objetivo principal o aprendizado e a formação cultural. Leitura silenciosa e solitária. Tão solitária e tão idealizada que parece inexistir.

E realmente “inexiste”. De acordo com esses modelos de escolha e de uso prescritos, a busca, em diferentes espaços sócio-culturais, pela realização efetiva desse tipo de leitura não poderia senão encerrar-se em uma já antiga constatação da quase total ausência de leitores no interior da sociedade brasileira. Embora as campanhas de leitura e as ações governamentais em prol da difusão do “hábito da leitura” sejam renovadas e instituídas de tempos em tempos, o quadro de carência parece persistir: não há leitores, os livros são poucos e o seu acesso é normalmente muito difícil. As escolas parecem não ser suficientemente competentes para formar leitores, cidadãos. Trabalhadores com formação educacional deficitária ou ruim não contribuem para a melhoria da situação sócio-econômica do país. Resumindo, fica estabelecido e perpetuado o estado de crise.

No entanto, diante de tão desoladora condição, seja na função de “reveladora de caminhos”, de “refinadora do espírito” ou como “formadora de sujeitos críticos e participativos”, essa idéia relativamente corrente da leitura como um “hábito” essencial à recuperação e manutenção da qualidade do sistema educacional brasileiro, e por extensão, da

qualidade de vida daqueles que o adquirem, perpassa por alguns conceitos que precisam ser colocados em questão.

Em primeiro lugar, ao tomar a leitura como um hábito, significa definir a leitura como um mero comportamento reflexo artificialmente imposto e desenvolvido, em geral, sob a responsabilidade das escolas. Significa, ainda, tomar a leitura como uma prática desvinculada dos conflitos permanentes da dinâmica social na qual ela se origina e se encerra (PERROTI, 1990). No entanto, embora esses sejam os conceitos que parecem melhor atender aos interesses daqueles que pretendem promovê-la, na verdade, a leitura como hábito acaba por se mostrar, aos olhos do leitor, como uma prática cuja função não parece estar nitidamente definida. É o que ZILBERMAN (1999a) constata, por exemplo, ao afirmar que o “hábito da leitura” proporciona

o acesso a um patamar do qual não mais se consegue regredir; porém, a ação implícita no verbo não torna nítido seu objeto: ler, mas ler o quê? Desta maneira, o cerne da leitura nem sempre se esclarece para quem é beneficiário dela. Em decorrência, sabendo ler e não mais perdendo esta condição, a criança não se converte necessariamente num leitor, já que este se define, em princípio, pela assiduidade a uma instituição determinada – a literatura. (ZILBERMAN, 1999a: 39).

E por que a literatura ?

Seguindo por essa linha de argumentação, é preciso compreender, o esforço que o discurso tradicional realiza para estabelecer os critérios que definem os bons e maus usos da leitura. De acordo com POSSENTI (2001), se aproximarmos a área da leitura a outros campos, como o da alimentação, por exemplo, talvez consigamos, por analogia, entender as “peripécias” que tal discurso realiza em prol da literatura. Ao assumir como verdade o princípio no qual se acredita ser possível obter diferentes efeitos a partir do consumo de diferentes produtos; podemos então, como consequência deste tipo de visão, assumir também a existência de livros melhores e livros piores. Isto porque, assim como um bom hábito alimentar depende da ingestão de determinados produtos e não de outros, o “hábito da leitura”

também se instituiria a partir da escolha por determinadas leituras e não por outras – e aqui se fortalece a defesa pelos clássicos da literatura.

Para além da categorização do que é bom e ruim, não há, portanto, espaço para a diferença, para a diversidade, já que optar pela leitura “errada” ou “ruim” acarretaria num outro tipo de categorização que se mostra ainda mais pernicioso: aquela que distingue os “Leitores” dos “leitores médios” ou, ainda, dos “não-leitores”. Parodiando um conhecido provérbio: “Diga o que lê e eu te direi quem és.”

Um outro aspecto que também merece ser avaliado diz respeito à incorporação de ideais da militância, que, ao lado do refinamento e entretenimento, destacam o conhecimento como o principal atributo da leitura - incorporação esta, feita por alguns educadores e militantes, ainda que não completamente autorizada por aqueles que partilham da visão tradicional sobre a leitura (POSSENTI, 2001). Embora a busca pela garantia de um necessário acesso à escrita a todos pudesse representar uma forma mais democrática de formação de leitores e de inclusão social, esta significação da leitura - aliada à posição letrada elitista -, na verdade, apenas ameniza o seu caráter excludente. Caráter este que se traduz em uma perspectiva unilateral da leitura, um etnocentrismo firmado e constituído a partir de uma forte restrição.

O estereótipo de leitor e de leitura defendido pela tradição (seja em sua versão elitista ou “militante”) seguramente não corresponde à prática leitora realizada efetivamente pelo cidadão comum. Leitura desqualificada e muitas vezes negada pelo próprio universo de leitores que a praticam. Afinal, não basta ao leitor dominar o código escrito, é preciso distinguir, como já foi dito, as obras com alto grau de legitimidade (clássicos da literatura) dos textos de pouco prestígio (jornais “populares”, revistas femininas, livros religiosos, de auto-ajuda, *best-sellers*, novelas sentimentais, histórias em quadrinhos, cordel), ou seja, produções editoriais consideradas de “má qualidade” e que visariam unicamente ao “lazer inconsequente” e ao sucesso de vendas em detrimento à transmissão da cultura e do conhecimento (ABREU, 2001).

Sendo assim, embora o status e a autoridade do livro em relação à revista, ao jornal, ao folheto ou à carta, entre outras matérias escritas constituam-se de modo diferente, o cânone que aqui se impõe estabelece uma enorme distância entre o livro e os demais suportes escritos, conferindo ao primeiro um caráter de superioridade inquestionável. Ler seria, portanto, ler

livros, ler o cânone. E seguindo por esta visão extremada, as demais leituras não seriam, portanto, leituras.

Com as obras certas em mãos, não é autorizada, ainda, qualquer leitura. É preciso respeitar as normas que definem os modos adequados de se ler a fim de extrair a riqueza do texto, a fim de alcançar o sentido correto da obra escrita. Atribuir outras funções ou sentidos à leitura além das que estão tradicionalmente previstas, significa, de novo, não ler, significa não ser leitor (POSSENTI, 2001). É por isso que para ser leitor, é necessário ser um leitor proficiente e para tornar-se leitor proficiente é preciso fazer as boas e adequadas leituras. E então o ciclo se fecha.

Diante de tal posição sobre a leitura, ressalta-se o quase total desconhecimento, senão a negação das práticas efetivas de leitura no Brasil, como um fato que tem atravessado séculos. Dos relatos dos viajantes europeus da época do Brasil Colônia, passando pelas críticas dos intelectuais e escritores da nossa literatura do século XIX, até os jornais, revistas e debates da atualidade¹, esta lacuna é também o que sustenta a grande maioria dos discursos de denúncia da crise de leitura e de propaganda sobre a essencialidade da leitura para a vida da população (ABREU, 2001).

Concordando novamente com ABREU (2001), enquanto se preconiza uma imagem idealizada de leitor e leitura, o verdadeiro leitor brasileiro permanece obscurecido. Ao apontar insistentemente para o que não se deve ler, ao se descrever as “não-leituras”, despreza-se a possibilidade de se observar e entender as práticas reais de leitura existentes em nossa sociedade. Aquelas que vemos dentro do ônibus, na rua, nas pequenas e nas grandes cidades, aquelas que já existiram, as que permanecem e as que ainda estão por vir.

2. *DISCURSO DA DIVERSIDADE*

Apesar de todas as restrições e discriminações impostas por uma visão tradicional da leitura, a necessidade de se “fazer ler”, promoveu, no decorrer do tempo, um alargamento no campo de estudos sobre a leitura, já que o surgimento de novos olhares sobre esta problemática tornou-se imprescindível.

¹ Sobre a origem e os pressupostos que compõem o discurso da crise de leitura no Brasil, verificar o estudo mais aprofundado de ABREU, Márcia. *Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura*. In MARINHO, Marildes (org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas, Mercado de Letras/ALB/CEALE, 2001.

A busca pela identificação e prescrição de uma leitura modelar e única que abarcaria não só a seleção dos textos considerados legítimos, mas também as maneiras adequadas de se ler e de se constituir enquanto leitor ideal, aos poucos foi cedendo espaço para o surgimento de pesquisas baseadas em novas perspectivas teóricas sobre a leitura. Nesse sentido, a discussão, o embate e a aproximação de diferentes trabalhos e áreas de conhecimentos concederam aos estudos que tematizam a leitura um novo caráter, instituído a partir de uma diversidade de enfoques e concepções.

Se antes as pesquisas acadêmicas procuravam definir e entender a leitura através do estabelecimento e da imposição de um cânone, nos últimos anos, os desafios propostos por uma visão histórico-cultural da leitura permitem que se assuma a existência de práticas de leitura. Trata-se de descrever e compreender as diferentes maneiras de ler e de interagir com o material escrito, os gestos e hábitos de comunidades leitoras, enfim, as mudanças, incorporações e inovações que esta prática cultural foi sofrendo ao longo do tempo até chegar as suas diferentes formas, tais quais as conhecemos e ainda estamos por conhecer.

Em pesquisa recente sobre a produção científica brasileira, FERREIRA (2001), ao percorrer a história do discurso acadêmico sobre a leitura em nosso país, verificou um expressivo crescimento, nas últimas décadas, do número de estudos (dissertações e teses) que abordam a leitura em seus diferentes aspectos. Durante os anos de 1980 a 1995, período que abrange tal estudo, a pesquisadora identificou um total de 189 trabalhos desenvolvidos em programas de pós-graduação nas áreas de Educação, Letras/Linguística, Biblioteconomia, Comunicação e Psicologia. Estes trabalhos revelam um movimento de reflexões, escolhas teóricas e metodológicas que foram modificando-se ao longo do tempo, em decorrência da incorporação de novas perspectivas sobre os temas relativos à leitura.

De acordo com as informações oferecidas por FERREIRA (2001), ao reconstituirmos um breve panorama das produções acadêmicas que tematizam a leitura no Brasil, é possível determinar como campos pioneiros na discussão da problemática da leitura, os estudos desenvolvidos nas áreas da história da literatura e da alfabetização.

Enquanto a historiografia literária caracteriza-se por uma produção acadêmica que costuma, em geral, abarcar o processo no qual ocorrem os movimentos em prol da preservação dos elementos responsáveis pela validação artística de determinadas obras escritas; no que diz respeito ao campo da alfabetização, este se define pelo desenvolvimento de trabalhos relativos

à difusão de diferentes filosofias educacionais associadas a perspectivas diversas sobre o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita; além de discussões relativas ao modo de organização do aparelho pedagógico, à metodologia adotada e ao material empregado na alfabetização; bem como o debate sobre os conceitos sobre o que é ser alfabetizado.

No emaranhado das rotas e vias que foram se abrindo no campo da pesquisa acadêmica, a década de 70 é considerada um marco para os estudos sobre leitura. Após a implantação dos cursos de pós-graduação no país, a leitura, enquanto objeto de investigação, desvinculou-se da relação direta que mantinha com o ensino da literatura e com a alfabetização, e começou a adquirir maior status entre diferentes áreas de conhecimento, diversificando, assim, o seu espaço de atuação.

Os interesses sobre a leitura passaram a abarcar não somente o ato de ler, mas também os modos de ler e o material usado para a leitura. Sendo assim, os trabalhos desenvolvidos nesse período procuravam, em geral, descrever e entender os leitores e a sua formação, dirigindo a atenção, quase que invariavelmente, para as principais instituições que autorizam e promovem a leitura: a escola e a biblioteca.

Desafiados pelas novas condições políticas do país, pelas crescentes dificuldades vividas pelo sistema educacional brasileiro, como também pela introdução de novos paradigmas nas ciências humanas, já nos anos 80, os primeiros “desbravadores” do campo da leitura tornaram-se “guias”. A partir desta época, esses primeiros pesquisadores sobre a leitura no Brasil passaram a desenvolver um trabalho decisivo de orientação e divulgação de estudos e tendências sobre as práticas leitoras, a partir da realização de congressos, seminários, palestras, livros e revistas garantindo, em grande medida, o fortalecimento da área da leitura.

Com o passar dos anos, a tradução de importantes estudos acadêmicos, em geral de origem francesa, aliada à formação de grupos de pesquisa, bem como a instituição de cursos de graduação e pós-graduação especificamente voltados para o estudo da leitura, levaram à formação de uma comunidade nacional de pesquisadores. Vindos de diferentes campos de conhecimento, os trabalhos mais recentes sobre a leitura firmam-se sobre um universo diversificado de perspectivas teóricas e metodológicas e têm se tornado referência para a realização e intercâmbio de diversos projetos desenvolvidos na área da leitura.

Tomando como parâmetro o sistema de categorização adotado por FERREIRA (2001) em sua tese, é possível distribuir os principais temas de interesse dos pesquisadores nos

últimos tempos, dentre as seguintes categorias: *desempenho/compreensão em leitura* ; *análise do ensino da leitura e proposta didática* ; *leitores e suas preferências, interesses, hábitos, histórias de vida e representações* ; *textos de leitura usados na escola* ; *memória da leitura, do leitor e do livro* ; e *concepção de leitura*.

Sem pretender comentar todos os focos envolvidos nesse estudo sobre a leitura², destaco, primeiramente, os trabalhos que elegem o **leitor** como principal objeto de investigação. Formando um conjunto bastante representativo (116 estudos voltados para o leitor, dentre o montante de 189 pesquisas), as reflexões construídas em torno desta temática específica costumam dirigir-se para os seguintes aspectos:

Buscando compreender *como o leitor lê, como ele é, como ele se forma*, um grande número de produções científicas (76 de um total de 116) estão voltadas para *o processo de compreensão e desempenho em leitura*.

Estabelecendo, em tempo mais recente, relações multidisciplinares com as áreas da Psicologia Cognitiva, Linguística, Sociolinguística, Psicolinguística e Pedagogia, estas discussões abarcam os aspectos ligados à *legibilidade, compreensibilidade textual, e aquisição de competência em leitura* (FERREIRA, 2001).

Vale lembrar que entre os anos 80 e a última década, foram bastante significativas as mudanças que se deram no conjunto de trabalhos que abordam esse tema de estudo. No início, os trabalhos costumavam adotar essencialmente os conceitos e metodologias advindas da Psicologia Comportamental. A principal metodologia de pesquisa utilizada era aquela que envolvia a aplicação de testes e a realização de entrevistas e de observação de alunos pertencentes a diferentes grupos (grupos experimentais, grupos de controle e/ou grupos de comparação de dados). Buscava-se com isso descrever e entender o processo, bem como as dificuldades de compreensão de leitura encontradas pelo sujeito dentro e fora da escola.

No entanto, na década de 90, com a inserção de novos paradigmas teóricos relacionados ao processo de compreensão e desempenho em leitura, houve um representativo crescimento do número de trabalhos ligados ao Cognitivismo e às áreas afins. Ao centrarem seus interesses no processo de construção de sentidos realizado pelo sujeito-leitor, esses novos trabalhos assumiram um caráter diferente dos anteriores, já que passaram a focalizar os

² Para uma melhor visão do panorama de pesquisas sobre a leitura, é imprescindível a consulta do trabalho de FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. *A Pesquisa sobre leitura no Brasil, 1980-1995*. Campinas, SP, Komedi, 2001.

aspectos intersubjetivos e mediativos ocorridos no momento da leitura. Este fato promoveu a incorporação de reflexões advindas de diferentes espaços de pesquisa (Linguística, Sociolinguística, Psicolinguística e Pedagogia) o que proporcionou um importante diálogo multidisciplinar.

Procurando estabelecer novos ângulos de observação sobre o leitor, além desses 76 trabalhos citados, vale ressaltar um conjunto expressivo de pesquisas de caráter sócio-histórico que ao voltarem-se para aspectos menos individuais sobre a leitura, buscam descrever e entender *os interesses, gostos, preferências, expectativas, hábitos e representações do leitor*.

Situadas no contexto escolar e/ou da biblioteca, durante a década de 80, essas pesquisas passaram a se dividir em duas vertentes:

Primeiramente, surgiram as investigações que buscavam questionar e entender as possíveis interferências dos fatores econômicos e sócio-culturais (classe social, idade, sexo, etc.) na determinação dos interesses e preferências de leitura estabelecidos pelo leitor.

Em seguida, abriu-se espaço para um grupo de pesquisas interessado na constituição de um mapeamento das relações históricas entre literatura, educação e cultura, a fim de promover uma melhor discussão sobre os elementos responsáveis pela formação do gosto, de acordo com as especificidades vividas no interior das escolas de diferentes sociedades e épocas.

A abordagem de caráter histórico permanece nos anos 90, embora elementos teóricos e metodológicos diferenciados proporcionem nova visão sobre o leitor e a leitura em relação aos trabalhos desenvolvidos anteriormente. O emprego de determinadas metodologias de pesquisa de cunho (auto)biográfico inaugura, a partir desta época, uma nova possibilidade de se descrever e entender o leitor. Os antigos testes e questionários cedem lugar para a coleta de relatos orais e escritos sobre as histórias de vida e de leitura de leitores famosos e comuns. As pesquisas passam a focalizar, então, as representações que são construídas pelo próprio leitor em suas interações com a leitura, com a matéria escrita e com outros leitores que, de certa forma, exerceram alguma influência em sua formação (o pai, o professor, um tio, um autor, um livro).

Dentro desse contexto, ainda apoiando-se nos estudos de FERREIRA (2001), é preciso destacar um dado muito relevante para o presente trabalho: trata-se da emergência, nesse mesmo período, de pesquisas interessadas na trajetória de vida e leitura de um leitor específico: o **professor**, sobretudo o professor das séries iniciais e/ou de língua portuguesa.

Uma vez que parece estar pressuposto que o principal responsável pela preservação e disseminação das práticas leitoras esteja ao menos de alguma forma engajado nas discussões sobre a leitura e o seu papel social, as pesquisas desenvolvidas a partir da década de 90 passaram a interessar-se também pelos *gostos, preferências, expectativas, hábitos e representações dos professores*.

Ao lado do bibliotecário, o professor, principal autoridade no processo de formação de leitores e de legitimação da leitura, tem visto, no entanto, a sua reputação sendo colocada na berlinda. Diante das intensas denúncias sobre a grave crise educacional brasileira, difundidas desde os anos 80 tanto pela academia como também pela mídia, pelos setores governamentais e pelo mercado editorial, a imagem de leitor desses profissionais tem sido amplamente questionada.

Do conjunto de trabalhos que tematizam a leitura a partir da perspectiva educacional, muitas investigações estão voltadas para as condições nas quais se realiza a leitura no interior da sala de aula e/ou da biblioteca a fim de se levantar e entender os principais elementos que promovem o sucesso ou o fracasso no ensino da leitura. Sendo assim, é comum, por exemplo, apontar-se o baixo grau de formação dos docentes em exercício (geralmente, os da rede pública de ensino) e a inadequação das práticas de leitura e escrita realizadas por esses profissionais, como os principais fatores responsáveis pelo distanciamento entre o aluno-leitor e o texto escrito.

A representação de leitor especializado vai então se obscurecendo e cedendo lugar para o surgimento de traços novos (por vezes surrealistas) que passam a definir o professor como um “leitor-médio”, ou ainda, um “não-leitor”.

Esta visão negativa do professor, proveniente do processo de desqualificação sofrido pelo profissional da educação ao longo dos tempos, permeou parte dessas pesquisas desenvolvidas durante os anos 80.

Entretanto, depois de duro período de ditadura no Brasil, os indícios para que uma tão esperada abertura política fosse, enfim, alcançada, motivaram uma nova reflexão sobre os caminhos que se desejava trilhar para a educação brasileira. É o momento em que a sociedade, indignada e insatisfeita com a grave crise educacional que assola(va) o país, passou a cobrar das universidades medidas capazes de promover uma necessária e urgente mudança no precário quadro escolar.

As produções científicas realizadas, nessa época, assumiram, então, uma nova postura. Constatadas as dificuldades, as carências e inadequações relativas ao ensino da leitura, as pesquisas passaram a dedicar-se à elaboração de propostas capazes de proporcionar uma mudança no quadro de crise. Deste modo, muitos estudos sugeriam, por exemplo, uma reorganização dos cursos de formação docente. Dentre as alterações curriculares vistas como essenciais, destaca-se a inclusão de novas disciplinas capazes de proporcionar os conhecimentos essenciais à formação de alunos/professores leitores.

No que diz respeito à melhoria das condições de produção de leitura e escrita nas salas de aula, alguns projetos desenvolvidos no interior das universidades buscavam, a partir de novos paradigmas teóricos de ensino aprendizagem, servir como uma nova proposta de ensino da Língua Portuguesa, seja na forma de implementação de projetos de cooperação escola-biblioteca-universidade, seja na divulgação de relatos de experiências bem-sucedidas no processo de formação de leitores.

Contrapondo-se ao silenciamento imposto nas salas de aula pelas pesquisas de caráter avaliativo e normativo sobre a prática docente, alguns trabalhos, desenvolvidos nos últimos anos, transformaram a voz dos professores numa desafiadora possibilidade de conhecê-lo melhor. Ao assumirem como ponto de partida uma visão sócio-histórica da leitura, baseada no registro e estudo de relatos orais e escritos, alguns trabalhos mais recentes elegeram o resgate das histórias de vida e leitura de professores como uma oportunidade de descrever e compreender as representações que estes fazem da leitura, do livro e da sua própria constituição enquanto leitor, ao longo da sua vida pessoal e profissional.

As pesquisas centradas nas *histórias de leitura de professores*, ao mesmo tempo em que permitem uma recuperação da identidade do professor como profissional e pessoa, promovendo uma análise, re-análise e auto-análise da sua experiência de vida e de sala de aula, permitem construir, ainda, uma interface com aqueles trabalhos que focalizam a leitura a partir da perspectiva da memória (FERREIRA, 2001).

Compartilhando determinados conceitos advindos de linhas de pesquisa que se inter-relacionam pelo viés histórico, já que se busca conhecer a leitura e o leitor existentes em diferentes épocas e lugares, embora os estudos que tematizam a *memória da leitura, do livro e do leitor* direcionem os seus interesses para um passado distante visando realizar o resgate do livro, das instituições de leitura e de práticas de leitura de determinadas comunidades (quase

nunca escolares), é justamente o interesse por esse último aspecto, as práticas de leitura, que torna possível uma aproximação entre os focos de pesquisa: vida de professores e memória da leitura.

Relativizando-se as restrições e os possíveis questionamentos teóricos decorrentes do emprego de uma metodologia que privilegia os dados orais (histórias de vida), ao invés da análise essencialmente fundada em arquivos escritos (memória da leitura), a tentativa de se compreender os diferentes aspectos que abarcam as práticas de leitura realizadas em diferentes momentos de nossa sociedade, cultura e educação, a fim de promover um debate sobre as práticas leitoras da atualidade, pode se constituir como um ponto em comum entre os dois tipos de pesquisa em questão.

Afinal, a leitura que se faz hoje, foi sempre assim ? Quais práticas de leitura eram desenvolvidas na escola no início do século XX ? Que práticas de leitura ocorrem hoje em nossas salas de aula ? Como seria o leitor do século XIX ? Teria uma determinada representação de leitura e de leitor atravessado o tempo e permanecido como modelo nos dias atuais ? Quem é o leitor brasileiro ? Quem é o “professor-leitor” ?

3. O LUGAR DESTA PESQUISA

Ecoando em diferentes momentos desta discussão, a afirmação de que “*a leitura tem uma história*” se traduz não somente como escolha por uma determinada concepção teórica que permeia e sustenta a realização do presente estudo, mas também como uma necessidade pessoal/profissional de se resgatar e compreender, a partir da história do outro, a nossa própria história, a profissão de professor, o envolvimento com a leitura, com uma produção escrita que se realiza na e para a coletividade.

Em segundo lugar, se no decorrer da história dos discursos acadêmicos sobre a leitura, o caráter da diversidade mostra-se como um importante elemento no processo de consolidação e desenvolvimento da leitura enquanto área de conhecimento, este mesmo aspecto - a diversidade - tomado como fator constitutivo do ato de ler, é também um dos principais alicerces desta pesquisa, conforme demonstra a argumentação apresentada a seguir.

Contrapondo-se à idéia de leitura como um fenômeno universal, permanentemente realizado tal qual o modelo contemporâneo vigente, destacam-se, do conjunto de elementos

essenciais ao estudo da história da leitura, dois fatos fundamentais: *a adoção do alfabeto como forma de comunicação e a aceitação da escola como instituição responsável pela aprendizagem*. Entretanto, embora tais mecanismos se constituam como os principais fatores de legitimação e valorização da leitura, há que se considerar que nem todas as sociedades humanas dispõem desses recursos, assim como nem todos os períodos da história do Ocidente atribuíram à leitura a mesma importância. E mais, dentre as sociedades escolarizadas antigas e modernas, há que se considerar que nem sempre a leitura obteve, invariavelmente, o mesmo status sócio-cultural (ZILBERMAN, 1999b).

É, portanto, dentro desse contexto, no qual buscam-se pistas e reconstroem-se evidências capazes de delinear a história da leitura, que alguns historiadores têm se dedicado ao estudo sobre os impactos vividos pelo homem em sua interação com o material escrito e as modificações por este geradas ao longo da História.

A exemplo disso, recentemente, pesquisadores do campo da História Cultural identificaram na relação entre o leitor e diferentes suportes de texto (*rouleau*, cadernos, manuscritos, impressos) a possibilidade de se entender em que medida um determinado tipo de texto pode promover e/ou interferir na realização de um ou outro tipo/modo de leitura (ABREU, 2000). Dentre os focos envolvidos nessa pesquisa estão os estudos das diferentes formas de se manusear o escrito, bem como a reflexão sobre o valor simbólico e prático que a escrita adquire em diversas comunidades de leitores. Busca-se, ainda, descrever e analisar as exigências que o suporte escrito realiza, focalizando-se, para além do conhecimento da escrita, a identificação e aceitação das regras estabelecidas pelo autor, no decorrer da leitura. Para isso, o pesquisador dedica-se investigar as possíveis pistas que apontam para as diferentes maneiras do leitor apropriar-se e atribuir significações ao texto. Em resumo, o objetivo é abarcar a leitura em toda a sua historicidade e diversidade.

Uma vez que a representação da leitura enquanto uma prática individual e silenciosa constitui-se como algo relativamente recente entre a elite letrada e particularmente incomum entre as comunidades leitoras provenientes de setores sociais mais populares, a história do livro e da leitura revela que nem sempre as pessoas fizeram da leitura um ato de cumplicidade, um encontro privado entre autor e leitor. Segundo ABREU (2000), estudos desenvolvidos nessa área demonstram, por exemplo, que por muito tempo a leitura era feita oralmente para um grupo de ouvintes - estes últimos, muitas vezes, desconhecedores do código escrito. A análise

dos textos dirigidos a esse público em particular destaca certas especificidades estruturais (tais como o emprego de inúmeras reiteraões para que o fio da história não se perdesse após a apresentação de um dado novo no decorrer da narrativa, entre outros elementos textuais utilizados pelo autor) não só como um recurso fundamental para o bom entendimento dos leitores/ouvintes, mas também como fator determinante do modo de leitura.

Outra informação que merece destaque é a que diz respeito à assiduidade com a qual o leitor realiza a sua leitura. A representação de bom leitor como aquele que percorre numerosos títulos e diferentes domínios de informação e conhecimento aproxima-se muito mais da realidade atual do que daquela vivida há alguns séculos atrás. Numa época em que a quantidade de impressos era pequena e feita a preços bastante elevados, em lugar de uma leitura extensiva, a leitura valorizada era aquela realizada de uma maneira mais intensiva. O leitor dedicava-se à leitura cuidadosa e reflexiva de um texto que era lido e relido várias vezes (ABREU, 2000).

Embora as práticas descritas acima não sejam tão comuns em nossos dias, isso não significa que elas não tenham, de certo modo, atravessado o tempo, modificando-se e constituindo-se de forma variada em diferentes comunidades de leitores. A descrição e análise das práticas leitoras tanto do passado quanto do presente são bastante reveladoras pois elas nos instigam a refletir sobre a nossa própria condição de leitor, nossos gestos, nossos mitos e discursos que por estarem inseridos numa sociedade essencialmente organizada em torno da escrita, banalizam-se e acabam por assumir, muitas vezes, um caráter de universalidade e naturalidade, que precisa ser relativizado e questionado.

O re-conhecimento de diferentes práticas de leitura, não somente provoca o leitor/pesquisador a pensar sobre os aspectos que envolvem a constituição da sua representação do leitor, como pode levá-lo a perceber que, conforme afirmação de CHARTIER (1998), para além da história, a leitura tem também uma sociologia, a partir da qual é possível resgatar e entender a diversidade de leituras decorrente das variantes: classe social, religião, sexo, idade, espaço físico, etc.

Deste modo, é importante mostrar que as discussões que seguem por esse viés sócio-histórico, ao assumirem como pressuposto a diversidade cultural, a existência múltipla de suportes materiais e de maneiras de ler conforme as particularidades do leitor e das suas condições sócio-culturais e contextuais, não apenas se contrapõem à idéia de leitura

intrinsecamente ligada a um único objeto (o livro de literatura) e a uma forma singular de ler (silenciosa e solitariamente), como se diferencia também pelo fato de eleger o leitor e o seu modo de re-apropriar-se do texto escrito como um elemento fundamental para o estudo da leitura.

Deixa-se, portanto, de iluminar somente as regras e condições que constituem o leitor mítico, para trazer à tona um “saber fazer” outrora desconhecido. Certeau (2000) ao delinear uma teoria das práticas cotidianas, propõe uma nova visão sobre a relação autor-texto-leitor. Dentro de uma perspectiva de produção-consumo, Certeau chama a atenção do pesquisador para uma necessária inversão do olhar. Ao invés dos produtos culturais oferecidos no mercado de bens, é preciso interessar-se também pela forma como os seus usuários (leitores) lidam com os mesmos. E mais especificamente, é preciso focalizar a cultura, a sociedade e as instituições nas quais produtor-produto-consumidor estão inseridos.

Uma vez que o leitor não é “página em branco” a ser preenchida a partir daquilo que consome, ou seja, *não se torna semelhante ao que recebe, nem se deixa imprimir pelo texto que lhe é imposto* (CERTEAU, 2000), a representação de leitura e leitor passa a ser modificada. Não se trata da imposição de um modelo de leitura no qual já estão previamente estabelecidos os modos de se ler, o tipo e o significado dos textos. Não se trata também da concessão de liberdade, autonomia e total falta de critério para a leitura. É preciso considerar que o “saber fazer”, a re-apropriação do texto realizada pelo leitor, a definição dos sentidos, enfim, a relação autor-texto-leitor está inserida numa rede sócio-política e é neste contexto que ela se constitui e se modifica estabelecendo restrições e possibilidades ao indivíduo no jogo social (MARINHO, 1998).

Nesse sentido, procurando abarcar todos esses aspectos envolvidos no estudo da leitura, é que o conceito de *práticas de leitura* se constitui em nossa contemporaneidade como um leme que permite tomar diferentes rumos no oceano da leitura. Nas palavras de BATISTA & GALVÃO (1999), que definem bem o emprego deste conceito e das modificações por ele proporcionadas no decorrer das últimas décadas, a expressão *práticas de leitura*

(...) assinala uma ampliação de suas ambições, evidenciada por uma tendência a não apenas buscar examinar o ato de ler em suas relações com a história, a sociedade e a cultura, mas também a fazer desse exame o lugar da integração do

conjunto de estudos sobre a leitura – desde aqueles de caráter psicológico àqueles de caráter literário – e o espaço para a exploração das possibilidades e limitações de uma abordagem a fenômenos como a vida cotidiana, o universo mental e psicológico de indivíduos e grupos, a memória, objetos culturais e tecnologias de comunicação como a oralidade, a escrita, o livro e o impresso.
BATISTA & GALVÃO (1999:13)

Essa tendência em lidar com a leitura em seu acontecimento concreto, pode ser verificada ao se percorrer a história da produção científica brasileira sobre a leitura. Retomando os estudos de FERREIRA (2001), é possível constatar que enquanto o número de pesquisas nas áreas de Educação e Letras/Linguística vem obtendo um grande crescimento desde o final da década de 80, os estudos relativos ao campo da Psicologia diminuíram seus interesses pela temática.

Conforme FERREIRA (2001) atesta, se por um lado a criação de programas específicos de pós-graduação, tais como o de Linguística Aplicada, foi bastante significativo na elevação do número de pesquisas sobre a leitura, por outro, mais do que se falar da linguagem, a necessidade de se entender as práticas sociais como *espaços de produção de linguagem* (JOBIM E SOUZA & KRAMER, 1996), de se tomar a leitura em toda a sua concretude, caracteristicamente marcada pela diversidade e variação, permitem-nos entender, a apropriação mais intensa deste objeto de investigação realizada pelos campos da Educação e de Letras/ Linguística.

Nesse contexto, destaca-se o interesse pela escola como o lugar de pesquisa que já há algum tempo tem sido a principal fonte e objeto de estudo sobre leitura no Brasil. Para que se possa entender o quão é representativo o conjunto de trabalhos que abarcam a leitura no cotidiano escolar, é preciso tomar novamente como referência a pesquisa desenvolvida por FERREIRA (2001). Os dados obtidos pela pesquisadora nos informam, por exemplo, que dentre as 189 produções científicas investigadas, há um total de 122 estudos que elegem as salas de aula como lugar de reflexão. Além disso, destaca-se desse conjunto de pesquisas uma grande maioria de trabalhos que focalizam as práticas leitoras realizadas no Ensino Fundamental, tornando o interesse pelos níveis de Ensino Médio e Superior pouco comuns.

No que diz respeito à escolha do Ensino Fundamental como o principal espaço de reflexão entre os pesquisadores, este dado estaria possivelmente relacionado, segundo FERREIRA (2001), ao interesse pelos resultados que as mudanças impostas a esse nível de ensino, no início da década de 80, poderiam proporcionar. Com a implementação de novas propostas curriculares e a discussão de novos paradigmas teóricos referentes aos estudos de ensino/aprendizagem de leitura e escrita, tornou-se necessário entender os elementos constitutivos da nova realidade educacional, bem como compartilhar as experiências de sucesso, discutindo-se também, e principalmente, os seus fracassos e desafios.

Se, por um lado, o grande interesse pela temática da leitura no espaço escolar se mostra como um dado bastante significativo para as reflexões que abordam a formação do leitor e as representações de leitura, chama-nos, porém, a atenção um determinado fator que parece não corresponder aos conceitos relativos à historicidade e diversidade da leitura até então apresentados. Ao contrário da idéia até aqui construída sobre a leitura, quando se trata de percorrer o interior das salas de aula, é bastante comum depararmo-nos com a imposição e a manutenção de um caráter fortemente padronizador das práticas leitoras, principalmente no que confere à discussão sobre a literatura.

A uniformização de textos e de modos de ler é o que tem imperado, já há muito tempo, no contexto escolar. Ao assumir como referência os estudos realizados pela história literária, é muito comum encontrarmos nas aulas de Língua Portuguesa, a utilização de um conjunto de textos (narrativos, poéticos, dramáticos), intencionalmente selecionados, com o objetivo de apresentar ao aluno leitor aquilo que então se denomina de *a literatura, a verdadeira e boa leitura*, excluindo-se, assim, todos os demais textos que não correspondem ao modelo, ou seja, ao cânone imposto.

Ignora-se com isso, toda a história de leitura, a diversidade de textos e de maneiras de ler que o aluno certamente traz e muitas vezes constrói, até um determinado momento, na própria escola. E o que é mais grave, não se esclarece ao leitor o porquê dessa escolha, dessa hierarquização textual. Não se discute o processo histórico no qual determinadas obras atingem o status de *literatura*, diferenciando-se, assim, dos outros textos. Equivocadamente acredita-se, muitas vezes, numa qualidade e literariedade inerentes a essas obras literárias, tornando, portanto, o questionamento valorativo de tais textos absolutamente desnecessário (ABREU, 2000).

Definido o que o leitor deve ler, ou seja, os textos que se distinguem e ao mesmo tempo se caracterizam como a Leitura (tornando o “resto” leitura menor, desprestigiada ou simplesmente não-leitura), o aluno é obrigado a escolher e a apreciar a leitura que lhe é “oferecida” e não outra. A escola exige que se leia silenciosamente e individualmente, de preferência, sentando-se à frente da mesa, sublinhando palavras, buscando-as no dicionário, respondendo às questões, resumindo partes, preparando-se para as já tão conhecidas “provas de livro”.

Cria-se, então, um vácuo, uma sensação angustiante de perda e de culpa, pois se antes o aluno se considerava leitor porque gostava de histórias em quadrinhos, de revista ou jornal, perante a escola, estas práticas não fazem mais dele um leitor. Se antes ele gostava de ler e na escola o que lhe é imposto parece insosso e distante, talvez a explicação encontrada seja a de que ele não seja um bom leitor.

Diante desse quadro, o que se pode, novamente, propor é que se substitua a categorização discriminatória e valorativa, pela descrição e entendimento da diferença. Se é preciso conhecer a forma escolar, erudita, tradicional de se lidar e constituir a leitura, que se conheçam também as demais práticas realizadas em outros espaços de leitura. Buscar compreender o sistema de valores no qual as obras são julgadas e avaliadas no interior de diferentes comunidades leitoras, através da investigação de histórias de leitura de diferentes grupos sociais, de diferentes pessoas, em diferentes épocas, lugares e textos (orais, escritos ou pictóricos) pode ser bastante surpreendente, revelando a existência de significados outros atribuídos à leitura e aos diversos suportes escritos.

No entanto, enquanto esse novo olhar sobre a leitura está sendo construído, a imposição de um cânone de leitura, a uniformização dos modos de ler, a falta de esclarecimento sobre como verdadeiramente se constituem os julgamentos e as hierarquias literárias, enfim, toda uma série de fatores que aliados aos argumentos fundadores da crise de leitura no país, definem um quadro no qual a leitura aparece “ausente” na vida pessoal e escolar brasileira, geram também uma situação conflituosa que merece sair do obscurantismo.

Quando se trata de discutir a formação de leitores, ou mais especificamente, quando se questiona a identidade pessoal e profissional do professor, sobretudo do professor de Língua Portuguesa, deparamo-nos com uma lacuna.

Ao buscar entender o processo de construção desse leitor específico em toda a sua complexidade e ao estendermos o nosso interesse para além do espaço escolar, nos colocamos, na verdade, não só diante de uma questão que tem sido longamente desprezada, mas confrontamo-nos sim com um difícil embate. Um embate pessoal-profissional no qual convivem e se integram a figura do “*leitor comum*”, cuja história de vida e de leitura é caracteristicamente construída e marcada pela diversidade de leituras e modos de ler, e a figura do “*guardião do cânone*”, aquele que é responsável pela manutenção, em sala de aula, da leitura idealizada, embora, muitas vezes, nem ele – nem ninguém – a pratique.

Esse é portanto o mote dessa tese. É a questão que orienta e motiva a realização desse trabalho, conforme esclarece, com maior visibilidade, a apresentação dos objetivos dessa pesquisa de doutorado, realizada a seguir :

Em primeiro lugar, é importante considerar que embora as reflexões que aqui se seguem tenham como origem o embate acima proposto, este último não define o modo de se observar e de se interagir com os sujeitos desta pesquisa. Ainda que impossível, não se trata de cindir o professor de Língua Portuguesa em duas diferentes identidades (a pessoa e o profissional), nem mesmo de atribuir-lhe papéis antagônicos. Trata-se antes de tomar o professor como um sujeito histórico, cuja história pessoal-profissional, conforme NÓVOA (1995: 10) irá lembrar, *obriga a opções constantes, que cruzam a sua maneira de ser com a sua maneira de ensinar; e que desvendam na sua maneira de ensinar a sua maneira de ser.*

Dentro dessa perspectiva, conforme já havíamos anunciado, os relatos autobiográficos se mostram como a metodologia mais adequada a atender os objetivos desta pesquisa. Os relatos orais sobre a história das práticas leitoras de um determinado grupo de professores apontam para a possibilidade de se investigar não somente “o quê” este grupo específico de leitores efetivamente leu/lê, mas também o(s) “como(s)” e o(s) “porquê(s)” das leituras realizadas no decorrer de suas vidas, focalizando-se, aqui, a influência eventual ou permanentemente autoritária da leitura das obras literárias durante o processo de formação do leitor.

Neste sentido, ao tomar a leitura do cânone literário como o eixo de análise e discussão, esta tese de doutorado tem como objetivo de pesquisa observar e buscar compreender os usos, as apropriações e os processos de construção de sentido operados

por esse grupo específico de leitores (professores de língua portuguesa) diante dos diferentes textos que compõem a sua trajetória de leitura.

Interessa-me saber como esses leitores lidam com as possíveis contradições advindas da relação entre a diversidade de leituras (estabelecida no decorrer do processo de formação desses professores-leitores) e a imagem dogmática de leitura que impera no ambiente escolar. Interessa-me identificar os diferentes significados que esta leitura oficialmente legitimada assume no processo de formação desses professores-leitores, assim como a influência por ela exercida na construção do papel de autoridade, de legitimador da leitura assumido por esses mesmos sujeitos no imaginário popular e escolar.

Sem a pretensão de se constituir como uma abordagem exaustiva sobre as práticas de leitura dos professores, este trabalho de pesquisa ingressa por um terreno ainda pouco explorado (a leitura de professores), buscando justamente colaborar com a expansão deste tema de pesquisa que na opinião de GALVÃO (2001:107) trata de *um pólo mais imponderável, mais fugidio, mais incerto da leitura: os leitores*.

Longe de se perpetuar o estado mítico que a leitura ainda assume em nossa contemporaneidade, esse trabalho busca revelar e registrar a existência de práticas outras de leitura. Práticas concretas, leitores reais. Memórias, recordações, testemunhos. Histórias que aos poucos fazem emergir novas histórias, passam a compor as narrativas de outrem e almejam, ainda que modestamente, contribuir para a construção de uma história maior, a História da Leitura no Brasil.

4. CONVITE À LEITURA

Mapear os caminhos da leitura. Percorrer diferentes estradas. Desfazer algumas vias. Construir ou reconstruir outras. Transitar entre diferentes conceitos, adiantar-se em algumas idéias, regressar a outras. Este foi o convite feito a você, leitor, no início desse texto. Ainda há muito para se percorrer e entre todos os trajetos haverá, certamente, uma história a se contar, alguém para se re-conhecer, um lugar para se visitar.

Seguem então os rumos que darão continuidade a essa jornada:

O primeiro capítulo é dedicado à discussão da metodologia de trabalho adotada e à apresentação dos sujeitos de pesquisa. Dentre as questões e embates resultantes das dificuldades, vantagens, descobertas e limitações proporcionadas pela metodologia utilizada, o relato sobre a trajetória de trabalho e estudo percorrida por essa pesquisa permeia todo esse capítulo. Busca-se, com isso, estabelecer um eixo principal e incentivador da reflexão, capaz de esclarecer o que motivou a realização de determinadas escolhas, a busca por novos lugares, o encontro e reencontro com determinadas pessoas, a construção de um novo olhar sobre a leitura, sobre o cânone literário.

O capítulo seguinte divide-se em duas partes, ou ainda, em dois diferentes espaços. Trata-se dos espaços de leitura: a escola e o lugar extra-escolar. Por esses espaços de leitura, entrecruzam-se diferentes imagens de pessoas, interações diversas com textos orais e escritos, trechos de narrativas que buscam mostrar como se forja o cânone, senão, os cânones de leitura, no decorrer da trajetória de vida e de leitura dos sujeitos aqui investigados: professoras de Língua Portuguesa. É o momento de se transformar traços distorcidos, em traços mais nítidos, embora não seja possível obter uma figura realistamente perfeita. Trata-se da imagem da pessoa-profissional dividida entre as representações de leitura construídas ao longo da vida e as representações a ela impostas e atribuídas. Trata-se de entender a formação do leitor a partir dos diferentes significados que as diferentes comunidades leitoras atribuem à leitura e procurar ainda preencher, quando possível, as lacunas abertas pela nossa sociedade letrada em sua persistente, etnocêntrica e autoritária tentativa de manter uma representação de leitor e de leitura que não pode mais se sustentar.

Apesar do título, as *Considerações Finais* encerram somente uma etapa de um trabalho, de uma investigação que tem muito a se desenvolver, outros caminhos a percorrer e outras questões a responder. Sem pretender substituir uma representação sobre a leitura e sobre o professor por outra, o objetivo final desta tese é lançar um desafio aos leitores e colegas pesquisadores. Que esse trabalho incentive-os a repensar a sua própria história de leitura para quem sabe em um futuro, não tão distante, possamos ajudar a construir uma nova visão para a leitura, um novo olhar para esse “Outro”, talvez, agora, menos desconhecido: o leitor.

LETRAS, VOZES E LIVROS : TRAJETÓRIAS DE PESQUISA

“A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação.” (Pierre Dominicé)³

A formação do leitor na escola sempre foi para mim uma preocupação pessoal-profissional que foi se instituindo e se modificando no decorrer da minha trajetória de trabalho e estudo.

Se no início da minha carreira de professora de Língua Portuguesa, interessava-me identificar e compreender as dificuldades de leitura encontradas pelos meus alunos das instituições de ensino públicas e privadas nas quais trabalhava, aos poucos, o meu foco foi sendo redirecionado para o principal responsável pela formação de leitores: o professor.

Quando ingressei no curso de mestrado (IEL – UNICAMP), trazia em minhas reflexões uma representação de professor instituída a partir da vivência e das leituras e discussões que se haviam construído, até então, sobre as práticas de leitura escolares.

Nesse sentido, compartilhava com alguns colegas de trabalho e estudo, bem como com praticamente toda a sociedade, uma imagem de professor bastante conflitante e perturbadora. Ainda que a representação desse profissional como um “não-leitor”, como alguém pouco engajado com as questões relativas à leitura, me deixasse em uma posição pouco confortável, ela sustentava, de certa forma, o meu discurso sobre a problemática da leitura escolar. Desde o início da minha carreira profissional, sempre acreditei que para formar leitores é preciso antes ser leitor. Mas que tipo de leitor ? Quais práticas leitoras deveriam ser incentivadas em sala de aula ? Que propostas de ensino de leitura se mostrariam como as mais adequadas ?

Ao adentrar a literatura acadêmica sobre a leitura, em meio às discussões que costumam reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e capacidades, alguns trabalhos centram-se apenas em um determinado período da carreira do professor. Trata-se de estudos voltados especificamente para a dimensão técnica da ação pedagógica: a prática, as dificuldades, as inadequações e problemas em sala de aula. Sendo assim, pesquisas baseadas em levantamento de leituras realizadas e promovidas pelo professor em uma certa época da sua carreira (em geral, o momento em que ocorre a pesquisa), não abordando, deste modo,

³ DOMINICÉ, Pierre. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: Éditions L'Harmattan, 1990, p.167.

toda a formação pessoal-profissional do sujeito investigado, costumam procurar saber quais e quantos livros o professor está lendo, excluindo-se, na maioria das vezes, outras possíveis leituras. Busca-se descrever como ele seleciona os textos para os alunos, tomando como parâmetro de comparação, quase sempre, os clássicos da literatura. Questiona-se a qualidade dos livros didáticos, da atual literatura infanto-juvenil, bem como o emprego desses materiais escritos nas aulas de leitura. Enfim, institui-se a produção de discursos sobre o ensino de leitura constantemente atravessados pelo discurso tradicional da leitura.

Diante da constatação das mazelas educacionais, vimos, entretanto, emergir nos últimos anos, ainda que timidamente, um conjunto de trabalhos que buscam abordar a temática da leitura a partir de uma perspectiva diferenciada de pesquisa. Entre o aglomerado de vozes que falam e clamam por uma situação melhor para a leitura no Brasil, abre-se espaço para um novo narrador da realidade vivida: o professor.

Apontando para importância da emergência desse novo posicionamento em relação à pesquisa sobre o ensino da leitura, GALVÃO (2001) confirma a existência de um número ainda muito pequeno de estudos relativos à leitura do professor no universo da historiografia da educação brasileira. Dentre esses trabalhos, a maioria utiliza-se preferencialmente de fontes impressas (em especial as revistas e jornais pedagógicos de pesquisa), em detrimento de outras fontes de estudo. No entanto, embora sejam pouco exploradas, as narrativas/entrevistas autobiográficas (histórias de vida), os relatos orais, entre outras fontes de informação (romances, fotografias, iconografia) têm se revelado como um novo campo de possibilidades interpretativas, capaz de fornecer importantes subsídios para a compreensão da temática em questão.

Seguindo por essa via, os estudos sobre as *histórias de vida de professores* (NÓVOA, 1995; HUBERMAN, 1995; GOODSON, 1995) passaram a iluminar novos caminhos para a produção científica na área educacional. Consciente dos significados que alguns pesquisadores costumam atribuir às histórias de vida enquanto material de pesquisa (considerado demasiadamente “pessoal”, “idiossincrático” ou “flexível”), GOODSON (1995) chama a nossa atenção para a razão dialética na qual se baseiam esses estudos, ou seja, uma nova visão sobre o indivíduo e a história. Trata-se de uma maneira de se compreender, a partir da intersecção da história de vida com a história da sociedade, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo.

Diferentemente dos modelos epistemológicos clássicos de pesquisa, a construção do conhecimento deixa de se sustentar em “verdades” fixas, imutáveis, definitivas e imobilizadoras, para fundamentar-se em uma razão dialética capaz de regular a práxis recíproca entre indivíduo e sociedade (FERRAROTTI, 1982). O acesso ao universal e ao geral (sociedade) a partir do que é individual e singular (o sujeito) aponta para a realização de uma ciência do particular e do subjetivo.

O estudo de uma trajetória de vida e de trabalho não se esgota em aspectos idiossincráticos e únicos. O que mobiliza a ação do pesquisador é justamente a possibilidade de se encontrar fatos e acontecimentos que de algum modo estabeleçam uma ressonância entre histórias de vida. Trata-se, portanto, de se identificar nas narrativas de professores, o eco de uma vida em outras vidas, resgatando nas diferentes falas aquilo que diz respeito a um tempo saturado de “agoras” (BENJAMIN, 1987).

Em questões de memória, é preciso reconhecer, juntamente com BOSI (1999), que muitas de nossas lembranças, ou mesmo de nossas idéias, não são originais: foram inspiradas nas conversas com os outros. Ao longo do tempo, elas nos são incorporadas, acompanham-nos em nossa trajetória de vida, modificam-se e se enriquecem com as experiências e embates vividos, enfim, elas passam a ter uma história dentro da gente. E é isso que nos faz pensar no lastro comunitário de que nos servimos para constituir o que é mais individual.

A memória coletiva se desenvolve a partir de laços de convivência familiares, escolares, profissionais. É ela que entretém a memória dos indivíduos que a compõem, acrescentando, unificando, corrigindo e passando a limpo. Mas como BOSI (1999) mesmo afirma, há que se atentar para o seguinte fato: embora a memória coletiva cumpra um papel essencial à memória individual, é o indivíduo que recorda. Ele é o memorizador e das camadas do passado a que tem acesso pode reter objetos que são, para ele, e só para ele, significativos dentro de um tesouro comum.

Nesse contexto, ao indagar sobre a vida docente, ou seja, ao buscar compreender, entre a trama de significados tecida pelo professor, os rumos por ele seguidos até se tornar o profissional que é hoje, abrimos espaço para discutir o que NÓVOA (1995) denomina de *processo identitário*. Lugar de lutas e conflitos, a identidade não é, portanto, um dado adquirido, mas um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Sendo assim, resgatar a história de vida do professor coloca-nos diante de uma possibilidade de se

compreender aspectos inseridos em uma realidade educacional ampla, mas incentiva-nos também a estabelecer, a partir da seleção dos fios da memória, uma relação direta entre a maneira como cada professor ensina e a maneira como ele se constitui enquanto indivíduo. Os embates vividos, as dificuldades, as mudanças, os encontros e desencontros com a profissão, e por que não com a leitura ?

Assumindo como referência as concepções de professor e de ensino da leitura até aqui discutidas, é que se constituiu minha dissertação de mestrado, apresentada ao Departamento de Lingüística Aplicada, do Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP : “Histórias de leitura: a formação do professor leitor”. Uma oportunidade de mapear e entender, na expressão de DARNTON (1990), o “quem”, o “quê”, o “onde” e o “quando” da leitura na história de vida de professores.

1. NARRATIVAS DE PROFESSORES: HISTÓRIAS DE LEITURAS

Uma vez que o objetivo do estudo de mestrado centrava-se em um sujeito leitor específico (professores de Língua Portuguesa), ao buscar descrever as suas diferentes interações com leitores e textos ao longo de suas trajetórias de vida e de leitura, procurei adotar uma metodologia de pesquisa que não se constituísse apenas como uma técnica. Diante de tal objeto de pesquisa, era preciso assumir uma postura diferenciada de trabalho, cujo objetivo não seria somente escrever sobre o “outro”, mas deixá-lo falar, fazê-lo ser ouvido, permitindo-lhe, assim, reconstruir a sua – senão a nossa – própria identidade de professor, de leitor. Daí a escolha pelas narrativas/entrevistas autobiográficas.

1.1 - A HISTÓRIA ORAL

Mais que uma técnica para coleta de relatos orais e construção de fontes de pesquisa, a história oral é parte constitutiva de um método de estudo: o método biográfico. É no emprego desse último que cabe ao pesquisador decifrar as pistas e sinais que compõem a face interna da experiência humana, seus aspectos vividos e que permitem, através de casos individuais, apreender as relações que dizem respeito ao grupo e à sociedade.

Considerada *um instrumento pós-moderno para se entender a realidade contemporânea* (CAMARGO, 1994), a história oral caracteriza-se, primeiramente, pela sua abrangência, já que as concepções teóricas e as propostas metodológicas que a fundamentam têm norteado a realização de trabalhos e estudos em diferentes áreas de conhecimento. Sobre este aspecto, MEIHY (1996a: 45) afirma que *a tradição disciplinar de áreas como a sociologia, a antropologia, a história, a psicologia, que sempre trabalharam com depoimentos temáticos e histórias de vida, que de início mantinham seus exclusivismos metodológicos, foi, recentemente, atenuando fronteiras sob inspiração da decantada e discutível “queda de paradigmas teóricos”. Isto acabou por possibilitar aproximações entre campos que tratavam das entrevistas e, de certa forma, foi viabilizando que, sem bordas estabelecidas, tudo que se relacionasse com gravações fosse colocado no denominador comum da “história oral”*.

Enquanto metodologia, a história oral determina e ordena os procedimentos dos trabalhos de pesquisa que têm como base a realização de um projeto fundamentado em fontes orais, coletadas em situação de entrevista. Para que isso seja possível, ela fornece orientações para a elaboração do projeto de pesquisa, para a definição do grupo de pessoas a serem entrevistadas, bem como o planejamento e condução das gravações, das transcrições, e do reencontro com os entrevistados a fim de obter a autorização para a publicação dos resultados (MEIHY, 1996b).

As fontes orais podem assumir a forma de *histórias orais de vida, relatos orais de vida* ou de *depoimentos orais*. Enquanto os dois primeiros modelos de pesquisa focalizam o trajeto percorrido pelo narrador ao longo da sua vida; os depoimentos orais centram-se na busca por dados informativos e factuais, ou seja, a coleta do testemunho do entrevistado sobre sua vivência em uma determinada situação (o fim da guerra, a ocorrência de uma determinada epidemia, etc), ou a participação em determinadas instituições, objetos de pesquisa do entrevistador (LANG, 1996).

Ao trabalhar com história oral de vida, busca-se coletar o relato de um narrador sobre os acontecimentos vividos, as experiências e valores transmitidos, fatos da vida pessoal do entrevistado no decorrer da sua trajetória de vida. A partir da narrativa, delineiam-se as relações com os membros de seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, da sociedade

global, enfim um rol de informações que cabe ao pesquisador resgatar e desvendar (LANG, 1996).

Caracterizando-se por sua forma menos ampla e livre, quando comparada ao modelo anterior de trabalho, destaco a utilização do relato oral de vida por se tratar da técnica de pesquisa que se mostrou como a mais adequada ao desenvolvimento dos meus estudos durante o mestrado e doutorado. Ao invés do narrador falar “livremente” sobre a trajetória vivida, lhe é solicitado abordar determinados aspectos de sua vida. Embora o entrevistado tenha total liberdade de exposição, ele sabe, desde o início da entrevista, quais são os interesses do pesquisador e procura direcionar seu relato para determinados tópicos. Produz-se, assim, uma narrativa mais restrita, orientada por uma temática, na qual o processo seletivo se faz mais presente, envolvendo o narrador e o pesquisador e atuando na própria forma de condução da entrevista (LANG, 1996).

Embora a história oral esteja presente na realização de diversos projetos em diferentes áreas de conhecimento, é bem verdade que o uso das fontes orais – conforme já adiantara em parágrafos anteriores - ainda costuma gerar uma certa polêmica em torno da sua credibilidade enquanto matéria de pesquisa. É preciso, no entanto, lembrar aos estudiosos que condenam os depoimentos orais - caracterizando-os como excessivamente subjetivos, uma vez que se originam da memória individual, sujeita a falhas e fantasias -, que a subjetividade está presente em todas as fontes históricas, sejam elas orais, escritas ou pictóricas. Nesse sentido, THOMPSON (1992) aponta para a importância do pesquisador da história oral em identificar os motivos que levam o entrevistado a ser seletivo ou omissor, em determinados momentos da sua fala, pois essa seletividade, com certeza, tem o seu significado.

Sem dúvida, foi justamente essa seletividade e omissão que me fizeram refletir sobre alguns eventos ocorridos nas entrevistas com professores: Por que em certos momentos um determinado professor-narrador se mostra, por exemplo, tão preocupado com a sua linguagem, embora tenha desde o início da entrevista apontado para o caráter informal da nossa conversa? Por que esse mesmo entrevistado pede para interromper a gravação a fim de construir um discurso que será dito depois ? Que representação ele quer construir dele mesmo diante do pesquisador ? Por que as leituras realizadas no interior da escola não são destacadas pelos narradores ao declinarem sobre a sua formação escolar ? Por que, em alguns casos, determinadas práticas de leitura (a de livros esotéricos, de assuntos variados, de livros não

pertencentes ao cânone literário) somente são descritas após o questionamento do pesquisador? Que representações de leitura e de leitor estão presentes em situações como essas?

Nesse trajeto, caracteristicamente dialético, as reflexões acompanham todo o processo de pesquisa, desde as primeiras fases (a definição do grupo investigado, o contato com os entrevistados) até a realização e análise das entrevistas. É preciso aceitar que tais reflexões muitas vezes esclarecem dúvidas, reafirmam certezas, colocam em dúvida algumas certezas, suscitam novas dúvidas, em um movimento que faz com que cada entrevista, ao incorporar as reflexões decorrentes do processo de pesquisa, seja proposta de maneira diferente da anterior (LANG, 1996).

Dessa forma, já que me adiantei em algumas reflexões, antecipando assim determinados dados sobre o modo como as narrativas foram sendo construídas, apresento, a seguir, o grupo de sujeitos da pesquisa.

1.2 – OS ENTREVISTADOS-NARRADORES

1.2.1 – A Formação do Grupo de Sujeitos de Pesquisa

Para a realização do trabalho de mestrado, elegi como narradores das experiências tecidas em torno dos impressos um grupo de professoras de Língua Portuguesa.

A seleção e o estabelecimento de um primeiro contato com as pessoas que viriam a compor o conjunto de sujeitos investigados, basearam-se nas indicações feitas pelas professoras Dr^a Raquel Salek Fiad (IEL – UNICAMP) e Dr^a Lilian Lopes Martin da Silva (FE – UNICAMP), principais colaboradoras e mentoras dos meus estudos desenvolvidos no decorrer da minha formação acadêmica.

Se a princípio essa informação parece revelar uma certa postura tendenciosa em relação aos sujeitos envolvidos nesse trabalho de estudo, a discussão sobre os procedimentos e as experiências vividas durante a coleta de dados orais poderá, nas páginas seguintes, esclarecer os motivos que me levaram a adotar critérios de representatividade mais sociológica em lugar de uma representatividade estatística.

Adiante, porém, que a escolha desse critério foi orientada pela necessidade de se criar um espaço de interação verbal, no qual estava essencialmente prevista a existência de elos de sociabilidade entre os interlocutores (entrevistador e entrevistado). A exemplo dos estudos realizados por JOBIM E SOUZA & KRAMER (1996), se era preciso construir um espaço de narrativa, um clima de comunicação interpessoal sustentado na confiança mútua, sem, contudo, desconsiderar as diferenças e o lugar social ocupado por cada um dos interlocutores, os critérios impessoais baseados em sorteios ou amostras aleatórias caracterizavam-se como inviáveis ao desenvolvimento do trabalho de pesquisa.

Quando se trata de adentrar as escolas, a desconfiança, o temor advindo tanto de uma relação nem sempre muito amistosa entre professores e pesquisadores, como também das representações negativas atribuídas ao profissional da educação, se constituem como barreiras, muitas vezes, difíceis de serem vencidas. Esses fatores, aliados à inexistência de algum tipo de ligação com os sujeitos da pesquisa, poderiam desastrosamente contribuir para a formação de um abismo que impedisse a criação do clima propício necessário ao desenvolvimento das narrativas.

Sendo assim, embora não mantivesse, no início da pesquisa, nenhuma espécie de proximidade ou convivência com as professoras selecionadas para as entrevistas, a construção de um vínculo de trabalho e de confiança só pôde ser estabelecida a partir da mediação das professoras Raquel e Lilian, conforme já foi mencionado. Estas últimas haviam construído um elo entre universidade e escola ao participarem da implementação de uma nova proposta de ensino de Língua Portuguesa junto às professoras selecionadas para a pesquisa. Elas haviam trabalhado juntas. Havia compartilhado uma experiência pessoal-profissional bastante significativa, fato esse que acabou por definir o grupo de sujeitos a serem investigados⁴.

Deste modo, concordando com JOBIM E SOUZA & KRAMER (1996), para além de definir a quantidade de pessoas mais adequada para a realização das entrevistas, o que importa é a construção de uma rede de significados, capaz de ampliar a compreensão do fenômeno estudado.

⁴ Trata-se de um projeto de ensino coordenado pelo professor João Wanderley Geraldi, da UNICAMP, que se denomina: "*Desenvolvimento de Práticas de Leitura e Produção de Textos*". Implementado, na década de 80, a partir de um extenso trabalho de discussão teórica sobre o ensino da língua, orientação da prática de sala de aula e troca de experiências, esse projeto contou com a participação do próprio professor Geraldi e de uma equipe de professores da UNICAMP e monitores das Delegacias de Ensino de Campinas, juntamente com os profissionais das escolas públicas da cidade e região.

1.2.2 – As Narradoras

Constituído apenas por mulheres, o pequeno conjunto de sujeitos⁵ que participaram desta etapa de trabalho, caracteriza-se como um grupo heterogêneo, conforme demonstra a apresentação das narradoras realizada a seguir.

A fim de evitar a identificação pública das depoentes e possíveis constrangimentos ou exposição em seu ambiente de trabalho, decidi, juntamente com as professoras, mantê-las no anonimato, substituindo seus verdadeiros nomes, por nomes fictícios. Além disso, durante a apresentação das entrevistadas e a análise de suas narrativas, não há uma referência direta sobre o local de nascimento ou de trabalho (nome das escolas onde leciona(ra)m).

A princípio, a questão do anonimato mostrou-se para mim como um aspecto um tanto polêmico. Embora a não-identificação dos sujeitos tivesse se constituído como o principal critério para a realização das entrevistas e publicação dos dados, deparava-me com a questão da co-autoria do conhecimento construído. As informações coletadas a partir das narrativas só puderam ser construídas através do estabelecimento de um espaço de interação verbal, no qual o diálogo motivava e orientava o desenrolar da nossa conversa. Nesse contexto, decidi não me enveredar demasiadamente nessa questão, já que isso exigiria um aprofundamento maior em conceitos que ao se alongarem poderiam provocar um certo distanciamento da temática de pesquisa. O que parecia claro para mim era que a apresentação dos dados não deveria incorrer na homogeneização das histórias. Era preciso preservar a subjetividade e especificidades presentes nas contribuições feitas por cada uma das professoras entrevistadas.

Assumindo a mesma perspectiva de JOBIM E SOUZA & KRAMER (1996) em suas pesquisas, também acredito que buscar uma mesma referência histórico-cultural na história de vida dos professores-narradores não implica em uma generalização, no sentido de homogeneizar ou unificar as trajetórias, as experiências vividas por cada um. Trata-se, antes, de se captar as diferenças buscando pistas que indiquem como uma determinada história de vida se constitui e se relaciona com outras histórias. Como várias vidas são perpassadas por

⁵ Além das cinco professoras que são aqui apresentadas, durante o mestrado pude contar com a participação de mais duas professoras. No entanto, como estas últimas não se dispuseram a dar continuidade as suas narrativas para o meu trabalho de doutorado, decidi não incluí-las na apresentação das narradoras a fim de não causar estranhamento e dúvidas posteriores. Informações a respeito da história de vida e leitura de todas as professoras citadas podem ser conferidas na dissertação de mestrado “Histórias de leitura: a formação do professor leitor”.

uma mesma história mais abrangente. E enfim, como a presença do coletivo se explicita nas narrativas das professoras.

Sendo assim, no interior da minha dissertação de mestrado, o leitor depara-se com uma formatação diferenciada. Ao invés de compilar os dados obtidos em um texto unificante, optei pela edição das informações, publicando-as sob a forma de narrativas individuais que buscam contar a trajetória de vida e de leitura de cada uma das professoras entrevistadas, recriando, deste modo, a multiplicidade original de pontos de vista.

Por outro lado, ainda que escolhesse manter a mesma metodologia de pesquisa (relatos orais de vida) e o mesmo grupo de sujeitos investigados, o foco de pesquisa do doutorado exigiu um outro tipo de formatação textual na apresentação dos dados coletados. Nesse sentido, a fim de conservar a heterogeneidade das informações obtidas, uma breve descrição da vida das narradoras tem como objetivo estabelecer um ponto de referência para os fragmentos que compõem a análise de pesquisa. Além de preservar as especificidades das narrativas de cada um dos sujeitos investigados, as “historinhas” garantem coerência aos trechos das entrevistas que saltam aqui e acolá, no decorrer da discussão sobre os resultados alcançados no conjunto da pesquisa .

Conheçamos, enfim, as narradoras:

ALICE

Nascida em uma chácara, numa pequena cidade da região de Campinas (SP), Alice pertence a uma família tradicional cujos avós e bisavós eram grandes fazendeiros durante a “Era do Café. Embora a família tenha sofrido graves consequências devido à recessão advinda dos problemas da super safra de café no início do século XX - sendo inclusive obrigada a entregar a fazenda em troca de dívidas bancárias -, os valores da classe dominante eram mantidos e orientavam a formação das gerações futuras.

A cultura francesa estava presente nos vestidos e livros de literatura importados de acordo com o gosto da avó paterna. Antes dos desafios provocados pela crise econômica que viriam a enfrentar, as meninas (as tias) tocavam piano e aprendiam juntamente com os irmãos (os tios e seu pai) a falar francês num modelo educacional que se realizava a partir da contratação de professores que lecionavam na casa.

Alguns tios tornaram-se literatos, publicando livros e textos, que acabaram sendo incluídos em uma das antologias que viriam a ser utilizadas na escola pela sobrinha Alice. Um outro tio alcançou o cargo de redator chefe do jornal “O Estado de São Paulo”, impresso que todos liam e discutiam em casa.

A amizade com Monteiro Lobato fez com que os tios presentearassem os sobrinhos com obras que traziam dedicatórias do autor. O pai de Alice havia, inclusive, trabalhado, na sua juventude, na editora de Lobato.

Quando se refere à casa dos avós maternos, Alice a caracteriza como uma família de leitores. Também fazendeiro, o avô materno torna-se uma figura bastante representativa na história de leitura da menina Alice, já que ler e comentar as notícias de jornal eram vistos como bons hábitos pelo avô, mas uma obrigação para os pequenos que deveriam seguir as ordens da mãe acompanhando a leitura, muitas vezes monótona, do caderno de agricultura.

No que diz respeito à formação escolar dos pais de Alice, a informação que se obtém é a de que a mãe encerrara seus estudos escolares ao concluir o curso Primário, enquanto que o pai passara pelo Ginásio e talvez, se não lhe falhava a memória, por um curso técnico.

Assim como seus três irmãos, Alice estudou nas escolas públicas na cidade de Campinas, local para onde a família se mudara quando a menina completou seis anos de idade. Terminado o curso Primário, e depois o Ginásio, Alice ingressou no Curso de Formação de

Professores Primários, também numa instituição pública de ensino da cidade campineira. Destaque feito inclusive pela própria narradora, durante as entrevistas, para o fato das escolas públicas se constituírem como instituições de renome e de qualidade superior quando comparadas às escolas particulares da sua época. Foi nessas instituições que aprendeu Inglês e Francês, o que possibilitou a leitura de livros e revistas nessas línguas.

Ao formar-se professora, decidiu-se pelo Curso de Letras Anglo-Germânicas, oferecido pela Pontifícia Universidade Católica (PUCC), em Campinas, onde estudou, por quatro anos, as línguas e a literaturas latina, alemã, inglesa, portuguesa e brasileira.

Após a conclusão do curso superior, iniciou a carreira de professora. Casou-se e, viajando para diferentes cidades, seguiu a vida cuidando dos filhos e lecionando nas escolas públicas da cidade e região.

Ministrou aulas de Língua Inglesa para curso profissionalizante; aulas de Teoria da Literatura e de Literatura Brasileira para o curso Clássico e Magistério (o Normal); Língua Portuguesa para o então 1º Grau; além da realização de cursos, orientações, coordenações e aulas em instituições particulares de ensino fundamental e superior – estes últimos em período posterior a sua aposentadoria.

Ao longo da vida profissional, fez uma série de cursos relativos ao ensino, incluindo uma especialização na PUCC. Mas o que se constitui como um dos eventos mais significativos para a definição da sua forma de ser e de ensinar, foi a participação no Projeto de Ensino de Língua Portuguesa⁶, promovido e orientado por professores da UNICAMP. A partir de então os rumos da sua carreira foram redefinidos. Já era possível ver uma luz no fim do túnel da educação.

Depois que se aposentou na escola pública onde lecionou durante muitos e muitos anos, ingressou no curso de pós-graduação no IEL (UNICAMP), alcançando o título de mestre pelo departamento de Linguística Aplicada, sob a orientação de uma das professoras que coordenara o então Projeto de Ensino de Língua Portuguesa.

Portadora de um rico material de consulta (livros, listagens, artigos, apostilas, além das entusiasmadas e inesquecíveis narrativas), Alice colocou-os à disposição para consulta sempre que foi necessário. Tornamo-nos, ainda, colegas de classe ao ingressarmos em uma mesma disciplina oferecida aos alunos de pós-graduação do IEL, no início dos meus estudos de

⁶ Referência ao Projeto brevemente apresentado na nota de rodapé 2.

doutorado, fato este bastante significativo na relação de confiança que construímos e mantivemos no decorrer da pesquisa.

EMIKO

Pertencente à comunidade de imigrantes japoneses, a família de Emiko estabeleceu-se no Estado do Paraná, local onde ficaram por alguns anos até mudarem-se para Campinas (SP).

Embora Emiko caracterize seus pais como pessoas “simples”, ela chama a atenção para o fato da família manter a assinatura de revistas japonesas - bastante cara, para o padrão de vida que levavam. Das revistas e livros que circulavam entre os parentes e amigos, a leitura de Mangá mostra-se como sendo uma das mais significativas no contexto familiar. Havia as revistas (Mangá) para adultos, jovens e crianças. Leitura que todos faziam com muito entusiasmo em casa, na rua, indo para a escola, no ônibus, em qualquer lugar.

Um fato que recebeu destaque, ao longo das narrativas, e que merece ser descrito, diz respeito à luta dos pais para garantir educação aos filhos. O pai concluíra, no Japão, o que seria equivalente ao curso Ginásial brasileiro, não ingressando posteriormente na escola em nosso país. A mãe, segundo Emiko, mal frequentou a primeira série do curso Primário, no Brasil. Proprietários de uma pequena área rural, eram agricultores. Chegaram sem nada no bolso, mas conseguiram que a segunda geração estudasse até o nível superior. Todos os cinco filhos (três meninas e dois meninos) formaram-se na faculdade.

No período em que viveram no Paraná, Emiko fez o curso Primário, o Ginásial e o primeiro ano do curso Normal nas escolas públicas da cidade onde morava. Além disso, frequentava uma escola da comunidade japonesa a fim de aprender a escrita em japonês. Em casa só se falava em japonês. É nessa escola que a menina descobre os livros que ficam numa estante, uma pequena biblioteca num canto da sala de aula. Primeiro, começa a ler durante o “recreio”. Depois, substitui a monotonia das infundáveis cópias em japonês, pelas aventuras dos livros que também são lidos nessa mesma língua. E o mais interessante: a professora da escola oficial, ou seja, de Língua Portuguesa, desconhecia todas essas leituras realizadas pela menina que se considerava uma “aluna média”.

Em Campinas, Emiko não encontra vaga para continuar seus estudos na escola pública, sendo obrigada a ingressar numa instituição da rede privada de ensino. Nessa escola, que classifica como fraca quando comparada com as anteriores, ela termina o curso Normal. Depois, ingressa para o curso de Letras da PUCC, licenciando-se nas Línguas Portuguesa e

Inglesa. Realiza, ainda, uma complementação em Pedagogia numa universidade em Guarulhos (SP).

Ao longo da carreira de professora, viajou para várias cidades do Estado de São Paulo lecionando Português e Inglês para 1º e 2º Graus em diferentes escolas públicas até estabilizar-se naquela onde trabalharia até sua aposentadoria, na cidade de Campinas.

Cansada, insatisfeita com a deterioração das escolas, com a situação na qual chegou o ensino brasileiro no decorrer da sua carreira, já em vias de aposentar-se, o tom de desânimo permeia toda a sua primeira narrativa. Ela cita a participação no Projeto de Ensino de Língua Portuguesa da UNICAMP, mas o tempo todo ressalta as inúmeras e cada vez maiores dificuldades vividas na rede pública de ensino.

Esse nosso primeiro contato se estabelece de uma maneira um tanto difícil. Não há um embate ou confronto explícito, e nem deveria existir. Mas o espaço para o narrar parece não ser conquistado.

Tempos depois, quando dou início aos estudos de doutorado, encontro uma nova Emiko. Na direção de uma escola pública, ela se mostra mais confiante e enfim estabelecemos laços de afinidade. As narrativas se estendem. Trocamos telefonemas, cartas no qual ela parece se surpreender com as suas descobertas e eu também.

CLARA

Em um sítio no interior do Estado de São Paulo, Clara cresceu e viveu algumas dificuldades ao buscar realizar seu desejo e sua paixão: ir para a escola.

Para poder começar a estudar, precisou mudar-se para a casa da avó que ficava na cidade. Lá ela inicia seus estudos no curso Primário, em uma escola pública na qual sofre grande discriminação social: “menina de sítio, mãos sujas de terra, de frutas tiradas do pé”.

Convence o pai a mudá-la de escola, mas agora precisa sair pela manhã, ir de carona de caminhão até a outra escola e aguardar na papelaria e livraria para estudar no período da tarde. Foi uma época de descobertas e aventuras.

Aventuras narradas pelo pai e por um empregado do sítio, “o mineiro”. Figuras que considera importantes na sua trajetória de leitora. Os “causos” reuniam os onze filhos (oito meninas e três meninos) e alguns amigos. Os assuntos eram diversos: a história da família, lutas e conquistas; histórias fantasmagóricas de monstros e almas penadas que as crianças julgavam serem verdadeiras; leitura de cartas de parentes. As notícias do jornal da cidade, e d’*O Estado de São Paulo* também eram tema de conversa, essencialmente quando o assunto era o futebol. A leitura era motivo de discussão, pois a mãe não entendia por que aquelas crianças gostavam tanto de ler.

O pai de Clara não frequentou a escola. Aprendeu somente a escrever o nome. Sabia ler e escrever pouquíssimas coisas. Já a mãe foi para a escola adulta. Segundo os filhos, era uma ótima aluna da escola para adultos, lugar onde concluiu o equivalente ao curso Primário. A família possuía dois pequenos sítios, mas eles “viviam à larga”. Os filhos não trabalhavam na propriedade, que ficava sob a responsabilidade do pai, da mãe e de um empregado. A vida era um tanto difícil. Mas mesmo assim, o pai financiava a compra dos livros. Chegou a providenciar uma estante para que lá eles ficassem mais bem guardados.

Entre as viagens de caminhão e as estradas empoeiradas feitas a pé, Clara terminou o curso Primário e depois o Ginásial. Se quisesse continuar os estudos, deveria assumir por conta própria, pois até aí era o máximo pelo que o pai podia se responsabilizar. Escolheu fazer o curso Científico, pois gostava de números. Gosto talvez herdado pelo o avô materno, que ensinava matemática para os jovens que não iam para a escola.

Mudou-se para a capital. Casou-se. Na cidade de São Paulo, viveu um tempo e depois foi para Campinas. Ingressou no curso de Letras da PUCC. Ao concluir o curso superior, começou a lecionar nas escolas públicas da cidade de Campinas e região.

Dividindo o tempo entre a casa, filhos e a escola, alguns anos depois, decidiu fazer o curso de mestrado da PUCC. Constatando uma ligação entre os estudos realizados no mestrado e a nova proposta de ensino apresentada pelos orientadores do Projeto de Ensino de Língua Portuguesa da UNICAMP, decide encampar a idéia em suas salas de aula. Deste modo, continuou lecionando na rede pública ingressando, no final da carreira, na rede privada de ensino, pois “já era hora de ganhar algum dinheiro”.

Aposentou-se, mas continua ministrando aulas para o ensino fundamental e médio (magistério) na instituição pública. A paixão pela escola persiste e a luta por ela também.

Nascida em uma cidade na região de Campinas, Isa pertence a uma família de professores. A mãe era professora primária, “naquela época em que a professora primária tinha um conhecimento mais aprofundado”. O pai, devido a uma série de contingências familiares, não pôde ir à escola, tornando-se, assim, um autodidata. Falava inglês. Era um ávido leitor. É a figura mais representativa na vida de leitura de Isa. Depois, há histórias de tios que eram renomados professores de Língua Portuguesa, inclusive um deles, também autodidata, tornou-se parte do grupo docente da USP. Resumindo, as crianças (duas meninas e um menino) moravam numa casa repleta de histórias de “personalidades” e de livros.

Vivendo na cidade, Isa realiza seus estudos do curso Primário e Ginásial numa instituição de ensino privada. Era uma escola de freiras. Embora a instituição fosse considerada mais fraca que a escola pública, as freiras proporcionavam uma educação esmerada e preocupada com a ética, a moral, os bons costumes e as habilidades manuais. Ideal para a formação das meninas. Meninas que formaram um “clube de leitura”, no qual se discutiam leituras, filmes, música, etc. Foram essas mesmas meninas que incentivaram as freiras a abrir uma classe para o curso Clássico. O curso durou apenas o primeiro ano e depois o grupo transferiu-se para um colégio católico de Campinas.

Decidida pelo curso de Letras, Isa queria estudar na USP, que era o curso considerado “quente” na época. Mas “quente” também era a situação política do país. Sendo assim, a fim de proteger a filha, o pai a convence em estudar na PUCC, onde ela cursou Letras Anglo-Germânicas.

Concluída essa etapa, Isa dirige-se à USP onde deu início ao seu curso de mestrado em Linguística. Durante o curso, consegue uma bolsa de estudos e vai para a França. Porém, antes de viajar, participou do concurso para a cadeira de professora na rede pública. Já fazia alguns anos que não se realizava um concurso como aquele e ser professora naquela época significava ter um bom emprego, obter status social. Embora ela pudesse permanecer mais tempo estudando fora do país, decidiu voltar. Casou-se e iniciou sua carreira profissional.

Morando em Campinas, lecionou para o 1º e 2º Graus praticamente toda a sua carreira em uma mesma escola, na qual aposentou-se. Dividindo-se entre as responsabilidades de mãe e de professora, Isa também viu o seu trabalho, que antes era “um bom negócio”, desvalorizar-

se e chegar à situação problemática vivida nos anos próximos à aposentadoria. No entanto, a participação do Projeto de Ensino de Língua Portuguesa da UNICAMP foi bastante significativa, pois representava uma possível saída em tempos de necessária mudança educacional.

Além da escola pública, trabalhou em instituições particulares de ensino, ministrando aulas para o 1º Grau e ensino superior. Orientou alguns trabalhos junto a professores da rede escolar municipal, trabalho esse que foi interrompido devido às mudanças políticas do governo da cidade.

As nossas primeiras conversas sempre foram muito entusiásticas, com a descrição de diferentes leituras. Mas falar sobre o trabalho era um pouco difícil. Estava cansada, desanimada, e não sabia que rumo tomar. Enfrentaria uma pós-graduação ? Não sabia. Continuava, sim, apaixonada pela leitura, pelo acesso contínuo à informação.

Depois que conclui o meu mestrado, tornamo-nos, juntamente com Alice, colegas de classe na UNICAMP. Motivada, Isa ingressa no curso de pós-graduação em Linguística Aplicada na UNICAMP, concluindo seu mestrado há pouco tempo.

A história de Ana é muito interessante, pois é contada pelo “avesso”. Ana não gostava de ler!

Vivendo em uma cidade bem pequena e isolada, na região de Jaú (SP), o pai é apresentado como um ávido leitor. Trabalhando como dentista, encontrava nos livros uma “válvula de escape” para os problemas do dia a dia. Esses livros que “roubavam” o seu pai, distanciavam-na também da sua irmã. Entregues às leituras, eles permaneciam absortos, distantes, intocáveis, longes da menina. Ana gostava mesmo era das histórias contadas pela avó e pela mãe, que era professora. Contos de fadas, histórias fantásticas, trava-línguas, uma oralidade bastante marcante na infância da pequena.

Estudando nas escolas públicas da região onde morava, durante o curso Primário e Ginásial fazia as leituras escolares obrigatórias, além das revistas de variedades e revistinhas infantis que circulavam em casa. Ao terminar o primeiro ano do curso Clássico, mudou-se para a cidade de São Paulo, onde cursou o segundo e terceiro ano em um colégio de aplicação da USP. Essa foi a época em que se apaixonou pelos livros. Continuando nessa mesma universidade, ingressou no curso de Letras, formando-se nas habilitações: Português e Inglês.

Casada, foi morar em uma pequena cidade na divisa entre São Paulo e Paraná. Os problemas políticos da época dificultam a emissão do registro do seu diploma de ensino superior obrigando-a a ficar um tempo sem lecionar. Depois desse conturbado período, começa a ministrar aulas, nessa mesma cidade, para crianças, jovens e adultos, além de movimentar e transformar, juntamente com outros professores, a escola em um importante espaço cultural para a pequena cidade.

Finalmente consegue realizar o concurso para a cadeira de professora na rede estadual de ensino. Vivendo, então, em uma cidade da região de Campinas, passa a lecionar durante quase vinte anos em uma mesma escola pública da cidade.

Além dos cuidados com os filhos, com a preparação das aulas para o 1º e 2º Graus na instituição pública de ensino, dedica-se a participar do Projeto de Ensino de Língua Portuguesa da UNICAMP, já que vê nessa proposta de trabalho uma maneira de validar as mudanças que acreditava serem imprescindíveis ao ensino da língua. Confiante com as

modificações advindas pela implementação de tal Projeto, inicia também uma carreira na escola privada, lugar em que se mantém trabalhando até o momento dessa pesquisa.

1.2.3 – Traços de Convergência: O Projeto da UNICAMP

Vindas de diferentes classes sociais, o que define esse grupo não é a idade, o sexo, nem o local de nascimento ou de formação profissional, mas o fato de todas essas mulheres-professoras terem vivido o processo de mudança do ensino de Língua Portuguesa.

O evento que marca essa mudança é justamente a participação em um Projeto⁷ para a implementação de uma nova proposta de ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas da cidade e região de Campinas (SP).

De considerações “pessoais-gerais” sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, passando a *Subsídios metodológicos para o ensino de Língua Portuguesa*⁸ (agentes de transformação), as concepções teóricas que sustentavam as discussões e a implementação desse Projeto de ensino de língua materna - realizadas sob a coordenação do professor João Wanderley Geraldi e de uma equipe formada por professores da UNICAMP e monitores das Delegacias de Ensino de Campinas, juntamente com os professores de língua portuguesa da rede pública campineira – buscavam construir alguma alternativa de ação, procurando, no entanto, desvincular-se do caráter de receita metodológica ou de denúncia do fracasso escolar.

Tal ideário sobre o ensino de Língua Portuguesa destaca-se não somente pelas mudanças que promoveram no trabalho docente e na formação dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa, mas também devido ao seu emprego como base de sustentação da proposta curricular e do sistema de implementação difundido pela *Proposta Curricular de Ensino de Língua Portuguesa para o 1º Grau*, divulgada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

A escolha dessa experiência educacional como o caráter que define o grupo de sujeitos investigados, se deve ao fato dessa proposta de ensino buscar promover um redirecionamento bastante significativo do foco de ensino de Língua Portuguesa. Ao privilegiar o trabalho com

⁷ Mais informações sobre o desenvolvimento e a implementação deste projeto, ver SILVA, Lilian Lopes Martin da. *Mudar o Ensino de Língua Portuguesa: uma promessa que não venceu nem se cumpriu mas que merece ser interpretada* (tese de doutorado). Campinas, SP, Faculdade de Educação, UNICAMP, 1994. As professoras Raquel e Lilian faziam parte da equipe de profissionais vindos da universidade, o que explica os elos de sociabilidade existentes entre elas e os sujeitos dessa pesquisa.

⁸ As idéias expostas pelos “Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa” podem ser encontradas na publicação destes últimos em *Cadernos da Fidene*, 18, 1981. Estas mesmas idéias foram publicadas em “Possíveis alternativas para o ensino de língua portuguesa”, na revista *Ande*, 4, 1982, e retomadas em GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo, Ática, 1997.

o texto (oral ou escrito), em lugar do ensino puro da metalinguagem de análise da língua, a leitura passa, desse modo, a ser tomada como um mecanismo básico de interação social.

Nesse contexto, o que se propunha era a implementação de um ensino voltado para o domínio do *uso da língua*, em suas diferentes modalidades (oral e escrita), variedades (cult e não culta), e possibilidades de registro, construídas a partir das situações vividas pelos falantes. Para que isso pudesse ocorrer, a equipe do Projeto apresentava e discutia, periodicamente, junto aos professores, uma proposta de organização dos conteúdos e práticas para a disciplina de Língua Portuguesa em nível de 5ª a 8ª séries do 1º Grau (atual Ensino Fundamental).

Tratava-se das “*Unidades Básicas do Ensino de Língua Portuguesa*”, que apresentavam como elemento de sustentação do ensino de Português no 1º Grau as atividades de recepção (ler-ouvir) e produção (escrever-falar), que deveriam se realizar a partir de três tipos de práticas: *leitura de textos*, *produção de textos* e *análise lingüística*. Destaque para o trabalho de implementação de “bibliotecas de classe” e para a realização de “aulas de leitura” na qual os alunos podiam escolher seus livros e realizar a sua leitura em sala de aula (GERALDI, 1997)⁹.

Vale ressaltar, ainda, como elemento diferenciador desta proposta de ensino, a postura tomada em relação ao professor. Ao atribuir-lhe o papel de interlocutor, o professor passa a assumir também o seu papel de sujeito histórico, constituído a partir de uma determinada experiência de trabalho, de vida e de cultura. Com isso, os seus pontos de vista, suas convicções, seus instrumentos e formas de trabalho, readquiriram respeito e valor, buscando, com isso, alcançar uma autonomia de trabalho, a partir do resgate da sua identidade pessoal-profissional.

Diante dessa postura em relação à língua e à pessoa-profissional, acreditava que o fato das professoras-narradoras terem vivido as mudanças promovidas por tal proposta de ensino da língua, garantiria, em certa medida, que elas fossem leitoras - fator determinante para a minha investigação. Isso porque, conforme já afirmei páginas atrás, a minha concepção de leitura ainda permanecia, no período anterior às entrevistas, atrelada à visão tradicional de leitura. Embora assumisse um novo posicionamento em relação ao sujeito investigado,

⁹ Embora a edição aqui utilizada de Geraldi seja a de 1997, vale ressaltar que *O texto na sala de aula* teve a sua primeira publicação em 1984.

buscando compreender o seu processo de formação de leitor e não um momento estante da sua carreira, no fundo, no fundo, esperava ver e ouvir histórias cujos principais agentes de interação de leitura fossem outros professores e autores de clássicos da literatura.

Porém, as narrativas que foram se construindo em torno da história de vida e de leitura das professoras de Português promoveram um total questionamento não somente da minha representação de leitor, mas também de leitura.

Os relatos orais sobre as diferentes práticas de leitura realizadas no decorrer da vida desses profissionais, quebraram a imagem mítica de leitura que havia construído a partir do ideário coletivo. As narrativas, os “causos” contados nos degraus da porta de casa, as cantigas; a leitura do jornal para se discutir política ou o desempenho do time de futebol do coração; as revistas que todos liam e aquelas outras que se tornaram “leitura marginal e proibida”; as cartas dos parentes distantes; os livros na estante, que não obrigatoriamente eram os clássicos da literatura; enfim, **a descrição de suportes e modos diversificados de leitura.**

A partir dessa constatação, ficou clara para mim a idéia de uma leitura que vai muito além de um determinado e prestigiado modo de se ler e de se selecionar textos. O universo se ampliou, embora, permanecesse, em minhas reflexões, um certo embate entre a imagem tradicional da leitura e a diversidade narrada e vivida. Este questionamento incentivou-me a realizar uma re-leitura da dissertação de mestrado, motivando-me, assim, a dar continuidade aos meus estudos no curso de doutorado. Mas antes disso, vamos entender como ocorreram as entrevistas.

1.3 - “ENTRE-VISTAS” : Primeiras Narrativas

Caracterizando-se como a forma mais difundida e utilizada para a coleta de dados orais, a entrevista constitui-se basicamente de um processo de conversação entre o pesquisador e o narrador, no qual se destaca o uso do gravador como o melhor mecanismo para se coletar e registrar com fidelidade o diálogo entre informante e pesquisador.

Certamente, a gravação em fita de vídeo poderia servir como um instrumento de registro até mais fiel e completo que a gravação em fita cassete. No entanto, é preciso considerar que, apesar da filmadora possibilitar o registro das reações e gestos, gravar a voz e

a imagem do entrevistado pode resultar, em alguns casos, num maior comprometimento da espontaneidade do narrador.

Ainda que o gravador possa provocar um certo desconforto no início da conversa, no decorrer da entrevista, ele é facilmente “esquecido” pelo entrevistado, que aos poucos vai se soltando e se envolvendo com a narrativa. Porém, para que isso aconteça é preciso que o pesquisador tenha um bom domínio do equipamento utilizado. Encontrar uma posição ou local adequado para o aparelho, sem que isso interfira na qualidade do áudio ou na espontaneidade da conversa é muito importante. Além disso, estar atento ao término da fita e realizar a troca da mesma sem que isso perturbe demasiadamente o ritmo da narrativa, também é fundamental. Às vezes, uma pequena interrupção pode fazer com que o narrador se perca e esqueça detalhes da sua história que poderiam ser muito relevantes para a pesquisa.

Um importante recurso capaz de substituir a gravação em vídeo é a utilização do diário de campo. Nesse caso, as anotações realizadas pelo pesquisador, tanto podem centrar-se na descrição do local e nas reações do entrevistado ao longo da entrevista, como também podem se constituir como um espaço para o registro das suas impressões. Esse último dado torna-se bastante rico e interessante quando se realiza uma comparação entre todos os encontros realizados com o narrador: as mudanças que entrevistador e entrevistado vivem e compartilham, as relações de confiança e desconfiança, as diferentes representações que se constroem e se modificam durante o processo de entrevistas, tudo isso se transforma em informação a ser analisada.

Em um outro extremo, desconsiderando-se o diálogo presencial entre pesquisador e informante, a utilização de um questionário com perguntas fechadas se destacaria pela possibilidade de se ter acesso a um grande número de participantes para a pesquisa. Todavia, este tipo de questionário, enquanto mecanismo que prevê um certo distanciamento entre o pesquisador e o narrador, torna-se inviável devido a sua incapacidade de oportunizar a obtenção de todas as informações desejadas, estas últimas nem sempre disponibilizadas de forma imediata, exigindo, assim, um aprofundamento em alguns aspectos da história de vida do entrevistado que poderiam emergir no próprio momento da investigação. Diante destas constatações, pode-se afirmar, então, que a pertinência da entrevista localiza-se fundamentalmente na possibilidade de se realizar correções, esclarecimentos e intervenções do

pesquisador no momento que for necessário, visando à obtenção de elementos relevantes ao tema pesquisado.

Entretanto, para que a entrevista não acabe enveredando-se por assuntos distantes do foco de pesquisa, enfim, para que a conversa não se disperse, a utilização de *um roteiro geral de questões*¹⁰, que sirva como apoio e mecanismo encaminhador da narrativa, é imprescindível.

Sendo assim, uma vez que decidi optar pela coleta de *relatos orais de vida*, assumindo como temática a história de leitura dos meus narradores, a utilização do roteiro de questões, além de nortear a entrevista, permitiu-me direcionar a atenção aos aspectos que poderiam levar-me à obtenção de mais detalhes sobre o assunto colocado em questão, sem, no entanto, preocupar-me demasiadamente em perder o rumo da conversa. Dividido em grandes blocos de questões, o roteiro poderia ser consultado nos momentos que se mostrassem os mais propícios, não sendo necessário seguir à risca a ordem das “perguntas” de interesse para a pesquisa, já que o importante era respeitar o trajeto realizado pela narrativa do entrevistado.

Para que o roteiro não acabe “engessando” o entrevistador, a consulta a ele deve ocorrer, de maneira esporádica e sutil, nas situações em que é preciso resgatar algum dado que não foi bem esclarecido, colocar algum aspecto em pauta quando a narrativa parece esmorecer, ou para recuperar o rumo da entrevista a fim de que não ocorram extrapolações excessivas. Para isso, aprender a ouvir e a respeitar o “vai-e-vem” e os diferentes espaços da memória, bem como as contradições, desvios e rupturas comuns à atividade de contar, são essenciais para o sucesso das entrevistas. Porém, é necessário ressaltar a seguinte problemática: quando se estabelece um grau maior de “intimidade” e confiança com o entrevistado, geralmente, a tendência é aumentar as interrupções da entrevista a fim de tecer alguns comentários que extrapolam o tema abordado, o que, em determinados momentos, pode resultar em um entrave, em um esquecimento, ou mesmo, na “perda do fio da memória”, do interesse pelo assunto abordado, prejudicando em grande medida o andamento da conversa, o desenvolvimento da narrativa e da pesquisa.

Adaptar-se à psicologia do entrevistado, respeitando-a, estar disposto a tomar pacientemente a conversa, suscitar a recordação através de um questionamento discreto

¹⁰ Um exemplo é o *Roteiro Geral* empregado nas entrevistas realizadas para os estudos desta tese de doutorado e que se encontra disponível para consulta em *Anexos*.

tornando-se, com isso, capaz de orientar o entrevistado sem precipitações, evitando-se digressões, todas essas medidas precisam ser tomadas ao longo do trabalho.

O pesquisador, aos poucos, aprende a intervir o menor número de vezes possível. Aprende a “ouvir” as pausas e os silêncios. Aprende a acompanhar rapidamente o ritmo da narrativa sobre um dado, um acontecimento empolgante, marcante na vida do narrador. Aprende a entender o brilho dos olhos, o olhar fugidio, cabisbaixo, voltado para um tempo que também se aprende a sentir saudades.

Cabe ao entrevistador assumir a posição de ouvinte interessado, criar um clima de solidariedade profissional, aberto à confiança e ao respeito (MEIHY, 1996b), ao mesmo tempo em que procura vencer algumas barreiras, algumas resistências, para que, com isso, seja possível resgatar a própria arte de narrar.

Dentro desse contexto, vale lembrar, que o papel desempenhado pelo narrador não é o daquele que realiza um monólogo diante de um observador. De acordo com JOBIM E SOUZA & KRAMER (1996: 28), *cada entrevista biográfica se constitui a partir de uma relação dialógica entre dois ou mais locutores que compreende tensões, expectativas, sanções, proibições, conflitos, hierarquias de poder, confronto de normas e valores implícitos ou explícitos*. A dinâmica que constitui a relação entre pesquisador e sujeito de pesquisa prevê uma não neutralidade do papel desempenhado pelo entrevistador. Ao interagir com o “outro” (o entrevistado/narrador), o pesquisador participa também na elaboração dos significados que vão sendo construídos ao longo dessa, às vezes turbulenta, relação.

É nesse sentido que se torna necessário identificar e buscar apreender, durante as narrativas, os diferentes significados que emergem em situações nas quais o narrador se sente inseguro ao falar sobre si próprio, sobre o seu trabalho e suas dificuldades, impedindo-o, até mesmo, de participar do trabalho de pesquisa. Tentar entender a tensão que se cria, geralmente, nos momentos iniciais da entrevista, nos quais o professor desconhecendo completamente o rumo que se seguirá a conversa, sente-se acuado, coloca-se em situação de defesa e de insatisfação frente à realidade educacional e à representação quase hostil que costumam lhe atribuir (mal-preparado, desinformado, não-leitor) é de fundamental importância.

Além disso, é essencial decifrar, na desconfiança e na tensão criadas pelo medo de estar o tempo todo sendo julgado, a imagem, muitas vezes negativa, que se costuma construir

sobre o pesquisador: aquele que vem de uma instituição de pesquisa amplamente reconhecida - representante de uma certa imposição hierárquica - a fim de coletar e avaliar as informações obtidas até, como infelizmente ocorre em vários casos, “desaparecer do mapa”. Desconhece-se, com isso, o paradeiro assumido pelas informações oferecidas. Não se vêem respostas, nem soluções, somente a sensação de descaso.

Identificar as diferentes pistas utilizadas na tentativa de se cercar de elementos que justifiquem e lhe garantam um posicionamento de defesa é um outro dado que merece a atenção do pesquisador. Por que me receber na escola, em meio do pátio, durante uma “pausa” do trabalho ? O que pode significar a pilha de livros e de textos de alunos sobre a mesa de jantar na qual nos sentamos frente a frente ? Por que marcar, desmarcar, não comparecer aos encontros previamente combinados ? Enfim, são fatores como esses que se tornam imprescindíveis à análise das entrevistas, a fim de não incorrer em uma reflexão ingênua ou equivocada dos papéis e representações que estão em jogo.

Vencendo esses obstáculos, o diálogo busca recuperar a trajetória do sujeito, ao mesmo tempo, em que se procura inserir e abrir um “novo espaço” ou um “espaço para o novo” na própria história de cada um (JOBIM E SOUZA & KRAMER, 1996). Assegurar o espaço do entrevistado no interior do projeto, informando-o sobre o andamento do trabalho de pesquisa, incentivando-o a ter acesso aos materiais escritos, às apresentações e publicações dos resultados do estudo no qual a sua narrativa se constitui como a principal fonte de dados, é de extrema importância. Não se trata apenas de uma questão ética, mas também de uma atitude que está prevista na própria metodologia de pesquisa adotada, embora todos esses cuidados, muitas vezes, ainda não sejam capazes de garantir completamente a conquista da confiança mútua essencial na construção e manutenção de um espaço de interação verbal. A resistência em fornecer mais dados ao pesquisador ou em permanecer enquanto colaborador numa pesquisa futura são exemplos de “encontros” que não deram certo.

Colocados frente a frente, “entre vistas”, entrevistador e narrador dão início as suas descobertas e desafios. Incentivar as pessoas a narrar suas memórias, suas histórias, não é tarefa fácil, já que a prática social de intercambiar experiências, ou seja, a arte de narrar tem praticamente se perdido em nossa sociedade moderna (BENJAMIN, 1987). É por isso, que cabe à nossa contemporaneidade, às pesquisas autobiográficas, *encontrar a História a partir das experiências e memórias fragmentadas, recuperando a capacidade do homem de torná-las*

comunicáveis em narrativas, como textos que se abrem em suas metamorfoses, nos quais se tecem novas histórias (JOBIM E SOUZA & KRAMER, 1996: 40).

Para além da preservação da memória física e espacial, é preciso descobrir e valorizar a memória do homem. Compreender a história enquanto memória coletiva do passado, consciência crítica do momento presente e premissa operatória para o tempo futuro (FERRAROTTI, 1982).

Logo, compete ao pesquisador incentivar o narrador a reconquistar o seu lugar na história. Aos professores, cabe assumir o seu papel de sujeitos históricos, o que vai muito além do caráter identitário que lhe é atribuído. E é nesse sentido que KRAMER (1993) irá propor à pesquisa educacional a busca pela identidade narrativa, uma tarefa na qual é preciso que se puxem os fios não só das experiências enraizadas nos sujeitos que fazem imediatamente a prática, como também os fios do conhecimento construído por múltiplos sujeitos ao longo da História.

Fica estabelecida como função dos entrevistadores desenvolver não apenas a tarefa de questionar e instigar o entrevistado a falar, mas de convencê-lo de que a História não se constitui somente de figuras representativas, de políticos a autores famosos. Os professores-narradores precisam antes recuperar o significado do papel que a sua vida pessoal, que a história da sua família, da sua comunidade desempenha no palco da História. Nas palavras de FERRAROTTI (1982), trata-se, portanto, de resgatar a riqueza e a importância das recordações dos sujeitos anônimos, devolvendo às pessoas que fizeram e fazem a história um lugar fundamental, mediado por suas próprias palavras. História essa não mais construída a partir somente dos grandes acontecimentos e movimentos das elites, mas das pessoas que foram destinadas a permanecer desconhecidas e constituem, em seu conjunto, a substância viva do processo histórico.

Trata-se de tentar compreender a perspectiva dos dominados - um “saber-fazer” a ser desvendado-, suas apropriações dos fatos e acontecimentos, suas lutas, a aceitação ou a própria negação da ideologia dominante. Trata-se de se assegurar, a partir do relato oral, a transmissão de uma experiência coletiva, o reconhecimento de uma representação que espelha uma visão de mundo (AMADO & FERREIRA, 1998).

E quando se envereda pela temática da dominação, do privilégio, do status social, não há como se desconsiderar, conforme já vimos anteriormente, a preservação de um discurso bastante vigoroso e tradicional sobre a leitura.

Concluída a dissertação de mestrado, ao retomar meus estudos promovendo uma releitura das narrativas das professoras, pude perceber que, do interior das suas casas, a representação tradicional da leitura perpassava, em muitos momentos, a descrição dos leitores, dos modelos, das referências familiares de leitura. Essa imagem percorre os corredores e salas escolares. Está nas antologias, nos livros didáticos, na figura do professor de Língua Portuguesa e na própria ausência, muitas vezes, de leitura na escola. E o que mais me chamou a atenção é justamente esta mesma representação de leitura, que parece provocar, de maneira sutil ou declaradamente relatada, um “embate” em relação às diferentes experiências vividas em torno da matéria escrita.

De um lado, a influência de uma visão de leitura tradicional (a dos clássicos da literatura), que define e direciona o ensino da leitura em vários períodos da carreira docente. De outro, uma concepção de leitura firmada na diversidade de suportes e textos, concepção esta, presente na implementação de uma nova proposta de ensino da língua, o que promoveu diversas mudanças no processo de formação dos alunos-leitores, senão da própria representação de leitura.

Essa constatação gerou novo mal-estar, uma nova necessidade de busca, de entendimento da realidade vivida. Embora o trabalho desenvolvido durante o mestrado mostrasse que as professoras, no decorrer de suas vidas, lêem outras coisas além do cânone literário, realizam práticas diferenciadas de leitura, ainda assim uma questão continuava a me intrigar: uma vez que as professoras entrevistadas caracterizam-se pela sua especialidade profissional, ou seja, pelo ensino de Língua Portuguesa, não há como desconsiderar o papel de legitimador da leitura, de formador de leitores por elas representado no interior de uma instituição marcadamente tradicional como é a escola.

Novamente, a minha visão sobre a leitura na escola se desestabiliza. Ainda que a sua trajetória de leitura se construa no interior da diversidade de práticas leitoras, o professor de Língua Portuguesa não é um leitor-comum. Ele é um especialista. É ele quem autoriza e desautoriza as leituras dos seus alunos. Tomado sob dois diferentes ângulos, ele é quem sofre

a pressão do cânone de leitura no decorrer da sua formação, mas é também quem impõe e seleciona a leitura de seus alunos, outros leitores em suas diferentes trajetórias de leituras.

Essa problemática me faz retornar à universidade, para buscar compreender, nesta pesquisa de doutorado, como se dá essa relação com o cânone da literatura nas histórias de vida e de leitura dos professores. Era preciso recuperar o dito, questionar e refletir o vivido, construído nas narrativas e reconstruídos em novos depoimentos sobre a leitura. São discursos e saberes que se entrecruzam e se organizam em diferentes espaços de memória (a casa e as escolas). Questões que se abrem e que puxam os fios da memória em busca dos “como” e dos “porquês” da leitura (DARNTON,1990). Trata-se de tentar entender os usos e apropriações dos materiais impressos, focalizando, mais especificamente, nesse caso, os textos pertencentes ao cânone da literatura.

2. FORMAÇÃO DE LEITORES: O PAPEL DO CÂNONE LITERÁRIO NA HISTÓRIA DE LEITURA DOS PROFESSORES

Levar esse questionamento aos professores que já haviam participado anteriormente dos meus estudos mostrou-se como uma possibilidade bastante interessante e enriquecedora. Voltar às primeiras narrativas e verificar a representação de leitura e o papel do cânone da literatura naquele momento inicial para então compará-la com a representação construída posteriormente ao mestrado tornou-se um dos principais fatores responsáveis pelo meu reencontro com os sujeitos de pesquisa.

Além disso, a participação no grupo de estudos denominado ALLE¹¹ (Alfabetização, Leitura e Escrita) foi fundamental no encaminhamento das reflexões realizadas agora no doutorado.

Instituído a partir da reunião de professores e seus orientandos do curso de pós e de graduação de diferentes departamentos da Faculdade de Educação da UNICAMP, esse grupo de estudos caracteriza-se pela discussão e divulgação de seus trabalhos de pesquisa juntamente

¹¹ Os professores responsáveis pela formação e coordenação do ALLE são: prof. Ezequiel Theodoro da Silva, prof. Sérgio Antonio da Silva Leite, profª. Lilian Lopes Martin da Silva e profª Norma Sandra de Almeida Ferreira. Para maiores informações sobre o ALLE, consulte a página da FE no site da UNICAMP, ou então, SILVA, Lilian Martin da. “Apresentação” in SILVA, Lilian Martin da. (org). *Entre Leitores: Alunos, Professores*. Campinas, SP, Editora Komedi/ Arte Escrita, 2001.

com alunos e professores de outras unidades da universidade e demais instituições, incluindo também professores do ensino fundamental e médio.

O contato com outros professores e pesquisadores interessados em refletir sobre a *cultura escrita e a leitura, suas formas de existência nas sociedades, em diferentes tempos e lugares, sua produção e transmissão, dentro e fora das instituições e suas relações com outras linguagens e tecnologias* (SILVA, 2001: 14), incentivou-me a dar continuidade aos meus estudos. Os debates realizados pelo grupo de estudos permitiram-me identificar novas questões de pesquisa e a definir meu foco de interesse, ajudando-me, também, a obter um maior amadurecimento no emprego da metodologia da história oral.

Nesse caminho, entre os textos, discussões e narrativas que acabaram por definir a análise do material oral e escrito coletado, foi preciso, no entanto, tornar a dizer coisas já ditas, acrescentar outras, numa tentativa de continuar e ligar em feixes os fios das reflexões e representações construídas em torno da leitura.

As narrativas construídas durante a pesquisa do mestrado, redimensionaram a minha visão sobre a leitura. Conhecendo o trabalho de estudo desenvolvido sobre as suas narrativas de leitura durante o mestrado e as questões que havia gerado o objeto da nova pesquisa, isso poderia provocar algum impacto em suas representações acerca da leitura, do meu papel de entrevistadora, do próprio papel de professoras-narradoras-colaboradoras ?

Como avaliar o dito e o não-dito ?

2.1 - DIÁRIO DE CAMPO: IMAGENS & ESPAÇOS

Em nosso cotidiano, somos freqüentemente surpreendidos por situações nas quais o discurso verbal não é auto-suficiente, tornando os gestos, o olhar e as expressões tão ou mais significativos que a própria expressão verbalizada. Quando o pesquisador se dispõe a trabalhar com entrevistas, com narrativas autobiográficas, ele precisa estar aberto ao registro dos vários fatores que se apresentam como essenciais à construção da narrativa: a entonação da voz, os movimentos do corpo, as pausas, os não-ditos, o ambiente social que envolve o falante, enfim tudo aquilo que é parte integrante do sentido do diálogo.

Dentro dessa perspectiva, as anotações do diário de campo constituem-se como uma ferramenta bastante eficiente no registro dos elementos extra-verbais. Uma vez que o que

estão em jogo são os papéis desempenhados por cada um dos sujeitos que compõem o diálogo, assim como o próprio entrevistador provoca reações e impressões no “Outro”, o entrevistado também deixa as suas marcas. Coletar as pistas, decifrar os sinais que emergem ao longo da narrativa exige um bom exercício de observação, análise e auto-análise da situação, das falas, das “entrelinhas”.

2.1.1 – Primeiras impressões

Nos diferentes momentos em que estive com as professoras-narradoras, as representações de leitor e de leitura parecem se alterar. Antes que fosse estabelecido o encontro para a gravação da entrevista, os sujeitos da pesquisas eram informados sobre o meu interesse em conhecer e estudar as histórias de vida e de leitura de professores. Sendo assim, em cada ambiente onde fui recebida, pude encontrar uma marca que demonstrava, conscientemente ou não, uma intencionalidade em relação à construção de uma imagem, ou auto-imagem de professor-leitor.

Alice e Clara, por exemplo, receberam-me em suas casas, onde sentamo-nos a uma mesa (certamente a que costumavam trabalhar). Lá estavam livros, jornais e textos de alunos que, em determinado momento da conversa, passam a acrescentar informação e significado ao discurso produzido. Em uma referência explícita, outras vezes nem tanto, a matéria escrita está à disposição para se demonstrar, por exemplo, o interesse em estar bastante informada sobre os assuntos a serem discutidos em sala de aula; em mostrar que a entrevistada costuma recorrer a uma variedade de materiais para a preparação das aulas (livros, jornais, revistas); que o trabalho com texto de alunos exige bastante dedicação; que as pilhas de produções escritas conotam também que a professora está sobrecarregada pelas exigências todas que um trabalho diferenciado com a língua lhe faz. No interior da narrativa que é produzida, todas essas pistas apontam para a construção de uma imagem de professor que domina muito bem o seu trabalho, que está aberto ao novo e, em alguns momentos, que é apaixonado pela profissão. Elas não se queixam da falta de tempo. Esse fator não as impede de realizar inúmeras leituras, mesmo que tenham que parar por aqui, começar lá, continuar a leitura que ficou para trás, refazer algumas...

No entanto, quando nos encontramos pela primeira vez, Emiko parecia muito tensa, preocupada. Recebeu-me na escola onde trabalhava, “numa pausa”, da reunião do conselho de classe. Sentamo-nos no meio do pátio. A escola estava vazia, mas por vezes era possível ver um ou outro aluno que curioso procurava entender o que fazíamos lá, frente a frente, gravador em punho. Tudo isso colaborou para a construção de um clima tenso, às vezes perturbador, sujeito a interrupções e constrangimentos. Não estávamos à vontade. Sentia-me como estivesse fazendo um interrogatório policial. Afinal o que essa “menina” quer tanto saber? No decorrer da nossa conversa, comecei a entender os significados que o ambiente e a situação buscavam obter. Durante toda a narrativa, Emiko deixava transparecer a sua insatisfação diante da realidade vivida. A deterioração da escola era a própria deterioração e desvalorização da carreira. A falta de respeito pelo profissional. A pressão sofrida pelos vários mecanismos educacionais. A sobrecarga de trabalho que impede que você tenha sequer um tempo livre para receber alguém em sua casa. Não há tempo para nada. Nem para leitura, nem para lazer, nem para lembrar. Os fios da memória pareciam não se soltar, pois a preocupação com a linguagem, com a construção do dizer era grande. Os olhares dos alunos nos cercavam e finalmente fomos interrompidas. E nessa pausa há mais um significado: o assunto gira em torno de um livro da literatura, cuja leitura obrigatória seria cobrada em alguma atividade futura. A leitura estava lá, transpassada pelos modos escolares de se significar o ato de ler.

Com o desenrolar da pesquisa, Emiko recebeu a transcrição da nossa conversa, autorizou a publicação da edição da sua narrativa e enfim recebeu-me a sua casa. Parecia mais confortável, pois conhecia os rumos que a sua fala iriam tomar. Ela decide então me apresentar aos textos que eram a sua paixão, que fizeram dela leitora: as revistas-livros de *Mangá*. A leitura sai, portanto, do contexto escolar. Deixa de ser trabalho e frustração. A leitura de que ela gostava era leitura !

2.1.2 – O Reencontro

No dia da defesa da dissertação de mestrado, elas estavam lá. Mais uma vez, as pistas: os laços de confiança haviam realmente se estabelecidos. Dividíamos a tensão e a alegria do momento, no qual autor e co-autores compartilhavam suas experiências de estudo e de vida.

Re-estabelecer o contato a fim de coletar as informações necessárias para a pesquisa de doutorado, realmente foi mais fácil, mas não menos interessante. Nessa nova etapa, já não éramos mais as mesmas. Tornara-me colega de classe de algumas delas, trocávamos idéias, conceitos e alguns sonhos também.

Sabendo o que pensava em relação à leitura, elas passaram a conhecer o meu novo questionamento: a relação com o cânone da literatura. Sendo assim, que significados essa informação poderia produzir em nosso reencontro ?

Alice me recebe em sua casa no interior do seu escritório onde fica a sua biblioteca. Lá estão os livros que ela quer me mostrar. As obras raras, obras com dedicatórias, as antologias, as publicações dos tios literatos, os dicionários, os livros em outras línguas, os livros de literatura. Sentadas à mesa, não mais a mesa onde a família se reúne para fazer as refeições, mas sim uma mesa específica de estudo. Não há pilhas de textos de alunos. Tudo está organizado: a estante, a mesa, os objetos que cabem a um gabinete de estudo e de leitura.

Na casa de Isa, estávamos primeiro na sala, mas depois, dirigimo-nos para o seu escritório. Novamente, é a mesa de estudos. O computador, as prateleiras cheias de livros: literatura, livros técnicos da área de pesquisa (nessa época ela era estudante do curso de pós-graduação), papéis, papéis, papéis. Ela não estava mais “sem rumo”. Tinha aulas para dar, cursos para organizar, uma dissertação para escrever: histórias de vida de professores .

O reencontro com Emiko foi surpreendente. Estávamos de novo na escola, mas não nos sentamos em duas cadeiras perdidas no pátio. Estávamos na sua própria sala, a de direção da escola. Sim, ela agora era diretora. A mesa e os objetos lembravam um gabinete de trabalho, mas de estudo também. Livros, pastas, documentos. Se éramos interrompidas, não eram mais os alunos com seus olhares curiosos, era a secretária que tinha algo urgente para resolver. Não era mais intrusa. Ao contrário, fui apresentada a todos da escola, como pesquisadora, e ela, minha colaboradora. A conversa fluiu normalmente. Havia muita coisa para ser lembrada, leituras que passaram a emergir. Os interesses em relação à leitura são diversos, bem como as representações de leitura e de leitor. Se antes era preciso dizer que havia lido *Iracema* e que gostara da obra, nesse momento podia-se admitir que se fosse pela leitura desse livro jamais teria se tornado leitora. Fomos até as salas de aula. Lá estavam o mural, o trabalho com o jornal (projeto incentivado por ela), a biblioteca, os textos. Se antes se sentia frustrada pelas dificuldades de trabalho, naquele momento da carreira ela poderia orientar as professoras a

realizar um ensino diferenciado da língua, um trabalho voltado para a leitura. Não era preciso falar do cânone, mesmo que o assunto fosse ele. O que importava era mostrar justamente o “não-lugar” do cânone da literatura na sua história de leitura.

Mas deixemos os espaços físicos para adentrarmos nos espaços de memória. Vejamos como se deram as novas narrativas.

2.2 – NOVAS ENTREVISTAS

Mais uma vez, o critério de familiaridade é utilizado na escolha dos sujeitos de pesquisa. Fator decisivo para a recuperação do espaço de narrativa outrora construído, os laços de confiança e afinidade poderiam, desse modo, ser facilmente resgatados e mantidos.

Outro aspecto determinante do reencontro com os sujeitos de pesquisa deve-se ao fato dos meus estudos de doutorado iniciarem-se logo em sequência à conclusão do mestrado. Dessa maneira, o meu contato com as professoras-narradoras continuava recente e, de certa forma, duradouro, situação propícia para o estabelecimento de elos mais fortes e seguros, permitindo-me uma maior exploração e coleta de dados para a análise.

A releitura das primeiras narrativas permitiu, ainda, identificar fios de memória que precisavam ser retomados a fim de puxar outros e outros fios, capazes de enriquecer as histórias de leitura com informações inéditas, esclarecendo algumas questões, colocando-se outras. A partir desse trabalho inicial de análise, foi possível estabelecer um novo direcionamento para as novas entrevistas a serem realizadas.

De acordo com o que já dissemos antes, a experiência vivida altera não só o comportamento do entrevistador como também do entrevistado. É possível avaliar os erros, as falhas e procurar saná-las. Os laços de confiança entre ouvinte e narrador permitem a constituição de alguns questionamentos, autoquestionamentos, a exposição de dúvidas, incertezas, que em um primeiro contato não são possíveis, já que podem parecer um tanto ameaçadoras, senão comprometedoras.

Diferentemente do que acontecera na coleta das primeiras narrativas, ao invés de discorrer de forma “livre” sobre a sua história de vida e de leitura, era preciso que tanto entrevistador quanto narrador, dirigissem a conversa especificamente para o tópico da pesquisa: as interações com o cânone da literatura. Este fato tornou mais explícito o grau de

atuação do meu papel de entrevistadora na condução dos trabalhos, levando-me a tomar algumas decisões e assumir suas consequências também.

O primeiro passo foi realizar, a partir da releitura das narrativas, um levantamento de pistas capazes de gerar novas questões sobre determinados aspectos da história de leitura de cada narradora, essencialmente o que poderia estar relacionado ao cânone literário. Nesse sentido, foi preciso criar um roteiro específico de perguntas¹², visando esclarecer os pontos obscuros e buscar acrescentar informações a “respostas” incompletas. Em consequência disso, as narrativas sofreram um número maior de interrupções, já que havia a necessidade de manter-se centrado no tema abordado. Os questionamentos presentes nos roteiros de pesquisa levaram a outros questionamentos, o que resultou, por exemplo, na reavaliação de determinadas falas ou imagens de leitura a fim de entender a sua construção e suas modificações. Instituiu-se, então, um exercício de recuperação e re-análise da própria memória a fim de verificar se o que havia sido dito era aquilo mesmo, se não havia mais dados, se tal fato ocorrera daquela forma, se havia acontecido o mesmo em outra época. Foram numerosas as lembranças, mas também os incômodos, os esquecimentos e as interrogações: “Teria sido daquele jeito ? Será que eu achava isso mesmo ? Eu nunca me questioneei a respeito desse aspecto ! Não consigo encontrar uma resposta !”

Uma outra informação importante diz respeito ao significado atribuído a “cânone da literatura”. Quando pedi para que procurassem em suas lembranças as interações que haviam estabelecido com o cânone, não explicitei, nem discuti os significados envolvidos em tal conceito. Este fato não representa, no entanto, uma falha ou um lapso. Ele ocorreu de maneira proposital, pois a partir da narrativa e dos questionamentos realizados, eu poderia levantar as pistas necessárias para entender os aspectos envolvidos na definição que cada entrevistada construía a respeito do cânone literário.

Dentre essas pistas, era imprescindível obter um levantamento, se possível, extensivo das obras que eram apresentadas pelas narradoras como literatura, bem como aquelas que deveriam ser excluídas de tal “rótulo”. Esse dado exigia, portanto, um trabalho de consulta que extrapolava o âmbito das lembranças, o momento da entrevista, demandando um tempo maior em busca de detalhes. Nesse trajeto, propus às professoras que descrevessem as obras, que consultassem ou reconstituíssem bibliotecas que talvez existissem, no período dessa pesquisa,

¹² Uma amostra desse tipo de roteiro está disponível para consulta em *Anexos*.

apenas na memória, que revissem algumas anotações, tirassem dúvidas com antigos colegas de escola e de profissão, ou fizessem cópias de apostilas, resgatassem artigos de jornal.

A constatação de um necessário intercâmbio de diferentes tipos de informações (orais, escritas, pictóricas) leva-me a concordar com LANG (1996), que ao tratar da edição ou da apresentação dos resultados obtidos, posiciona-se contrariamente àqueles que vêem o registro oral como um todo indivisível. Desse modo, a pesquisadora defende a realização de recortes e comparações entre documentos vários, para se chegar à nova síntese. A análise das entrevistas, aliada a outros dados de pesquisa, é vista como fundamental, pois ela possibilita identificar a interpretação e inferências influenciadas pela própria metodologia adotada.

Nesse contexto, estabeleci como material de pesquisa para o doutorado, os relatos orais obtidos durante o mestrado e doutorado, além de suportes escritos diversos que serão mais especificamente caracterizados nos parágrafos que se seguem.

2.3 – DOCUMENTOS ESCRITOS

Os documentos escritos que foram construídos e escolhidos para estabelecerem um contraponto com as narrativas orais podem se dividir nas seguintes categorias:

2.3.1 – Roteiros de Perguntas

A fim de direcionar a re-leitura das primeiras narrativas (aquelas que foram obtidas durante o mestrado), foi preciso instituir um *Roteiro Geral* de perguntas que deveriam localizar as informações que se mostravam imprescindíveis à realização dessa tese. Dividido em quatro grandes blocos, esse roteiro de questões tinha como função organizar os grandes acontecimentos vividos (infância, entrada na escola, início da carreira, participação no Projeto de ensino de Língua Portuguesa na UNICAMP) respeitando a sequência cronológica da trajetória do entrevistado, a fim de fornecer dados com relação:

à família, a partir da descrição dos familiares (pai, mãe, irmãos, etc.), buscando informações sobre a origem, o grau de escolaridade, ocupação, empregos, casamento, etc.; as práticas de

leituras realizadas no contexto familiar e a influência exercida por cada membro da casa na história de leitura da professora-narradora;

às leituras realizadas pela narradora fora do contexto escolar, através da descrição das diferentes práticas de leitura, das leituras marginais e proibidas; as possíveis definições de cânone da literatura;

às leituras escolares, a partir da descrição dos tipos de leitura ocorridas na escola enquanto alunas; os livros adotados em salas de aula; as leituras obrigatórias; o material de consulta na realização de trabalhos escolares. Sob o ponto de vista de quem ensina, ou seja, enquanto professoras, buscava-se um levantamento dos materiais escritos utilizados em sala de aula (livros didáticos, jornais, revistas, listagem das obras que compunham as bibliotecas de classe), além daqueles que haviam servido como suporte para a preparação das aulas;

às representações de leitura e de leitor, através da identificação da primeira referência à leitura; à imagem de leitor; ao cânone.

Concluído o trabalho de “garimpagem”, deu-se início a uma nova fase da análise de dados. As informações que se caracterizaram como incompletas, ausentes ou obscuras passaram a compor o *Roteiro Específico* de perguntas. Além de nortear as entrevistas ocorridas durante o doutorado, este roteiro permitiu um maior aprofundamento em algumas questões que se mostravam essenciais à realização desse trabalho. Buscava-se, então, retomar algumas falas, questionar outras, complementar dados, resgatar informações um tanto obscuras e duvidosas para o contexto da atual pesquisa.

Porém o rol de informações não se esgota, conforme já foi dito, nas questões, reavaliações e esclarecimentos sobre as histórias de leitura. Desse modo, foi necessário construir um novo documento de pesquisa: as listagens de livros.

2.3.2 – Listagens de textos escritos

Embora as professoras fizessem referência a algumas obras que foram lidas no decorrer de suas vidas, era preciso estabelecer uma descrição que fosse, de certo modo, mais precisa.

Sendo assim, solicitei às narradoras que fizessem uma relação de textos escritos, organizados a partir dos seguintes critérios:

- descrição da biblioteca familiar: livros, enciclopédias, dicionários, entre outras obras escritas;
- textos que foram utilizados em sala de aula durante o curso *Primário*: livros de leitura, cartilha, didáticos;
- textos que foram utilizados em sala de aula durante o curso *Ginásial*: livros de leitura, didáticos, antologias, livros de consulta para a realização de trabalhos escolares;
- textos que foram utilizados em sala de aula durante o curso *Clássico, Científico ou Normal*: livros de leitura, didáticos, antologias, apostilas, livros de consulta para a realização de trabalhos escolares;
- textos que foram utilizados em sala de aula durante o curso de *Letras*: livros de leitura, didáticos, antologias, apostilas, livros de consulta para a realização de trabalhos escolares;
- textos que foram utilizados em sala de aula durante a carreira de professor de Língua Portuguesa em período anterior ao Projeto de ensino de Língua Portuguesa da UNICAMP: livros didáticos, materiais de consulta para a preparação das aulas, seleção dos livros para leitura, listagem de livros da biblioteca de classe, caso ela existisse.
- textos que foram utilizados em sala de aula durante a carreira de professor de Língua Portuguesa durante a realização do Projeto da UNICAMP e em período posterior ao mesmo: textos para a discussão das concepções envolvidas em tal Projeto, livros didáticos, materiais de consulta para a preparação das aulas, seleção dos livros para leitura, listagem de livros da biblioteca de classe, caso ela existisse.

2.3.3 - Documentos complementares

Durante a realização da consulta e elaboração das listagens, algumas professoras depararam-se com determinados documentos escritos que talvez pudessem contribuir para a reconstrução dos diferentes momentos vividos. Trata-se de artigos de jornal nos quais a professora fornece uma entrevista ou depoimento sobre o ensino da leitura em diferentes

momentos da carreira; apostilas que foram preparadas para o ensino de Teoria da Literatura e Literatura Brasileira; artigos de revista que fazem referência a alguma prática de leitura realizada durante a infância; registro escrito sobre a própria história de leitura e escrita. Enfim, essa gama de textos constituem-se como material de suporte e contraponto, fundamental no processo de análise das imagens e concepções construídas pelas professoras em torno da leitura, em torno do cânone literário.

O texto que segue fornece-nos uma pequena amostra do intercâmbio de dados realizados no decorrer da análise e também encerra esse capítulo convidando o leitor a continuar essa jornada de leituras.

[Clara, falando sobre o texto no qual faz o registro de sua história de leitura]

CLARA: Aqui você tem uma coisa que foi mais pensada pra escrever. Perguntei pra minha mãe, pra eu lembrar algumas coisas. Minha mãe ia dizendo sobre quando eu era pequena, alguma coisa assim. Aqui, eu falo sobre minha paixão pelos romances, minha leitura de “Dom Casmurro”, eu coloco aqui, um dos livros que mais me impressionou. Experiências com pessoas que eu conheci também estão aqui.

[Trecho de “Os ovos e o Terreno” (Clara)]

(...) O segundo fato acontece quando estou na terceira série. É quando descubro o mundo da fantasia, das histórias de fadas. Perco-me nele inteiramente a ponto de minha mãe dizer que se a casa caísse não teria sido eu a causadora, pois eu estava perdida num canto, lendo.

Minha professora de terceira série dava pontos para todas as atividades realizadas que conseguissem nota igual ou superior a 80. Assim se um aluno tirasse 80, na tarefa, receberia um ponto; 85, dois pontos; 90, três pontos; 95, quatro pontos e 100, cinco pontos. As tarefas eram avaliadas e os pontos marcados. No final do mês, os dois alunos primeiro colocados recebiam como prêmio um livro de histórias. Histórias de fadas. Fiz tudo o que me foi possível para ganhar livros o ano todo. E eu lia tudo. Os meus e aqueles que outras meninas ganhavam. Foi aí que aprendi a ler. As histórias me seduziram e eu queria mais.

Sentar a um canto e ler, chorar e rir com as personagens, imaginar mundos fantásticos em que tudo terminava bem. Era o sonho atingido da menina que tinha por realidade o campo, árvores e animais. Descobri a leitura, a leitura do livro, a leitura que a escola não via. Não me contento mais com o que a escola me passa. Quero mais, quero o impresso.

ESPAÇOS DE LEITURA

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente o sentido que lhe atribui o seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas essa liberdade leitora é cercada de limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão.

(Roger Chartier, 1998: 77)

Reunir as histórias de vida e de leitura das professoras de Língua Portuguesa e somá-las aos estudos sobre o cânone da literatura foi um trabalho que exigiu a imersão em um universo de múltiplas faces, olhares e vozes, diferentes espaços de leitura. Foi preciso percorrer a História em suas diversas particularidades (a história do livro, da literatura, da educação, da cultura) e nessa encruzilhada de saberes, definir os caminhos, delimitar fronteiras para que a análise dos dados obtidos não se perdesse em demasiada abrangência e nem se constituísse em uma discussão na qual se faz apenas chover no molhado.

Deste modo, elegi os relatos orais como o ponto de partida na separação e organização das temáticas a serem discutidas. Nesse trajeto, saio em busca de pistas que sejam capazes de resgatar e descrever, por um lado, as diferentes maneiras de o leitor interagir com o escrito e realizar apropriações, e por outro, o modo como o texto se coloca diante da leitura conforme as convenções, os códigos próprios à comunidade a qual pertence cada leitor em particular. Retornando à visão de CERTEAU (2000: 261), *o leitor é um caçador que percorre terras alheias*, e é nessa caçada que buscaremos decifrar e entender como se realiza a apropriação, invenção, produção de significados. Que as singularidades pertencentes a cada história pessoal de leitura não sejam vistas como um risco de iminente e contínua dispersão. É preciso, antes, lembrar que as experiências individuais são sempre inscritas no interior de modelos e normas compartilhadas. Como CHARTIER (1998: 91) mesmo dirá, *cada leitor, para cada uma de suas*

leituras, em cada circunstância, é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade.

Seguindo, portanto, nessa nova jornada, convido o leitor a acompanhar as professoras no início de suas respectivas trajetórias de vida e de leitura. Instigadas a relatar sobre a sua própria formação enquanto leitoras, por onde começam as narrativas ?

1. TRAJETÓRIAS DE LEITURA

Na trama de fios que se abrem, cada narradora escolhe um fio para puxar. Alguns deles trazem recordações nítidas de práticas efetivas de leitura, descrevendo suportes escritos e maneiras de ler. Há outros que privilegiam os modos de perceber, apreciar e normalizar o ato de ler. As lembranças que emergem, trazem consigo esperanças, inquietações, dúvidas, incertezas sobre se aquilo se deu daquela forma como é reconstruído, mas justificam também os processos de censura, de proibições e de legitimação. Os fios cruzam-se e deixam transparecer a influência dos espaços sociais, das prescrições e das representações. São estas últimas, as representações que orientarão as análises dos trechos de narrativas que se seguem, em lugar das argumentações discursivas. Isso porque, ao concordar com POULAIN *et alii* (1997: 7), também acredito que *não há argumentação, por mais rigorosa que seja, que não jogue com imagens, metáforas, parábolas. Por outro lado, porque nada é mais delicado para estabelecer com rigor do que vínculos entre concepções argumentadas explicitamente e esquemas de apreensão do mundo social mais ou menos consciente.*

Sendo assim, as representações, pensadas como teia de relações complexas - onde cada indivíduo se encontra inscrito de múltiplas formas, as quais são todas culturalmente construídas -, ao mesmo tempo em que destacam a complexidade dos enunciados sobre a leitura, adverte também sobre os diferentes significados que estes últimos podem adquirir ao assumirmos como fonte de pesquisa os relatos autobiográficos. É preciso considerar, primeiramente, que as narrativas das professoras constituem-se enquanto exposições, imagens de si mesmo, auto-retratos, mas além disso, elas nos fornecem informações sobre os esquemas mentais de percepção de si mesmo e do mundo social, que são instituídos e interiorizados ao longo de anos de aprendizado (POULAIN *et alii*, 1997).

No decorrer das histórias de leitura, as representações construídas em torno do ato de ler articulam, para cada época e ambiente vivido, modalidades partilhadas de leitura que ao delinearem e significarem os gestos individuais colocam em questão os processos pelos quais são construídos historicamente um sentido e de modo diferenciado uma significação. As imagens da infância e juventude, instituídas dentro e fora do contexto de formação escolar, remete-nos a uma pluralidade de modos de emprego e a uma diversidade de leitura que convivem e também se definem sob a influência do papel de autoridade atribuído às próprias professoras-leitoras no trabalho de ensino da Língua Portuguesa. Portanto, se nesse percurso a visão tradicional da leitura parece refletir-se nas imagens construídas, atentemo-nos justamente para a forma como essa concepção legitimadora da leitura ordena, influi e manipula as recordações que aqui se realizam. Vamos a elas:

ALICE : “Só com seis anos de idade eu vim pra cá [Campinas]. Daí eu não fiz pré-escola, e com sete anos, eu ingressei já no Primário.”

PESQUISADORA: “Nesta época você não lia nada ainda, não tinha contato nenhum com a escrita ?”

ALICE : “Eu tinha desde antes. Lá na chácara, na porta da cozinha, tinha um tijolado muito grande e eu já escrevia. Pegava giz, escrevia no chão. Eu já sabia escrever uma porção de palavras. Bem, depois eu vim pra cá. Bem... eu me lembro que tive notas muito altas em Língua Portuguesa, porque eu sempre gostei de ler¹.”

PESQUISADORA: “Como foi a alfabetização ? Usava cartilha ?”

ALICE: “Cartilha. Alfabetização foi com a “Cartilha Sodré” (Benedicta Stahl Sodré), que eu me lembro, mas em todas as séries havia um livro de leitura. Além do caderno, daqueles exercícios todos, havia um livro de leitura. Agora, eu sempre gostei muito de ler e na minha casa sempre teve muito livro, muito livro mesmo, porque, principalmente na família do meu pai, alguns são literatos, com obras publicadas.” (Alice 01)

¹ Os grifos servem para destacar um tópico que será discutido durante a análise que se seguirá à apresentação desses primeiros fragmentos de narrativa.

EMIKO : “Posso falar do meu filho ? Meu filho está na 4ª série do primário. Tem dez anos. ele lê livro do nível de 7ª série, numa boa, assim. Ele lê, entende, a gente avalia depois: ‘Você entendeu o quê ?’. Ele conta todos os detalhes. Por exemplo, a Ática tem o Sidney Sheldon, no nível pra adolescente, certo ? Ele lê com uma facilidade, em um dia ele lê o livro. Porque ele se interessa, porque o tema é interessante: assombração, tem o fantasma da meia-noite, tem o estrangulador, então o assunto chama a atenção. Mas os meus alunos da 7ª série, por exemplo, eles ficam assustados pelo tamanho do livro. Não é grosso assim, mas eles vêem a parte externa, lá de longe e falam: “Nossa, que grosso ! Eu não vou ler.” Meu filho já não se assusta com isso. Por quê ? Porque eu sempre ofereci a leitura de tudo quanto é tipo. Então, eu levo pra casa muitos livros da biblioteca. Mesmo, quando vou à livraria, mostro. As editoras permitem que a gente retire alguns livros, eu já mostro, permito que ele também escolha. Ele foi pegando aquela familiaridade. Então, eu acho que a oferta é que fez com que ele escolhesse. É claro que o assunto que ele escolhe é de interesse de criança mesmo, se for uma coisa mais séria ele não teria tanto interesse. Então, eu acho que a oferta que é importante, a possibilidade de escolha, porque se eu pegar o livro, escolher: “Não, leve este que parece interessante”, escolhendo, geralmente, o título por meu interesse, ele já não aceita de jeito nenhum. Ele prefere o fantasma, ele prefere o medo, história policial, embora, por causa da idade ele tenha medo depois. (...) Então, ele fica realmente interessado e eu acho que é uma experiência que a gente faz sem querer, certo? Nunca obriguei, mas ele exige a leitura, quando chega uma certa altura ele diz: “Mãe, hoje eu não tenho o que fazer, por que você não vai na editora e vê um livro pra mim?” (Emiko 01)

CLARA: “Três fontes [falando sobre as principais influências na sua história de leitura], a primeira delas: meu pai era um contador de histórias, gostava de cantar bastante. Eu morava num sítio e no sítio a molecada não tinha o que fazer. Então, nós tivemos um empregado que era mineiro, que era outro contador de histórias. Então, eu acho que isso foi importantíssimo pra mim. Eu adorava ouvir as histórias. E um terceiro elemento, daí eu já estava na escola, 3ª série do Primário, naquela época. Eu tive uma professora, Dona Zezé, que dava como presente para os melhores alunos livrinhos pra ler. Então eu li, nessa época, praticamente toda uma coleção de historinhas infantis.” (Clara 01)

ISA: “Eu acho que eu sempre tive esse modelo de leitura em casa. Minha mãe era professora, mas naquela época que a professora primária tinha um grau de conhecimento mais aprofundado, tinha um tempo maior e ela era muito dedicada. Eu tinha um pai que lia muito. Meu pai foi uma pessoa que não pôde estudar porque o pai dele morreu cedo. Mas ele era um autodidata, falava inglês, lia demais. E eu tinha um tio professor de Português. Então, tem uma história de gente que lia, outros tios também professores, tenho uma família de professores, todos lá.” (Isa 01)

ANA: “(...) A minha história de leitura, é um pouco. Ela tem um dado que eu acho que perturba quem tá fazendo o levantamento, que é exatamente a minha aversão pela leitura até uma certa idade. Embora eu tivesse tido uma infância bem curtida, bem carregada mesmo de histórias passadas pela minha mãe, pela minha avó, pelas minhas tias, histórias de bruxas, contos de fadas, joguinhos, adivinhas. Então, tive via oral, o bate-papo em família. A gente tinha muito, e disso eu gostava. Na escola, eu gostava muito dos textos que me caíam nas mãos, mas eu fazia aquilo e ponto final. Eu não gostava de ler, nunca curti pegar um livro e saber o que tinha dentro dele. Eu curtia o que me era oferecido porque eu tinha que cumprir e gostava. Então você tem que ler esse livro, que é o que a escola te pede: primeira série, segunda série... Porque a escola mandava, eu fazia e gostava, mas eu não tinha prioridade, eu não tinha vontade nenhuma de pegar os inúmeros livros que tinha na minha casa e procurar saber o que tinha dentro. Demorei muito pra descobrir porque. Eu tinha um pai leitor ávido, que sentava numa cadeira com um livro na mão e ninguém conseguia mais ter acesso a ele. Então, o livro me roubava meu pai. E a minha irmã mais velha que eu era exatamente a mesma coisa. Os dois devoravam livros. Minha casa tinha a obra do Eça de Queirós todinha, do Machado de Assis todinha, História do Brasil todinha. Muitas coisas muito bem escolhidas pelo meu pai que não era um intelectual, mas era uma pessoa que gostava de ler e que tinha alguma noção. Então ele escolhia muito bem o que pôr nas nossas estantes. Nós tínhamos uma estante onde os livros eram uma coisa importante, até meio sagrada, que se podia tocar desde que se fizesse exatamente aquilo para o qual ela servia. E eu não tinha muita vontade

de chegar ali perto não. Porque aquele era um mundo que não era o meu. O meu mundo era outro. E eu fui alfabetizada, fiz o meu curso Primário, cumprindo direitinho as minhas tarefas todas, fazendo as minhas leituras obrigatórias, curtindo o que eu lia, como eu já te disse.”
(Ana 01)

Entre os diferentes fios de memória que recuperam as histórias de leitura, as narrativas buscam desenrolar aqueles que se mostram como os mais representativos. A casa, os familiares, a entrada na escola, os professores, os livros. Mas além dos lugares marcados pelos laços afetivos que envolvem as memórias da infância, falar sobre a leitura significa retomar determinadas condições de formação que tendem a desenvolver modos específicos de ler e de se relacionar com o impresso e com a cultura na qual se está inserido.

Nesses trechos iniciais de narrativas, que abrem a discussão sobre as primeiras representações de leitura e a sua relação com o cânone da literatura, podemos identificar dois principais espaços de memória: a casa, ou mais especificamente o que denominei de *espaço extra-escolar* e a própria *escola*, com destaque para essa última.

Na tentativa de organizar as lembranças em torno da leitura, busca-se recriar o ambiente da infância, momento no qual se apresentam as figuras dos pais, parentes e demais pessoas que marcam o início da vida do leitor, exercendo, em geral, uma influência positiva na relação prazerosa com o ato de ler. A família, enquanto uma instituição que exerce uma política cultural que, de certa forma, evidencia, no âmbito privado, a repercussão da atuação do Estado no processo de difusão da leitura, mostra-se como um lugar onde se delimita e se institui o modo como a leitura, como o livro é compreendido e valorizado conforme o ideário coletivo e as representações de leitura construídas no interior de diferentes comunidades de leitores (ZILBERMAN, 1999a).

Conforme já era esperado, todas as histórias perpassam pela instituição de ensino. Espaço preferencialmente utilizado para a implementação de uma política de leitura, que resulta de um posicionamento da sociedade civil, as práticas de leitura escolares se constituem a partir do direcionamento dado pelo Estado a partir da definição das diretrizes de ensino e dos currículos, do provimento das bibliotecas públicas e escolares, como também das modalidades de edição e divulgação de obras literárias (ZILBERMAN, 1999a).

Além de ser encarregada pela alfabetização das crianças e constituir-se como o principal local de legitimação da leitura, a escola é o lugar caracteristicamente marcado por uma rede de práticas que faz uso intensivo da escrita. Concordando com BATISTA (1998: 28), *a cultura escolar brasileira, embora tenha sua ênfase na oralidade, apóia-se maciçamente no uso da escrita, e mesmo uma enumeração assistemática dos textos em torno dos quais se realiza esse uso dá uma idéia de sua diversidade e complexidade – o livro didático, os textos literários e livros paradidáticos, o quadro-negro, as gramáticas e os livros complementares de exercícios, os trabalhos dos alunos, os dicionários, os cartazes, as circulares, as cadernetas, as redações, as peças de teatro, os discursos de formatura.*

Nesse espaço de formação, de trabalho, de vida e de conflito de leitores nada comuns, os professores de Língua Portuguesa são considerados os mediadores privilegiados entre os grupos sociais a que a escola atende e o mundo da escrita. No processo de construção das representações do ato de ler, as imagens da pessoa e da professora se misturam, interferem uma na outra, separam-se e se reencontram em diferentes espaços de memória, de narrativa, de leitura.

Embora eleja a casa como primeiro local de interação com a matéria escrita, Alice, por exemplo, coloca em evidência a sua passagem pela escola: o Primário, o Ginásio, as aulas de Língua Portuguesa. Uma vez interessada em conhecer leituras outras que não as escolares, instigo a entrevistada a redirecionar a sua fala para outras práticas leitoras. Deste modo, o ambiente familiar, recuperado através da imagem da entrevistada, ainda menina, escrevendo no tijolado, transparece em sua fala sob a minha intervenção, mas logo em seguida, é rapidamente substituído pelo espaço escolar, com o resgate das atividades desenvolvidas em sala de aula. Essa dificuldade em separar o espaço pessoal do profissional já era prevista, mas apesar disso, aos poucos, ela vai sendo superada e no decorrer da nossa conversa, surgem novas e numerosas informações a respeito de familiares, das maneiras de ler e de se discutir leitura, conforme poderá ser verificado em análise futura.

Da alfabetização com a *Cartilha Sodré* às aulas de Língua Portuguesa, a narrativa evolui para a descrição de um modelo escolar de leitura, centrado no livro. Entremeando esse relato sobre leitura e escola, emergem, porém, novas referências à casa, destacando-se, assim, a importância desse espaço de leitura, anunciada já na seguinte informação: *“Eu me lembro que tive notas muito altas em Língua Portuguesa, porque eu sempre gostei de ler.”*

Entre um espaço e outro de memória, considerando que o início da fala de Alice parece centralizar-se na escola, a tendência é assumir esse local como o ponto de referência para a construção da sua representação de leitura. Porém a afirmação realizada acima, permite-nos desconfiar desta primeira suposição. Ao longo da entrevista, essa desconfiança se confirma. Quando Alice define o ambiente familiar como um lugar repleto de livros, onde transitam figuras bastante representativas (tios literatos), redirecionamos o nosso olhar a fim de reunir novos traços capazes de definir um esboço do perfil de leitor que aos poucos vai sendo delineado.

Na busca por elementos que proporcionem uma intermediação, ou mesmo uma interferência direta da visão tradicional de leitura na composição da imagem aqui construída, apontamos para práticas de leitura que envolvem uma maneira escolar de se ler, com destaque aos cadernos, avaliações (...*notas muito altas em Língua Portuguesa*) e principalmente ao livro de leitura, presença obrigatória em todas as séries. A alusão à casa, como um lugar propício à leitura, um ambiente repleto de livros, sugere-nos também um determinado tipo de leitura: a da grande literatura. Se a escola serve como via para o acesso aos textos autorizados, a figura dos tios literatos, com obras publicadas, abrem as portas do universo da grande literatura. Mas estamos ainda apenas no início dos relatos, exigindo-se, portanto, um número maior de dados capazes de construir uma (auto)-imagem mais nítida do leitor e da leitura.

Seguindo adiante, deparamo-nos com a narrativa de Emiko, resgatando a figura do filho para falar sobre leitura. Assim como Alice, as figuras da mãe, mulher, professora criam uma espécie de amálgama, no qual parece destacar-se, primeiramente, a imagem da profissional, carregada de autoridade em relação à leitura e ao mesmo tempo fragilizada pela situação adversa das escolas públicas brasileiras. Conforme apontei no capítulo anterior, a nossa primeira conversa instituiu-se num clima de desconfiança e tensão, favorecendo, talvez, a construção de uma representação, relativa a minha pessoa, não muito apropriada: a de censora. A preocupação com a sua fala, as explicações e justificativas em torno das dificuldades em permanecer implementando em sala de aula a proposta de ensino apresentada e implementada nas escolas públicas campineiras pelos professores e coordenadores do Projeto da Unicamp², a insatisfação relativa ao trabalho, aos alunos, à instituição de ensino,

² Trata-se do Projeto de ensino de Língua Portuguesa apresentado no capítulo anterior.

enfim todos esses elementos precisam ser considerados ao refletirmos sobre esse primeiro trecho de narrativa de Emiko.

Entre os traços que compõem a representação das práticas leitoras, transparecem alguns ícones da visão tradicional da leitura, ao mesmo tempo em que estes são atravessados por elementos que escapam a tal concepção canônica e que compõem o ideário de leitura construído pela narradora durante o processo de mudança do ensino da língua e, finalmente, de sua própria história de formação enquanto leitora.

O modo de ler descrito, por exemplo, é o autorizado, é o modelo escolar tradicional, que prevê, ao encerramento da leitura, o tão conhecido exercício de “interpretação de texto”, conforme revela essa fala: “*Ele lê, entende, a gente avalia depois: ‘Você entendeu o quê?’*”. Esse dado demonstra como a instituição de ensino, ao didatizar o ato da leitura e da escrita, acaba por estabelecer uma modalidade de leitura que passa a ser *da* escola e não *na* escola. Em nome da formação do “hábito da leitura”, a escola insiste na obrigatoriedade de leitura de determinados textos escritos, que na maioria das vezes vem acompanhada de uma série de exercícios de interpretação, de provas e tarefas que visam muito mais o conhecimento *sobre* os livros do que a experiência *de* leitura propriamente dita, essencialmente marcada pelo gosto estético, pelas preferências pessoais, pelos estilos, etc. (JOBIM E SOUZA & KRAMER, 1996). Quando Emiko faz referência às leituras do filho, não há como desconsiderar, portanto, a descrição dessa maneira de ler que traz a chancela escolar, embora, por um outro lado, a professora enfatize que tal prática de leitura se estabeleça muito freqüentemente fora do contexto institucional de ensino destacando-se, assim, o caráter da não obrigatoriedade, da liberdade de escolha, da fruição, do prazer da leitura.

O suporte escrito é o livro, elegendo-se, dessa forma, um elemento da tradição cultural para se definir o ato de ler. Porém, contrariando as expectativas construídas em torno dessa informação sobre a leitura, o livro referido não pertence ao rol da literatura consagrada, já que se trata de um *best-seller* de Sidney Sheldon. Novamente, transparece a intenção em se destacar o desenvolvimento do gosto pela leitura respeitando as preferências do leitor, em lugar da imposição, da exigência, da interferência direta do leitor-professor, da autoridade.

No decorrer do relato, as referências às temáticas escolhidas para a leitura e aos locais de obtenção de livros deixam pistas de que se refere à literatura infanto-juvenil, leitura um tanto desprestigiada pela tradição. Em período posterior a primeira fala de Emiko, já por

ocasião dessa pesquisa de doutorado, enviei-lhe uma carta na qual pedia maiores esclarecimentos a respeito da afirmação de que ela costumava proporcionar ao filho a oferta de “*tudo quanto é tipo de leitura*”. Tempos depois, recebo uma carta-resposta da professora, em que constava a seguinte elucidação:

“Quis dizer que não o obrigava a ler livros clássicos como meus professores fizeram. Levava meu filho para a editora para eu escolher livros para meus alunos e deixava que ele escolhesse o que quisesse para ele ler. Ele frequentou a Editora Moderna e a Scipione comigo, muitas vezes, e indiquei para os meus alunos muitos dos que ele escolheu (os infanto-juvenis).” (Emiko 02)

Reunindo essas informações e comparando-as com as que se seguirão em outros momentos da entrevista, podemos afirmar, inicialmente, que enquanto Emiko discorre sobre a leitura do filho e de seus alunos, parece emergir, em sua fala, a influência de diferentes concepções de leitura. Dentre estas últimas, destaco aquelas previstas, por exemplo, pela proposta do Projeto de ensino de Língua Portuguesa da UNICAMP, na qual se apostava no aspecto quantitativo na atividade de leitura de narrativas longas, não excluindo, obviamente, o aspecto qualitativo da leitura que deveria ser buscado, segundo GERALDI (1997), a partir:

- da prática constante de ler livros;
- da seleção de obras inicialmente sem nenhum preconceito, mas a cada ano aumentando o número de obras de maior qualidade literária;
- do aprofundamento da análise na leitura de textos curtos, feita coletivamente em sala de aula;
- do estudo coletivo – com análises, discussões, júris simulados, etc. – das obras mais procuradas pelos alunos (GERALDI, 1997: 61),

em lugar da cobrança e avaliação de leituras feita a partir do preenchimento de fichas, roteiros ou coisas parecidas, que tornam o ato de ler um martírio para os alunos.

Contradições à parte, o tradicional e o “novo” se misturam, se reconstituem e acabam por influenciar a auto-representação dessa professora de Língua Portuguesa, bem como definir uma certa concepção de leitor e de leitura que vão sendo construídas ao longo das entrevistas.

A escola é, sem dúvida, o ponto de referência. É o espaço onde se forja o cânone, onde se impõe uma determinada prática de leitura e é também onde parece se estabelecer um “conflito”. Ao tratar do processo de formação do filho leitor como “*uma experiência que a gente faz sem querer*”, Emiko recorre a uma imagem de leitura que já se encontra em incorporada na própria cultura escolar, permanentemente difundida em nossa sociedade letrada. Enquanto um “hábito naturalmente instituído”, essa visão de leitura abarca obrigação e liberdade, um “confronto” que se destacará no decorrer de todas as suas narrativas. Enquanto autoridade e representante de um modelo escolar de leitura, no qual está prevista uma “liberdade” de escolha marcada pela obrigatoriedade institucional, uma proposta curricular a ser seguida, um sistema de legitimação a ser respeitado, a oferta variada de leitura num espaço extra-escolar busca romper, de certa forma, com a imagem de uma prática impositiva, na tentativa de fazer da leitura uma experiência “normal”, sem uma intencionalidade aparente.

Além disso, se por um lado, a narradora, ao dirigir-se à figura do filho como leitor, busca evidenciar a “liberdade” de escolha da leitura como aspecto fundamental na formação do gosto; por outro, esse dado não parece ficar muito claro, quando se trata de falar dos próprios alunos. A resistência e o desinteresse desses últimos pela leitura recuperam a imagem da obrigatoriedade, de uma prática artificial que muitas vezes se transfigura em liberdade vigiada: é possível escolher o que se quer ler dentro do rol de leitura que a escola, que o professor propõe (impõe). Todos esses aspectos caracterizam-se, portanto, como os primeiros traços de um embate que se realizará, durante toda a trajetória de leitura de Emiko, entre o papel de leitora, firmado em uma concepção de que se deve “ler o que gosta”, e o peso do papel de professora, representante da tradição cultural.

Apesar dessa imagem do professor como o principal agente de disseminação dos valores tradicionais da leitura possa ser questionada em nossos dias atuais - principalmente por aqueles discursos que incluem esse profissional na categoria dos “não-leitores” -, ela é recuperada com bastante veemência ao se referir a um passado no qual a carreira docente era vista como uma profissão valorizada e reconhecida pela sociedade.

O relato de Isa nos serve como um bom exemplo de tal afirmação.

Quando essa narradora recupera o ambiente familiar para iniciar a sua narrativa, ela não só estabelece uma confluência entre a casa e a escola, como permite também identificar

um trânsito e a permanência de determinadas concepções sobre a leitura que, conforme já dissemos acima, fazem parte do ideário social e escolar a respeito dessa prática cultural.

Isa declara fazer parte de uma *família de professores*. Nesse momento, surgem os “modelos de leitura”: a mãe, professora primária (com todas as ressalvas e representações que se mostram necessárias devido ao processo histórico da carreira docente); o pai, autodidata; os tios professores, figuras de destaque. Apesar de não se fazer, nesse início, uma alusão direta aos tipos de leitura realizados no ambiente familiar, o fato da narradora citar a existência de um “modelo de leitura” aliado à descrição dos familiares como pessoas estritamente envolvidas com o meio escolar, permite-nos supor a realização de práticas leitoras influenciadas pela concepção tradicional de leitura. Essa hipótese irá se confirmar, ao acompanharmos a narradora em um momento posterior a sua fala inicial, quando ela nos oferece mais uma pista:

ISA: “Eu cresci num ambiente que tinha livros, que se discutia leitura. A minha família sempre teve essa preocupação em dar livros desde pequena. Sabe, aquele tipo, ‘O Gato de Botas’, ainda tenho aquela encadernação, uma capa dura, antiga, o livro não tinha quase ilustração, só a capa que era colorida.”. (Isa 02)

Essa declaração, que dá continuidade ao momento inicial do relato da sua história de leitura, reconstrói um cenário que no decorrer da entrevista irá se definindo com a inserção de novos detalhes que ainda não constam nos trechos apresentados: a seleção e organização dos livros na estante, a censura do pai, os clássicos da literatura. Estes dados, que serão retomados posteriormente em nossa discussão, revelam um modo de ler que se aproxima muito da imagem de leitor ideal difundida pela tradição cultural: erudito, ávido, sério, leitor dos livros da grande literatura. São os traços que possivelmente elegeríamos como necessários para compor a representação de leitor reconstruída a partir das informações fornecidas (pai autodidata, família de professores). Vejamos, no entanto, como Isa constitui, ainda nesse primeiro momento, a sua própria representação de leitora:

ISA: “Então, eu comecei a ler desde pequena. Sempre me interessei muito por livros. Até hoje eu sou leitora, sou desse tipo que lê bula, que lê qualquer coisa.” (Isa 03)

Os livros demarcam e confirmam, no início desse novo fragmento de narrativa, a interferência da visão canônica da leitura. Porém, como entender a afirmação que encerra a sua fala ? Talvez ser leitor signifique ler uma diversidade de tipos de textos, que não sejam apenas os clássicos, essa é uma suposição. Sem atribuir um significado pejorativo à expressão “*sou desse tipo que lê qualquer coisa*”, nem nos precipitarmos em conclusões que precisam de um número maior de informações, sigamos com a análise dos primeiros trechos, instigados por essas revelações que nos motivarão a aprofundarmos a questão sobre a seleção de textos nas trajetórias de leitura, em momento futuro.

Identificando espaços de memória (casa, escola) e pistas sobre as maneiras de se ler, as trajetórias de Clara e Ana recuperam algumas referências já feitas, como a influência da escola na figura de professores e modelos escolares de leitura, e a emergência de ícones da visão tradicional de leitura, com a citação, por exemplo, de determinados autores da grande literatura (*Eça de Queirós* e *Machado de Assis*). No entanto, há nesses dois trechos de entrevista, um elemento que precisa ser destacado: *o papel da oralidade, da literatura oral na formação do leitor*. Vejamos como isso ocorre:

Clara começa a sua narrativa delimitando espaços, apontando pessoas. O primeiro local é a casa, o sítio, lugar da oralidade. A descrição dos gestos, dos contadores, das histórias, da fascinação dos ouvintes constitui-se como um dado bastante significativo na história de leitura dessa narradora. Depois vem a escola, com a figura da professora que presenteava os alunos com livros de histórias. Ressalta-se, dessa última informação, que a leitura escolar é recuperada sem o traço de obrigatoriedade que a instituição costuma estar atrelada, conforme apontam os demais relatos. Não se trata de lembrar das aulas de leitura oral, de exercícios de escrita, mas de um momento não convencional, no qual se rememora a satisfação em competir e vencer a partida, cujo prêmio é o livro. Numa história marcada pelo preconceito de classe social, vencer é muito importante para a menina Clara, pois a igualava às meninas da cidade, não tão “suja” de terra. O livro, como prêmio de melhor aluno, garante status e inicia a formação de Clara, enquanto leitora, no interior de uma outra comunidade social. As atividades não convencionais de leitura na escola, são sempre relatadas pela narradora que as considera como influências essenciais à sua trajetória de leitura, conforme veremos adiante. Mas não nos esqueçamos dos contadores de histórias. Vamos preservar essa imagem em nossa memória.

Continuando, surge Ana e a sua “história meio ao contrário”. Não gostava de ler, é a primeira informação que ela nos oferece - importante traço da representação de leitura que começa a instituir. O espaço da casa é marcado pela oralidade da mãe, avó e tias. Mulheres contadoras de histórias. Universo que cativa à pequena leitora, desviando o seu olhar da séria e “carrancuda” imagem que a leitura dos livros parece obter, em direção aos encantadores contos de fadas, às brincadeiras, à conversa entre os familiares.

O pai é o modelo de leitor e de leitura. Embora a narradora não o considere um intelectual, ela destaca o fato do pai escolher muito bem os livros. Leitura silenciosa dos clássicos da literatura. Reconstruindo todo o imaginário que compõe a esfera da cultura tradicional em relação à leitura, temos, de novo, a figura do leitor homem, sério, ávido, intelectual. O texto é o livro da grande literatura, da História, descrito como “*uma coisa importante, até meio sagrada*”, “*um mundo que não era o meu*”, objeto de culto, instrumento de uma estranha liturgia.

E a escola ? Que espaço ocupa a instituição de ensino na narrativa de Ana ? É o da leitura obrigatória, que deve ser cumprida em todas as séries e que, nesse momento inicial de formação, não faz da menina uma leitora, pelo menos dentro dos padrões atribuídos à concepção de leitura que a entrevistada parece nos delinear. Tal fato permite-nos identificar o traço da fruição, do gosto, do prazer como elementos fundamentais conferidos à leitura que ocorre num contexto extra-escolar, aliada a outras leituras ‘curtidas’ durante a infância.

Entre essas análises preliminares, feitas a partir da seleção de fragmentos iniciais das narrativas, destaquei a presença de determinados aspectos relativos à leitura que têm sido amplamente debatidos pela área acadêmica e que serão perseguidos no decorrer da discussão dos dados a serem apresentados: a importância da escola na formação do leitor, por um lado, e a visão tradicional da leitura, a partir do enfoque no livro da literatura, por outro. Entretanto, há que se seguir adiante a fim de se verificar o que não corresponde aos modelos esperados. É necessário conhecer “o mundo de Ana”, as histórias do pai de Clara e outras, e outras histórias. Espaços sociais que transformados em *espaços de narrativas* delimitam as lembranças e passam a organizar essa parte do trabalho.

Dentre o conjunto das diversas práticas de leitura e de pessoas que foram efetivamente marcantes na infância e juventude, influenciando, de algum modo, a formação das professoras entrevistadas, chamo a atenção, a partir de agora, para determinadas informações provenientes

das histórias de leitura, que passarão a ser divididas em dois diferentes espaços de memória e de narrativa, lugares onde se forja o cânone de leitura. Vale ressaltar, que esta separação institui-se, nesse momento, a fim de organizar a apresentação dos dados, não devendo ser interpretada, portanto, como espaços estanques de leitura. As interferências entre ambos são constantes e esperadas, porém há que se lembrar com CHARTIER (1997) que cada uma das instituições que constituem esses espaços de leitura – a escola, a igreja, a família, a biblioteca – tem também seus próprios critérios e suas próprias razões para guiar e selecionar as leituras.

Primeiramente, defino o **espaço não-escolar**, que necessariamente não representa somente a casa - ambiente bastante representativo na vida das narradoras -, como o lugar onde se organizam as informações referentes às leituras extra-escolares, estendendo-se, portanto, para as práticas leitoras realizadas nos centros culturais, nas reuniões de amigos, na livraria, no ponto de ônibus, nas estradas de terra, na praia, etc. E em seu óbvio contraponto, estabeleço o **espaço escolar**, como o lugar de discussão das práticas leitoras autorizadas que por sua vez será dividido em dois momentos: o período de *formação escolar* das narradoras (Primário, Ginásio, Secundário e curso superior) e o da *carreira profissional*.

Sigamos, então, o percurso traçado pelas narrativas.

2. O ESPAÇO NÃO-ESCOLAR

Extrapolando as fronteiras da escola, adentremo-nos as casas. Lá encontramos pessoas, ouvimos histórias, reconstruímos cenários, reorganizamos as memórias e os livros nas estantes, folheamos jornais, descobrimos revistas escondidas, maneiras diversificadas de ler, de entender as proibições, as censuras, os silêncios, os gestos, as imagens, leituras.

Os trechos de narrativa já apresentados, servem-nos, ainda, de ponto de partida para essa fase de discussão. Conforme já havia anunciado, voltemos o nosso olhar para a descrição de novos narradores-leitores, contadores de histórias, dedicando-nos, assim, a entender esse componente específico do processo de construção da imagem de leitor.

2.1 – ORALIDADE E ESCRITA

Ao perpassar pelos imaginários da leitura, somos constantemente abordados por algumas representações provenientes dos discursos que prescrevem, regulam ou excluem algumas práticas leitoras em defesa das práticas legítimas de leitura. E quando se trata de exclusão, é possível identificar, com uma certa frequência, imagens do ato de ler estritamente associadas a uma prática que se realiza de maneira silenciosa e individual, atribuindo ao aspecto oral um certo rebaixamento ou condicionamento à matéria escrita.

Em nossa contemporaneidade, a oralização do texto escrito, ou seja, a leitura em voz alta para aqueles que ainda não dominam o código da escrita (em geral, as crianças), ou mesmo para a discussão em uma “roda” de leitura, em um sarau literário, são práticas valorizadas e que se constituem como um exemplo do papel que é atribuído ao oral relacionado à leitura. Por outro lado, no que se refere aos estudos sobre as especificidades orais, para que estes não sejam entendidos apenas como a descrição do complexo sistema de estruturas que sustenta a produção de um determinado tipo de literatura (poesia medieval, cordéis), apontando, assim, para as interferências da oralidade na escrita, e vice-versa, é necessário tomar essas pesquisas como companhia, ultrapassando, desta maneira, a imagem dogmática e preconceituosa que liga o oral ao popular e o escrito ao erudito.

Embora os trabalhos sobre a poesia medieval, o cordel, a história das práticas de leitura do passado tenham re-significado o papel da oralidade no meio acadêmico, a separação entre *pagão-“popular”-oral* e *cristão-erudito-escrito* continua movimentando campos de forças que têm se enfrentado ao longo dos tempos. ZUNTHOR (1993) discorre brilhantemente sobre esse tema ao estudar a literatura medieval. Em “A letra e a voz”, o percurso que o autor realiza para explicar ao leitor como se deu o processo de significação dos termos letrado, iletrado, leitura, até chegarmos à literatura, revela um campo de conflitos no qual os termos que separam e qualificam aquilo que é oral e aquilo que é escrito, em alguns momentos, se misturam; interferem um no outro; alteram a ordem hierárquica dos elementos; instauram posições incongruentes.

Diferentemente do que definimos hoje como leitura, ao voltarmos à origem desta prática e ao sentido etimológico da palavra, verificamos que *leitura* tem a mesma origem de *eleger*, significando, portanto, o ato de escolher um tema sobre o qual dissertar ou uma história

para narrar. O interessado maior da leitura, realizada necessariamente em voz alta, era a audiência, sendo o leitor aquele que apresentava o texto. Apesar da sua estreita relação com desenvolvimento do comércio, com a intensificação das comunicações e com a personificação do direito, a escrita manteve por muito tempo uma dependência em relação à fala. Com a dissociação dessas duas formas de expressão, ler e escrever constituíam-se como atividades distintas, para as quais previam-se sistemas de aprendizagem diferenciados. Nesse sentido, aprendia-se a ler (sempre em voz alta) e se houvesse alguma necessidade, era possível aprender a escrever, num momento posterior. Somente tempos depois é que a leitura e a escrita passaram a ser percebidas como atividades correlatas.

No embate entre a literatura *versus* o resto, os protestos dos romancistas contra os *contadores* (seus rivais, apoiados na tradição oral), servem-nos como um bom exemplo da tentativa de se instaurar uma ordem social na qual dominam os fatores econômicos, aliada à formação de uma “zona de cultura”, isolada a partir do levantamento de barreiras preservadoras; ou nas próprias palavras de ZUNTHOR (1993: 280), *um “de fora” que opõe-se a um “de dentro”: texto versus fora-do-texto*, chegando finalmente à oposição firmada acima, literatura *versus* o resto. Tudo isso a fim de demonstrar como se organiza a construção de significados, de mitos em torno do escrito, capazes de preservar e sustentar a posição e o privilégio de uma elite que se distingue das demais por caracterizar-se como culta e erudita.

Sem a pretensão de discorrer profundamente, agora, nesta última questão, chamo a atenção, nesse momento, para os “contadores de histórias” que emergiram no relato inicial da trajetória de leitura das professoras citadas anteriormente.

Primeiro, temos a figura do pai de Clara, influência que se expressa em todas as conversas que tivemos, e também no registro escrito de suas interações com a leitura e a escrita, além dos questionamentos que a ouvi fazer algumas vezes a si mesmo: “Por que nós (referindo-se a ela e aos dez irmãos) gostávamos tanto de ler?”

Diferentemente dos escritórios com estantes repletas de livros, das cenas tradicionais de leitura, das figuras ilustrativas, da casa de professores, Clara descreve uma moradia simples no sítio, com portas e janelas pintadas de verde escuro que serviam como lousa para a menina escrever. Nos degraus dessa casa é que se instituem as primeiras influências na sua história de leitura, conforme ela mesma relata:

“O oral, para mim, era naquela hora da noite no sítio, entre o jantar e o ir para cama, quando meu pai contava histórias e mais histórias. Sua infância, suas andanças com a família vinda de Portugal, pelas fazendas da redondeza, os que ficaram na terra distante, tia Maria, tio Luís, curiosidades da terra de seus pais, lendas sobre reis portugueses, suas proezas quando criança e jovem, tudo era repassado por ele e vivido pela criança que eu era, então. Sei hoje, que minhas irmãs também viviam aquelas histórias. Como que conhecíamos aqueles lugares nunca dantes vistos, o fazendeiro fugidio que chegara para nunca mais voltar, as casas onde morara, os sítios por onde andara. Quanta graça e precisão no contar ! Nós não nos cansávamos. Noite após noite, lá estávamos nós sentados na soleira da porta a debulhar o milho e a ouvir histórias” (“Os ovos e o terreno”, texto de Clara 02)

Diante desta declaração, coloca-se uma outra, a de BENJAMIN (1987) ao afirmar que *a narrativa, que durante tanto tempo floresceu em um meio artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, em um certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.*

No encontro de dois narradores, pai e filha, um estilo próprio de rememorar e de contar histórias. Essas mesmas histórias que farão Clara descobrir, nos romances, a sua paixão. No início, vieram os contos de fadas, depois romances de amor de *M. Delly*, as novelas publicadas na revista *Grande Hotel*, até os livros grossos de literatura, conforme se constatará adiante.

Num país no qual por muito tempo o domínio do código escrito era restrito por uma pequena elite cultural, a importância da literatura oral para as crianças é um elemento que não pode ser desconsiderado, ao se estudar o trajeto percorrido pela escrita, pela literatura em nossa sociedade. Assim como destaco a oralidade nesse momento da pesquisa, SANDRONI (1998), em sua discussão sobre percurso realizado pela literatura infantil brasileira, aponta para a influência da própria mãe na formação cultural de alguns escritores brasileiros, ao descreverem esse evento em seus livros de memórias.

Ouvir histórias, também foi um caminho trilhado por Ana, em sua trajetória de leitura. Caminho esse que não a levou, no entanto, direta e “livremente” ao encontro dos livros. Eram as histórias passadas pela mãe, avó e tias, histórias de bruxas, contos de fadas, joguinhos,

adivinhas, o bate-papo em família que marcam a infância dessa narradora em seu contato com a leitura.

Comparando essas duas situações, no primeiro caso, a prática cultural de contar histórias pode caracterizar-se como entretenimento, resgate da história e tradição familiar, mas também como um estilo de contar, de narrar que levará Clara a reconhecer determinados recursos narrativos e depois a interessar-se pela elaboração, pelo trabalho de constituição da escrita desenvolvido nos romances. Já na história de Ana, apesar da oralidade ser um dado que se destaca em sua formação de leitora, ainda assim não parece se instituir, na visão da entrevistada, como um elemento tão “significativo” quanto na trajetória de Clara. Questionada sobre o papel do texto oral, bem como a influência de alguma pessoa da família, além da figura do pai e da irmã, em sua história de leitura, Ana irá afirmar:

“(...) de contato próximo mas não constante tem a minha avó paterna, que conviveu conosco algum tempo e de cujas histórias eu me lembro, mas eram sempre histórias assim: tinha por objetivo fazer com que a gente se amedrontasse pra dormir. Mas nada assim que fosse uma coisa que enriquecesse ou que fosse constante.” (Ana 02)

Esse relato leva-nos a identificar funções e significados diferenciados atribuídos à prática de contar histórias e à representação de leitor e de leitura na vida dessas duas professoras. Mas esse fato instiga-nos também a investigar uma possível relação entre as imagens construídas em torno do oral e do acesso ao escrito em contextos sociais, familiares, diversificados.

Enquanto Clara descreve-me um pai que apenas sabia escrever o nome e ler pouquíssimas palavras; uma mãe que foi para a escola de adultos incentivada pelos próprios filhos, uma biblioteca que foi formada de acordo com as preferências e as necessidades escolares das crianças e jovens da casa; no ambiente familiar de Ana, é possível encontrar vários indícios do modelo de leitor e de leitura considerados de prestígio (conforme se esclarece no trecho Ana 01), mas ainda assim a menina não queria saber da leitura dos livros, não era esse o seu mundo. E mais, não se considerava leitora, embora cumprisse com as leituras obrigatórias escolares.

É preciso seguir adiante a fim de entender os outros tipos de textos que circulavam pela casa, pela escola, pela vida destas e das demais narradoras. Afinal, como as entrevistadas apropriavam-se da leitura de um material diversificado de textos ? Como se apropriavam da literatura ? Que representações são construídas em torno do ato de ler ?

Considerando as restrições provenientes do pequeno número de informações fornecidas pelos trechos de narrativa apresentados até então, ao realizar essa última comparação entre as famílias de Clara e Ana, ressalto, primeiramente, a fragilidade em se estabelecer uma relação direta e unívoca entre uma hierarquia de textos, gêneros e suportes e uma hierarquia de leitores, definida a partir de critérios baseados em classe social, tendências de consumo escrito, acesso ao impresso e frequência da leitura.

Desde já, adianto que esse tipo de discussão sobre as práticas leitoras **não** se confirma como critério a ser utilizado no desenvolvimento da análise de dados dessa tese. Contrariamente a uma hierarquização cultural, a comparação realizada acima tem justamente a intenção de tentar quebrar com os paradigmas tradicionais, provenientes de um tipo de visão categorial da leitura que gera classificações sustentadas em oposições entre “leitores” e “não leitores”; “grandes”, “pequenos” ou “precários”; gêneros “cultos” e “populares”; leitura para “lazer” e leitura de informação; enfim uma série de fatores que tomados de maneira precipitada e irrefletidamente passam a reforçar as representações e os discursos que defendem a necessidade e legitimação da leitura (BATISTA & GALVÃO, 1999).

Em segundo lugar, ao questionar a validade de estudos e sistemas de categorização como o acima mencionado, enfatizo, mais uma vez, que as representações de leitura não são apenas *descrições, retratos, tipologias neutras* (POULAIN *et alii*, 1997). As representações constituídas a partir da influência dos contadores de histórias nas trajetórias de leitura, por exemplo, não apenas se diferem da imagem mítica de leitor e dos modelos de leitura que se costumam preservar, como também se instituem como um elo de ligação com o próprio trajeto seguido pela literatura, na tentativa de definir-se e de estabelecer um cânone de leitura. Trata-se, de fato, de embrenhar-se num campo de lutas (cuja força consiste, em não se promover como tais) empreendidas para impor uma representação da (boa) leitura, para sugerir modelos de conduta, para desqualificar certos gestos (CHATIER & HÉBRARD *apud* POULAIN *et alii*, 1997). E é buscando entender esses embates, que damos continuidade à análise das narrativas.

Da oralidade à escrita, sigamos em direção ao cânone da literatura.

2.2 – REPRESENTAÇÕES DO CÂNONE DA LITERATURA

Seguindo ao que foi proposto na abertura desse capítulo, partiremos, novamente, das narrativas a fim de conhecermos, agora, as representações do cânone literário, construídas durante os relatos. Embora os trechos de narrativas até aqui apresentados ofereçam pistas e adiantem algumas informações a respeito do cânone, é preciso frisar que naquele primeiro momento das entrevistas, o objetivo que definia a pesquisa desenvolvida na época (mestrado), previa apenas a descrição de práticas leitoras diversificadas, o resgate de diferentes representações de leitura.

Tomo, entretanto, agora, como material de análise, as narrativas que se construíram em momento posterior, por ocasião desta pesquisa de doutorado. Abordadas sobre o papel do cânone da literatura em suas histórias de leitura, as professoras iniciam seus relatos com uma temática mais específica, assumindo um ponto de referência que orienta as suas falas, as suas lembranças, novas-velhas representações de leitura.

Iniciemos com a fala de Alice:

Após esclarecer os objetivos da minha pesquisa de doutorado, interrogo a entrevistada sobre as características dos livros que compunham a biblioteca familiar e a escolar. No interior do seu escritório, em meio às estantes de livros, a narradora começa seu relato da seguinte maneira:

ALICE : “No ginásio, a leitura autorizada, a considerada, eram esses autores que estão aqui [mostrando-me um livro que acabara de pegar em sua estante: trata-se de Flor do Lácio, de Cleófano Lopes de Oliveira]. Isso era a finha flor da literatura brasileira e portuguesa. Então se você olhar os autores, você entende. Aqui tem a tipologia textual. Com um mesmo tema, você tinha que fazer a descrição, a narração e a dissertação, que foi um exercício riquíssimo porque separou bem os tipos de texto na cabeça da gente. A gente fazia pesquisa pra poder fazer os textos. Então, você vê os autores: Aluísio de Azevedo, Raimundo Correia, esse tipo de coisa. E eram estudos bem profundos que a gente fazia, era entendimento de texto, etc. Aqui, inclusive, tem um texto de um tio meu, que acho que é ‘Narrativas com movimento’, chama-se “Cão Vadio”, uma coisa assim. Então, isso aqui que eram os textos modelos,

digamos assim. Agora, na faculdade, era outra antologia, na PUCC, era a Antologia Nacional (Fausto Barreto e Carlos de Laet).” (Alice 02)

Dentre os muitos livros que compõem a sua biblioteca particular, Alice separa um exemplar que havia sido utilizado em sua formação escolar, para iniciar o seu relato. Esse primeiro gesto, que envolve a escolha de um manual de leitura, é transpassado por alguns diferentes e convergentes indícios sobre os elementos que formam a sua concepção de leitura do cânone. Quando Alice retira o livro da estante, folheia atentamente suas páginas e declina sobre os significados que envolvem tal suporte escrito, ela procura identificar os elementos que caracterizam aquele livro como um representante da literatura de prestígio.

Na busca pelos autores dos textos ali reunidos, a referência a dois reconhecidos escritores da literatura (Aluísio de Azevedo e Raimundo Correia) recupera a autoridade do livro em nossa contemporaneidade, mas ainda não atende completamente aos objetivos estabelecidos pela entrevistada em sua narrativa. Ao falar sobre a sua relação com o cânone literário, ela faz emergir o espaço escolar, mas, antes, resgata um traço familiar: a figura do tio literato (jornalista), autor de um dos textos que compõem a obra apresentada.

Novamente, a escola se faz presente. Por duas vezes, em momentos distintos da sua vida e do seu trabalho de pesquisa, Alice começa a sua narrativa passando pela instituição de ensino, lugar onde se encontra a leitura “*autorizada*”, “*considerada*”, onde se estuda “*a fina flor da literatura brasileira e portuguesa*”.

Os “*textos modelos*” selecionados para as aulas de Língua Portuguesa revelam uma determinada prática escolar de leitura, mas também fornecem pistas sobre a concepção de leitura construída no ambiente familiar. A figura do tio literato é bastante representativa. Ela define um lugar social e também uma visão de leitura, de literatura. Embora o nome desse representante da família não tenha sido mencionado nesse momento da nossa conversa, assim como outros autores não tão conhecidos que compõem a *Flor do Lácio*, uma vez que o texto desse parente apresenta-se ao lado de exemplares da grande literatura, ele compartilha da autoridade atribuída àqueles que podem ser facilmente identificados por nós como os clássicos. O porquê desses autores, assim como a referência também à *Antologia Nacional*, discutiremos adiante, quando os demais trechos narrativos acrescentarão informações capazes de reunir um número maior de argumentos para essas questões. Afinal, como destaca

PAULINO (1998: 78), *uma antologia jamais é uma seleção inocente e desinteressada de textos*. Uma vez que este tipo de material escrito, em suas diferentes, antigas e atuais versões, freqüenta(ram) as nossas salas de aula, torna-se muito importante entender os critérios de seleção de textos, seus direcionamentos da leitura, seus interesses simbólicos, políticos, éticos, estéticos.

A próxima narradora nos oferece mais algumas pistas sobre obras e autores freqüentemente lembrados como representantes do cânone, quando se trata de discorrer sobre a literatura em Língua Portuguesa.

EMIKO : *“Quando eu estava na quinta série [1ª série do Ginásio], até a oitava [4ª série do Ginásio], era uma aluna média. Inclusive, na quinta série, a professora fez a gente ler “Iracema”. Eu achei horrível, não entendi nada. Eu acho que se eu tivesse que ler Machado de Assis, nessa época, eu não entenderia nada. É, agora, com a visão adulta, a gente vê o sentimento humano, mas uma criança não dá pra entender, certo ? Bom, de qualquer maneira, eu li “Iracema”, tive que olhar muitas vezes no dicionário pra entender, enfim, gostei, li. Agora o que aconteceu paralelamente a minha vida é o que eu acho que é importante. Eu estudava Japonês. Na época, a família japonesa, geralmente, mandava para um professor, que tinha um salão grande e ensinava as crianças de todas as idades na mesma sala. Antes do recreio, ele dava leitura, explicava, e depois do recreio, eram exercícios ou cópias. Só que eu, como já tinha mais idade que as outras crianças, não queria brincar com elas. Aí eu descobri a biblioteca, uma estante que o professor deixava no canto da sala, cheia de livros. E eram aqueles livros grossos de literatura universal.”*

PESQUISADORA : *“Tinha vários autores lá ?”*

EMIKO : *“ ‘Os Miseráveis’ ... todos esses da literatura universal. Bom, daí, procurei, peguei um livro, comecei a ler. Aí voltava e fazia exercícios, depois do recreio. Só que teve um momento em que eu comecei a gostar dessa leitura, me envolvi com a leitura e continuei lendo. E o professor fez de conta que não viu, ele não interferiu. Bom, pra resumir, eu li a biblioteca inteira. Foi onde eu tomei o gosto pela leitura. E foi tudo lido em Japonês, mas de qualquer maneira o gosto pela leitura ficou. Então, quando eu fui ler outros livros, em Português, eu tinha um pouco mais de maturidade, eu acredito. E esse gosto pela leitura*

continuou. Quando eu fui escolher a faculdade, fui escolher Letras, fui ser professora de Português.” (Emiko 03)

O fragmento acima descreve as primeiras interações de Emiko com os textos canônicos e revela a influência deles na sua trajetória de leitura, brevemente resumida pela narradora nesse início de conversa.

Assim como em nosso encontro inicial, Emiko elege a escola como o espaço de leitura. Se antes ela resgatava as práticas leitoras do filho para compará-las com as de seus alunos, agora ela apresenta-nos a sua própria imagem de aluna-leitora, re-caracterizando a escola como o lugar da legitimidade, da obrigatoriedade, e novamente, um espaço de conflito.

De um “mesmo” lado, temos alunos desinteressados pela leitura, e a auto-representação da narradora como uma aluna considerada “média”. Sustentando essas imagens, está a maneira escolar autoritária de se promover a leitura, que pode ser recuperada através da seguinte afirmação: “*a professora fez a gente ler ‘Iracema’*”. A descrição da leitura da obra de José de Alencar, e por extensão a de Machado de Assis, como uma prática inadequada para uma criança ou jovem, resgata o traço de obrigatoriedade da escola, mas não contesta abertamente a imposição dos clássicos da literatura como um modelo de leitura. A afirmação de que a maturidade permite uma visão diferente da obra (“... *com a visão adulta, a gente vê o sentimento humano*”), seguida pelo trecho conclusivo: “... *enfim, gostei, li*”, sugerem, novamente, uma certa subserviência ao sistema escolar, à visão tradicional de leitura, mas mais que isso, reflete o próprio papel da entrevistada enquanto representante e autoridade de leitura, atravessado, em certa medida, pelas concepções de leitura defendidas pelo Projeto de ensino de Língua Portuguesa da Unicamp, conforme esclarecimentos anteriores.

No embate entre conceitos e representações de leitor, a realização da leitura da obra literária, conforme o modelo escolar, não lhe garante, no entanto, o título de “boa” aluna (leitora), condição que deverá ser alcançada num espaço “extra”-escolar.

Formando um contraponto com a leitura obrigatória realizada na instituição oficial, digamos assim, Emiko destaca a sua trajetória de leitura na escola de Japonês. Embora esse último espaço de ensino exija a realização de determinadas obrigações (cópias, leituras, exercícios), ele se constitui como o principal acesso à leitura não-obrigatória, à formação do gosto. Do mesmo modo que o filho realiza um modelo de leitura, em certa medida “livre” da

chancela escolar, Emiko encontra na biblioteca em Língua Japonesa o caminho para os livros. Além da leitura de *Os Miseráveis* (Victor Hugo), uma consulta mais atenta e demorada a sua memória (realizada em momento anterior e posterior a essa entrevista), resultou na seguinte relação de algumas obras (enviada via carta manuscrita) que ela denomina de “coleção juvenil mundial”:

- *Vinte mil léguas submarinas* (Júlio Verne)
- *Aventuras de Huckleberry Finn* e *Aventuras de Tom Sawyer* (Mark Twain)
- *O livro da selva: Mowgli* (Rudyard Kipling)
- *Sherlock Holmes*³ (Arthur Conan Doyle)
- Coleção de aventuras de *Arsène Lupin*⁴ (Maurice Leblanc)

Ainda que essa pequena lista de livros não possa refletir a intensidade com que a narradora afirma ter lido por essa época, ela revela e confirma alguns traços da sua concepção e representação da leitura.

Aproximando a trajetória de formação de Emiko ao relato sobre as práticas leitoras do filho, é possível estabelecer um lugar para a leitura de formação do gosto, que é aquela que se realiza quase essencialmente fora do espaço escolar, respeitando os interesses, o cânone pessoal do leitor, se assim podemos dizer; e um outro, que serve à difusão dos clássicos da literatura, lugar da obrigatoriedade, da imposição de um modelo de leitura.

Apesar de *Os Miseráveis* se constituir como um representante da tradição literária, as demais obras citadas, histórias infanto-juvenis, romance policial (que fazem parte do grupo de excluídos da literatura de prestígio) descrevem uma seleção de textos que se define de acordo com as preferências do leitor. É importante destacar, no entanto, que as leituras obrigatórias e as extra-escolares não são concorrentes. Elas acontecem ao mesmo tempo e justificam, de certa forma, a reunião e o “conflito” de concepções controversas numa mesma representação de leitura.

³ Alguns títulos dessa coleção, dentre os quais a professora pode ter selecionado para a leitura: *A casa vazia e outras aventuras de Sherlock Holmes*, *A inquilina de rosto coberto*, *A vampira de Sussex*; *A volta de Sherlock Holmes*, *As aventuras de Sherlock Holmes*, *Histórias de Sherlock Holmes*, *Estrela de prata*. Consulta realizada a partir do acesso eletrônico ao acervo da Biblioteca Nacional.

⁴ Mais alguns títulos dessa coleção, dentre os quais a professora pode ter selecionado para a leitura: *Os três crimes de Arsène Lupin*, *Os dentes do tigre*, *813 uma extraordinária aventura de Arsène Lupin*, *A rival de Arsène Lupin*, *A rolha de cristal*, *Arsène Lupin contra Sherlock Holmes*, *O estilhaço de obus*, *O segredo de Florence*. Consulta realizada a partir do acesso eletrônico ao acervo da Biblioteca Nacional.

Sabendo da valoração do livro de literatura em detrimento a outros suportes escritos, em alguns momentos, Emiko registra em sua narrativa essa distinção, difundida pela tradição cultural, ao referir-se, por exemplo, à coleção *Arsène Lupin* da seguinte forma:

“(...) E então, voltando àquela história da biblioteca [referindo-se à leitura realizada na escola de Japonês], já disse que li livros bons, Os Miseráveis, etc., só que eu lia muito Arsène Lupin. (...) Era também encadernado como clássico, só não é clássico porque eu acho que era a história de um ladrão muito esperto, muito cavalheiro, muito sensível, mas muito inteligente. Você tinha cada trama interessante, que você lê, por exemplo Agulhas Ocas, era uma coisa impressionante, não sei se agora, como adulta, eu iria gostar tanto, mas como jovem eu adorava.” (Emiko 04).

A representação do que é clássico vai muito além da identificação de determinados textos e autores consagrados. Ela abarca também a forma escrita e a formatação do suporte escrito, bem como o lugar deste último dentro do mercado de bens de consumo. Encadernada como uma coleção da grande literatura, a obra de Arsène Lupin não pode ser qualificada como tal, já que o sucesso de vendas desse tipo de texto não lhe garante a legitimidade de uma obra de prestígio.

No trecho em que a professora declara: *“já disse que li livros bons, Os Miseráveis, etc., só que eu lia muito Arsène Lupin (...)”*, embora a entrevistada registre, nesse comentário, uma diferenciação entre a leitura do cânone tradicionalmente definido e as leituras que atendiam as suas preferências de leitora, é fundamental ressaltar, que tanto esse momento da sua fala, assim como outras situações similares de descrição de leitura, não devem ser entendidos como uma distinção valorativa em prol a uma determinada leitura em detrimento a outra. Sydney Sheldon, Arthur Conan Doyle, Maurice Leblanc e depois, como veremos, as revistas-livros de Mangá, e posteriormente, Guimarães Rosa, Graciliano Ramos compõem um rol de leituras que entre embates e momentos de convivência “pacífica”, delineiam o perfil dessa e, quiçá, tantas outras leitoras(res).

Sem querer chover no molhado e ciente das longas discussões que envolvem a relação entre literatura e escola, recorro a ZILBERMAN (1991), em seus estudos sobre a formação do

leitor brasileiro, para melhor compreender o posicionamento de Emiko frente à leitura, a partir desses últimos dados aqui apresentados.

Buscando desempenhar o papel cultural e político que ao longo do tempo tem lhe sido atribuído, a escola, em seu trabalho de valorização do livro e incentivo à leitura, parece não conseguir, no entanto, ultrapassar a tarefa usual de transmissão de um saber socialmente reconhecido e herdado do passado. Num lugar onde se concentram e se amalgamam os problemas relativos à educação, a introdução à leitura com sua conseqüente valorização, e o ensino da literatura, enfim, todos esses aspectos geram algumas contradições que parecem tornar-se evidentes ao se considerar que a escola, ao se constituir como o principal espaço para formação do público leitor, é considerada também um local propício para o estímulo ao consumo de livros.

Entender essa definição da escola exige uma busca pelas raízes históricas que sustentam a aliança entre a instituição de ensino e uma política cultural fundada na valorização do ato de ler. Promovida ostensivamente pela pedagogia do século XVIII, a prática da leitura constituía-se como um mecanismo eficiente de propagação dos ideais iluministas que a burguesia ascendente pretendia impor a uma sociedade ainda dominada pela ideologia aristocrática herdada dos séculos anteriores. Nesse sentido, a valorização do livro enquanto instrumento de cultura caracteriza-se como a ferramenta principal dos pensadores iluministas na difusão de novos conceitos e paradigmas até então intocáveis e inquestionáveis.

Ao abolirem o prestígio da magia e da religião, os iluministas inauguraram, de um lado, a visão racionalista contemporânea, conferindo importância e reconhecimento à ciência, de outro, uma ideologia da leitura, sustentada na crença da educação, enquanto espaço de promoção do saber acumulado essencialmente nos livros, como fator fundamental para se alcançar uma almejada mobilidade social. Dentro desse contexto, ensino e leitura se confundem, tornando-se, desde então, a base de sustentação do processo de socialização do indivíduo.

A assimilação dos valores sociais institui-se de maneira direta e indireta, tanto a partir da difusão pela escola dos códigos vigentes, quanto pela absorção da escrita enquanto um sistema dotado de normas pré-estabelecidas a que cabe obedecer. Desse modo, é preciso lembrar, que ao assumir o ato de ler como parâmetro essencial no estabelecimento das relações do eu e do mundo, tal objetivo acaba, muitas vezes, desviando-se de seu curso quando

começa a exercer um papel coercitivo, incorporado, integral, asséptica ou acriticamente, a interesses pragmáticos e indiretos, como os da escola. Entretanto, no momento em que a leitura perde a chancela escolar, fator de legitimação da função formadora do livro, a prática leitora passa a ser invalidada e o suporte escrito desmitifica-se, tornando-se, então, mero objeto de consumo (ZILBERMAN, 1991).

De leitura reveladora à leitura redentora, é preciso lembrar, ainda, que mais do que uma produção intelectual, na qual estão envolvidos autor e leitor, o livro se constitui, enquanto suporte material, em uma mercadoria que prevê não somente a sua impressão, mas também e fundamentalmente um processo de legitimação, distribuição e circulação no mercado consumidor. Adentrarmos, assim, num universo mercantil onde o valor dos produtos é estabelecido a partir de uma lógica específica que lida respectivamente com mercadorias e seus significados, ou seja, valores mercadológicos e valores simbólicos.⁵

Deste modo, o livro não é e não pode ser considerado um bem qualquer. O valor simbólico que lhe é atribuído é justamente o que lhe garante uma maior distinção dos demais bens de consumo. Colocado no mercado ao lado de outros produtos, ele não é somente um produto, coisa banal, consumível, perecível. Apesar de co-existir, o valor do livro não é o econômico. Empenhados em construir e preservar uma determinada representação da leitura, grupos de diversas origens (escritores, editores, mídia, críticos, livreiros) em seus diferentes (talvez convergentes) interesses, unem-se em um mesmo discurso em defesa da leitura, em favor do livro, garantindo a permanência da sua “aura mítica”, originada do seu caráter “imaterial” - simbologia intrínseca da cultura, significação esta advinda justamente da sua falta de função e da capacidade de atravessar, enquanto mito, quase infinitamente o tempo (POULAIN *et alii*, 1997).

O mercado editorial não se dedica, entretanto, apenas aos interesses dos representantes da tradição cultural, da elite letrada que decide o que se deve ou não ler. Em busca de um número cada vez maior e diversificado de leitores/consumidores, investe-se em uma crescente pluralidade de produtos a serem oferecidos ao público. Em diferentes prateleiras, distribui-se de um lado os clássicos da literatura, os livros culturais, os livros difíceis, pouco vendidos e pouco conhecidos, os “bons” livros. De outro lado estão os livros não-culturais, livros fáceis, a

⁵ Uma discussão mais aprofundada sobre o assunto pode ser encontrada em BOURDIEU, Pierre. O mercado dos bens simbólicos. In *As regras da arte*. São Paulo, Companhia das Letras, 1996.

literatura infanto-juvenil, os *best-sellers*, os livros de auto-ajuda, enfim, livros de grande vendagem e meteórico sucesso. Separados em diferentes espaços, todos estão lá, constituindo o todo da livraria, da banca de revista, da seção do supermercado. Tudo isso, sem citar o setor que mais cresce e que durante anos tem permanecido como o de maior lucratividade: a publicação de livros didáticos e paradidáticos. Estes últimos costumam preencher as prateleiras e as mochilas escolares, ainda que freqüentemente questionados sobre o seu valor literário, quase sempre condenados à obra de baixo porte.

Estas duas faces da promoção da leitura, têm provocado, ao longo da história da constituição da nossa sociedade letrada, constantes e extensas disputas pela manutenção do poder de uma determinada camada social, que de tempos em tempos busca novos argumentos que sustentem e preservem os seus privilégios. De acordo com ZILBERMAN (1999a), desde o século XVIII,

a natureza empresarial do livro ainda pode ser medida pelo sucesso do sistema de difusão da cultura impressa. Assim, não somente converteu-se no paradigma da produção industrial, como originou uma literatura popular de ampla repercussão, protoforma da massificação tão recriminada em nossos dias. E recriminada também em sua época, porque o fascínio do folhetim e de outras pressões que se divulgaram em letra de forma gerou uma reação contrária a parte de pedagogos e religiosos, que procuravam extirpar, com atitudes radicais, como a censura direta ou velada, o mal conhecido como "leituromania". (ZILBERMAN, 1999a: 33)

Diante de todas essas considerações, retornamos à última fala de Emiko, para acrescentarmos mais alguns esclarecimentos feitos em relação à leitura de Arsène Lupin. Embora a narradora defina um espaço para a leitura da grande literatura em sua formação de leitora, ela enfatiza a importância da leitura paralela, lugar ocupado pelos textos selecionados de acordo com as suas preferências, cuja leitura não se realiza no contexto escolar oficial. Os livros encontram-se na biblioteca do curso de Japonês e não correspondem a uma atividade obrigatória de ensino. Ao contrário, Emiko deixa justamente de seguir a rotina proposta pelo professor para dedicar-se aos livros que lá estão a sua disposição. E para confirmar o interesse

da entrevistada por esse tipo de textos na sua juventude, revelando traços do seu cânone pessoal de leitura, ela declara:

EMIKO: “E depois de esgotar os livros que ele tinha na biblioteca [referindo-se ao professor de Japonês], cheguei a comprar em Português. Então eu li em Japonês e em Português esse autor[Maurice Leblanc]. Porque instigava e porque era uma trama muito diferente, assim, sabe, criativo. Então, foi um livro que me marcou bastante também.” (Emiko 05)

Continuando nossa busca por pistas sobre o cânone da literatura, passamos pelas referências a Aluísio de Azevedo, Raimundo Correa, José de Alencar e Machado de Assis; e agora nos dirigimos para o trecho de narrativa de Clara, que após ouvir meus esclarecimentos sobre os objetivos desse projeto de pesquisa de doutorado, realiza o seguinte questionamento:

CLARA : “É uma pergunta que eu tenho feito, a mim mesma e não só a mim mesma mas eu tenho discutido bastante com as minhas irmãs a respeito desse processo de leitura, porque eu acho que já cheguei a dizer a você, que não sou só eu que leio na família. A família toda lê. Todas as minhas irmãs lêem bastante. Qual seria a razão ? Ainda na semana passada, eu questionava comigo, eu dizia pra elas, eu acho que pra mim a leitura era, a princípio, a leitura de histórias, não a leitura de jornal. A leitura de jornal pra mim era informação. Eu queria informação. Então eu ia atrás do jornal, porque o jornal trazia informações, eu achava. Depois não foi mais, o livrinho não era informação, pra mim era fuga. Nós éramos em muitos irmãos, minha mãe não tinha tempo de ficar com a gente. Nós morávamos num sítio, ela trabalhava na roça. Então ela não podia cuidar de todos os filhos. Os mais velhos cuidavam dos mais novos, cuidavam da casa também.

Agora um outro aspecto, a leitura informativa, a leitura como conhecimento sempre foi um interesse meu também, porque eu comecei a perceber que eu podia aprender muito através da leitura, lendo. E eu fui perceber mais isso, bem mais tarde, eu acho que contei pra você também, com os livros de História. O meu professor de História obrigava a decorar, colocar pontos e vírgulas de acordo com o livro. Eu tinha horror a isso. Então eu comecei a ler, o quê ? Romances históricos, mas bem mais tarde. Houve uma outra preocupação minha,

isso ainda em fase de leitura de 5ª a 8ª série, na época era 1ª, 4ª série do Ginásio, quando eu ia à biblioteca da escola. Eu era uma das únicas alunas que ia à biblioteca pegar livro. Nessa época, eu pegava também leitura informativa, foi quando eu li por exemplo, o “Deuses, túmulos e sábios”(C.W.Ceram). Eu li “As três faces de Eva”(Corbett H. Thingpen), e daí eu fiquei gostando dos da psicologia. Então eu fui, eu lembro que eu discuti isso uma vez com a Lilian⁶ até, cada coisa que eu leio, que eu faço, que eu estudo, eu me interesso por aquilo. Então eu fui caminhando pra isso. Agora há uma coisa que também me chamava à atenção: quando eu li pela primeira vez Machado de Assis, eu fiquei apaixonada pela maneira como ele escrevia, pela pontuação dele. Nossa, não sei como pra uma menina de 7ª, 8ª série [3º e 4º ano ginásial], chamou a atenção a maneira como ele escrevia. Então eu acho que comecei a selecionar a leitura também.” (Clara 03)

Instigada a falar sobre o papel do cânone durante a sua trajetória de leitura, Clara realiza um percurso no qual busca descrever as mudanças sofridas pela sua concepção de leitura, conforme as interações vividas com diferentes suportes escritos, entre os quais a grande literatura.

Em primeiro lugar, surge a leitura de histórias, referindo-se, possivelmente, às lembranças sobre os contadores de histórias e os livrinhos que embora tenham sido distribuídos pela Dona Zezé, professora do curso primário, eram lidos fora do espaço escolar (Clara 01). Em seguida, introduz-se um elemento novo, a leitura do jornal, momento no qual se estabelece a distinção entre esta prática de leitura e a citada anteriormente.

Considerando essas informações, obtemos alguns elementos que compõem a representação de leitura da entrevistada. A reconstrução do contexto familiar aponta para uma prática que se definia de acordo com os interesses e preferências das crianças, busca de entretenimento, fruição, fuga da realidade, conforme a visão de Clara. Ao jornal cabia a função de informar, o que não garantia a esse suporte escrito, no entanto, o status de “leitura”.

Com o passar do tempo, a imagem das práticas leitoras se modifica. A leitura é re-significada, abrindo espaço para a informação “autorizada”. Essa distinção se faz necessária, uma vez que o relato sobre a leitura de jornal feita durante a juventude - conforme é retratado

⁶ Referindo-se à Profa Dra Lilian Lopes Martin da Silva, membro do “Projeto de ensino de Língua Portuguesa da Unicamp”, conforme esclarecimentos anteriores.

em outro momento da narrativa - difere da função atribuída aos textos de História. Enquanto a leitura do jornal centraliza-se na busca por informações a respeito da cidade, dos times de futebol; os livros são os representantes do conhecimento, visão iluminista difundida pela escola. Desta forma, além de entretenimento, leitura denota também conhecimento. Nesse sentido, dos livros de histórias, Clara segue em direção aos livros de História, fazendo referência a “*Deuses, tímulos e sábios*”; e à área de psicologia, com a citação de “*As três faces de Eva*”.

De novo, a instituição de ensino parece definir-se como o lugar da obrigatoriedade, da legitimidade, mas também de uma paradoxal “não-leitura”. O modelo de leitura difundido pela escola - descrito, algumas vezes, a partir de uma visão de inadequação das atividades de sala de aula, representada pela aversão às propostas de leitura realizadas nas aulas de História - motiva uma prática extra-escolar, enfatizada pelo interesse futuro pelos romances históricos.

A ida à biblioteca, descrita como uma prática incomum entre os alunos da sua época, destaca o caráter da excepcionalidade (traço de distinção da leitora e de valorização da leitura), e por vezes o caráter controverso da escola no processo de formação do leitor. Os livros encontram-se no espaço escolar, mas a leitura efetiva realiza-se fora desse contexto. A biblioteca era utilizada, portanto, para suprir as necessidades e interesses de leitura que Clara não encontrava na sala de aula. O material de pesquisa, de entretenimento, de informação, oferecidos pela biblioteca fomentam ainda mais a sua busca e decorrentes descobertas que a própria leitura pode(ia) proporcionar, já que *cada coisa que ela lê, faz, estuda, ela se interessa por aquilo*.

Da leitura como fonte de conhecimento dirigimo-nos à grande literatura, com a citação de Machado de Assis. Diante de um representante da literatura canônica, acrescenta-se um novo traço para a representação de leitura aqui delineada, recuperando e confirmando algumas hipóteses, que ao longo das análises vêm sendo construídas. Segundo Clara, as leituras devem ser definidas a partir do interesse do leitor, mas é preciso respeitar também o trabalho com a matéria escrita, aspecto este atravessado pelo modelo escolar de leitura, pela imagem mitificadora deste tipo de leitura.

Diferentemente da experiência vivida por Emiko, a relação que se estabelece com o cânone literário no interior da escola não oferece destaque à obrigatoriedade, à imposição. Clara relata uma descoberta. A descoberta do texto da grande literatura, embora questione a

escolha pela obra de Machado, num período escolar considerado relativamente cedo, revelando, assim, a influência do seu olhar atual sobre o ensino da leitura nas rememorações das práticas leitoras.

Aproximando-se das imagens de leitura até agora apresentadas, a representação construída por Clara vai adquirindo um perfil capaz de abarcar alguns ícones tradicionais, sem, no entanto, desprezar as preferências do leitor. A leitura autorizada convive com a leitura “marginalizada”; elas definem um ou mais cânones de leitura; separam-se; se misturam; re-significando, ao longo do tempo, a figura do leitor.

Entre um rol de leituras que vai se formando, continuamos descrevendo o espaço extra-escolar de leitura, em suas relações de dependência e de “libertação” da interferência da visão proveniente das instituições de ensino. Perseguindo as pistas levantadas nos primeiros relatos de Isa, peço a narradora que esclareça, por exemplo, o então denominado “modelo de leitura”, que ela afirmara existir em sua casa, ao conceder-me a sua primeira entrevista. Vejamos que tipo de explanação ela faz:

ISA : “A minha mãe era mais no sentido assim do que ela tava trabalhando ali na hora, preparando as aulas dela, o que ela ia dar pros alunos, o material que ela usava, que, de certa forma, era aquela imagem que eu acredito que se fazia de leitura daquela época, que tinha uma relação muito estreita com moral, com religião até e etc. e tal. Então foi um tipo de leitura, vamos assim dizer, uma leitura mais pedagógica. Não sei se posso chamar de leitura pedagógica, mas seria dentro do discurso pedagógico. (...) Naquela época o professor tinha que preparar um diário das tarefas, das atividades que ela ia fazer. Eu gostava de ler esse diário que a minha mãe preparava. Era uma coisa interessante. E gostava de mexer nos livros. A educação era muito centrada em livros, nos cadernos dos alunos. Eu tive assim uma proximidade. Desde pequena, eu cheguei a dar aula, eu tinha, acho, uns dez anos de idade, um pouco mais, faltava professor, eles me chamavam. Então, e ia trabalhar com textos, com coisas assim. Então, eu acho que a minha mãe foi mais dentro do discurso pedagógico e talvez, também, dentro do discurso religioso, da moral, ela gostava de dar livros de educação sexual, aquela preocupação, aquela coisa, minha mãe acho que foi nessa linha. Continuo ? Meu pai ? Ai já entramos na questão literária mesmo. O meu pai, ele era leitor, lia muito, tinha uma biblioteca grande de literatura mesmo, dos canônicos, e ele selecionava, inclusive o

que eu podia ler e o que eu não podia ler. Eram coisas da faixa etária, o que ele considerava que eu podia ler ou não e de certa forma eu respeitava. E então ele foi uma entrada literária.”
(Isa 04)

A declaração de Isa sobre a existência de um “modelo de leitura” em sua casa, recupera as concepções tradicionais de leitura, definindo critérios para a seleção dos textos, estabelecendo diretrizes para escola e delineando o perfil do professor como o representante e agente difusor da leitura. Ao construir a sua própria representação de professora-leitora, de um lado temos a figura materna, com a descrição de um modelo de leitura escolar, que pressupunha uma determinada maneira de ler e de selecionar os livros; e de outro, a imagem paterna servindo como porta de entrada para o universo literário.

Essas duas referências de leitura, em suas “diferentes” e complementares instâncias (“leitura pedagógica” e literatura; escola e casa), compartilham de um mesmo ideário a respeito da leitura, que pode ser confirmado a partir do aspecto moralizante previsto nas práticas leitoras. A mãe separa os textos que objetivam ensinar, de acordo com os princípios morais e religiosos da época. Já o pai organiza a estante de livros, definindo os títulos que moralmente são os mais adequados à faixa etária da filha. Não se discute nesse momento obrigatoriedade, legitimidade, porque isto não está em questão. A representação de leitura aproxima-se da canônica, basta agora entender que espaço ocupa outras leituras na casa de Isa, já que antes ela afirmara ser uma leitora assídua de livros, mas também de *tudo quanto é tipo de leitura*.

Sigamos em frente.

Embora a “aversão” pelos livros tivesse, inicialmente, afastado Ana da leitura deste tipo de material escrito, não há como desconsiderar o papel desempenhado pela figura paterna na construção da sua imagem de leitura. Assim, como acontece na história relatada por Isa, o pai de Ana também é o responsável pela seleção dos textos, abre caminhos para a leitura canônica e se institui, de certa forma, como um modelo de leitura.

Recuperando essa informação, que fora obtida em nossas primeiras conversas, retomo a influência paterna na formação de leitura da entrevistada, interrogando-a sobre o processo de seleção, aquisição e composição da biblioteca familiar da infância. Seguindo por esse trajeto, Ana faz o seguinte relato:

ANA : “É, eu me recordo muito bem. Ele selecionava livros que ele considerava bons, de uma editora que ele também considerava boa, que era a Jackson Editora⁷, que editava Eça de Queirós, Machado de Assis, História Universal (Rocha Pombo), e não me lembro de outros títulos. Lembro da coleção do Eça de Queirós, da coleção do Machado de Assis inteirinha e ele comprava, não sei por que via, porque nós morávamos numa cidade muito pequenininha. Mas ele só comprava livros da Jackson e livros de autores que considerava bons. E eram os livros que ele lia e que por sinal alguns exemplares ainda existem conosco, encadernadinhos, eram coleções de autores que ele considerava assim bons e que ele lia. Como leitor, como eu te disse, ele lia tudo, absolutamente tudo. Por outro lado ele nos supria também de jornais e revistinhas. Ele comprava a Tiquinho, a Tico Tico, comprava A Alterosa, O Cruzeiro. Então, as revistas disponíveis a gente sempre tinha. A Eu Sei Tudo, como na outra conversa eu citei, e os livros eram esses. Então não havia, eu nem sei se naquela época havia livros infantis. Monteiro Lobato já era publicado, mas não existia em casa. Tinha os livros que eram esses quatro [referindo-se as três coleções anteriores (Eça, Machado e Rocha Pombo), sendo a quarta, a coleção Tesouro da Juventude⁸, conforme explicação em momento posterior a essa fala], que eram sempre lidos pelo meu pai, que eram publicados pela Jackson, eram os que entravam em casa, e as revistas e jornais, eram duas coisas completamente independentes.”

(Ana 03)

A descrição da estante de livros da casa de Ana retoma os principais ícones que sustentam a formação do mito em torno do livro da grande literatura. Os autores são os considerados clássicos (Eça, e novamente Machado); os textos, eruditos (literatura, História), exigindo-se portanto, uma encadernação que correspondesse à importância de tais obras –

⁷ Trata-se da empresa americana W.M.Jackson. Instalada no Brasil em 1911, ela foi pioneira na venda a domicílio. Em 1914, lançou 20 volumes da *Enciclopédia e Dicionário Internacional* que foram vendidos de porta em porta. Em 1937, a editora comprou os direitos das obras de Machado de Assis e reeditou-as em forma de coleção. Nos anos 40, com o grande crescimento das vendas de coleções a domicílio, a Jackson lançou *O Mundo Pitoresco* e a editora Delta o *Tesouro da Juventude*, ambas com grande popularidade. (MOMENTOS DO LIVRO NO BRASIL, 1995). De acordo com informações obtidas através do site da Biblioteca Nacional, a Jackson também foi responsável pela publicação do *Tesouro da Juventude* e da *História do Brasil*, esta última de autoria de Rocha Pombo.

⁸ O título completo da obra é: *Tesouro da Juventude: reunião de conhecimentos essenciais, oferecidos em formato adequado ao proveito e entretenimento das crianças e adolescentes*. Informação obtida a partir de consulta ao site da Biblioteca Nacional.

lembrando, aqui, da ressalva feita por Emiko a respeito da coleção de Arsène Lupin. Bons autores, bons livros, boa leitura, bom leitor.

Mas no fundo do cenário que compõe uma imagem modelar de leitura, abre-se uma porta, lugar pelo qual é possível visualizar a extensão da casa. Lá estão as crianças, a mulher, o jornal, as revistas. Desta forma, ao resgatar a participação do cânone da literatura nesse momento da sua vida, Ana apresenta-nos uma imagem de leitor e leitura que se aproxima muito da concepção tradicional de leitura. A sua própria “aversão” à leitura, relatada no início desse capítulo, confirma tal representação da leitura.

Há o espaço para os livros, para uma prática específica de leitura que deve ser feita de uma determinada maneira, conforme as “exigências” previstas na interação com esse tipo de material escrito; e existe também o espaço para o restante. Leituras que acontecem paralelamente, e que cumprem funções diferentes. Embora, no decorrer da sua narrativa, Ana declare não haver em nenhum momento uma seleção, indicação ou autorização explícita dos pais sobre o que se deveria ou não ler, ela se constitui no imaginário familiar e coletivo. Está na figura do pai, na compra e organização dos livros na estante, na realização paralela da leitura das revistas e jornais, sendo estas últimas incapazes de serem “vistas” pela própria narradora como leitura.

Essa constatação, aliada aos elementos que foram emergindo durante as falas das narradoras, permite-nos apontar algumas descobertas e elencar novas perguntas em relação às representações em torno do cânone de leitura. A descrição de modelos de leitura, a partir da definição de suportes escritos (destacando-se, essencialmente, o livro), do uso de antologias; a referência à biblioteca escolar; a citação de diferentes e mesmos escritores; os aspectos relativos à obrigatoriedade, preferências, gosto, moralidade, conhecimento, entretenimento; concepções de leitor e de leitura; tudo isso leva-nos a buscar entender como se constroem, se organizam e se modificam imagens coletivas de leitura que são compartilhadas, questionadas, refutadas, reconstruídas pelas professoras dessa pesquisa.

Considerando-se que nas últimas décadas a multiplicidade de produtos culturais e de meios de difusão tem sido ampliada de maneira extraordinária, a dificuldade em se conceituar literatura não se caracteriza, no entanto, como um problema da nossa contemporaneidade, já que as discussões a respeito desse tema têm se alongado desde a “invenção” da historiografia literária. Enquanto vivenciamos um momento em que nos vemos forçados a um alargamento

da concepção de literatura, no passado, os primeiros historiadores seguiram em sentido oposto, buscando delimitar e restringir a excessiva abrangência do conceito em questão (ABREU⁹).

Estabelecendo uma fronteira entre o que é “letrado”, “erudito”, admissível e o “resto”, o termo *literatura* tem sido empregado, desde o início do século XX para referir-se exclusivamente, em escala mundial, aos fatos e textos homólogos aos que produzia a prática dominante da Europa Ocidental. Aliados, em certa medida, ao centralismo político exercido, já há algum tempo, por um conjunto de Estados europeus, os pressupostos determinantes de tal concepção cultural, correspondiam às tendências mistificadoras, que caracterizavam a elaboração das “histórias nacionais” - estas últimas, firmadas na busca e exaltação de heróis que personificassem o superego coletivo e elementos que significassem e justificassem o fato presente (ZUNTHOR, 1993).

Afastar-se do preconceito ou da inércia pelas quais (após o advento do Romantismo) se tem a tendência de falar de *literatura* (sinônimo, hoje, de *texto* ou *escritura*) como de uma essência ou de um fundamento que transcende os condicionamentos temporais, significa não simplesmente apontar para as transformações que as modalidades *literárias* sofrem com o passar dos séculos, mas sim, reconhecer que não existe a categoria *literatura* em si. A dificuldade em especificar teoricamente o termo, como já foi dito, demonstra que o sentido de *literatura* somente pode se firmar como parte de um todo cronologicamente singular, identificado a partir de determinadas marcas: a existência de disciplinas denominadas “crítica” ou “história literária”, por exemplo. Segundo ZUNTHOR (1993: 277), *a literatura é parte de um ambiente cultural em que podemos nomeá-la; e nos interrogarmos sobre sua validade é, para nós, mais ou menos, distanciarmo-nos de nós mesmos.*

Para além da idéia de natureza, do caráter universal da linguagem - aspecto que define a humanidade - a literatura pertence a uma outra ordem de valores. Ela pertence ao arsenal de mitos constituídos no interior de uma sociedade burguesa em expansão que lutou (luta) contra tudo e todos para conservá-la, em fogo lento, enquanto nenhum outro projeto assegure a sua substituição, apesar das contestações sobre a sua existência e legitimidade (ZUNTHOR, 1993).

A literatura constitui assim um fato histórico complexo e talvez a história da própria palavra *literatura* possa desvendar, ainda que de maneira breve, como ela alcançou o

⁹ Trata-se da referência ao texto *Histórias da literatura e a sua história*, disponível no site da ANPOLL (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística), GT História da Literatura: www.pucrs.br/fale/pos/historiadaliteratura/gt.

significado que lhe é atribuído até hoje. Denotando o fato de traçar letras ou, por extensão, o próprio alfabeto; empregado também como um termo que se referia à erudição geral conferida pelo ensinamento pagão, o latim *litteratura* não é muito utilizado pela tradição latina medieval que prefere recorrer a um termo menos erudito, *litterae*. Foram os humanistas que decidiram restringir o significado da palavra, atribuindo-o ao conhecimento advindo dos “bons” escritores da Antiguidade, estes últimos considerados os fundadores do cânone poético, do modelo da arte de escrever. Mas o empréstimo da palavra pelas línguas vulgares demonstra como a significação do termo altera-se com o tempo. No francês do século XII, por exemplo, *lettreüre* e *littérature* designam o conhecimento do escrito e dos livros que são autoridade, servindo, por vezes, como referência à própria materialidade da escrita. Com o desaparecimento do primeiro termo no século XIV, *littérature* passa a concorrer primeiramente com *lettres*, e em seguida, no século XVI, referindo-se aos autores antigos tidos como “clássicos”, *bonnes lettres*, passando, em 1650, a *belles-lettres*, associada a *beaux-arts*. Seguindo nesse percurso, por volta de 1730, *letras* cede definitivamente seu lugar para *literatura*, fenômeno comum em todas as línguas (ZUNTHOR, 1993).

Foi nessa época que Voltaire, atestando o caráter vago do termo em questão, atribui à palavra literatura o conceito de *erudição*, denotando a aquisição do conhecimento de um amplo conjunto de saberes (história, eloquência, poesia, crítica). De acordo com os estudos realizados por ABREU, em “Histórias da literatura e sua história”, este mesmo significado consta nos dicionários portugueses desde que a palavra foi dicionarizada pela primeira vez em língua portuguesa, em 1728, permanecendo até o final do século XIX.

Assim também ocorreu com o termo inglês *literature*, designando, porém, tanto uma cultura pessoal fundada sobre leituras refinadas quanto a produção de textos próprios a tais leituras. A extensão do sentido é um fato que acontece internacionalmente. Em um dicionário em português, de Antonio de Moraes Silva, por exemplo, no verbete literatura, é possível encontrar as seguintes definições: *erudição, ciência, notícia das boas letras, humanidades*, além de *conjunto das produções literárias de uma nação, de um país, de uma época: “Os Lusíadas são a obra capital da Literatura Portuguesa”*

O significado atribuído à literatura abarcando o um conjunto de obras que representam o desejo de se instituir uma identidade nacional, fundamentada em uma concepção de língua e de tradição comuns, revela a intensa movimentação de intelectuais europeus do século XVIII

na composição das histórias literárias dos diferentes países, bem como na difusão das próprias noções de literatura, crítica ou mesmo de história literária. Com a constituição de uma ciência estética na Europa dos séculos das luzes, os estudiosos da linguagem passam a levar em consideração um tipo particular de discurso, negando e excluindo, portanto, todos os outros. Desse modo, literatura denota, então, um conjunto de textos distribuídos em gêneros poéticos, dramáticos e ficcionais; resultado da seleção de determinados autores e obras que se encaixavam nesses modelos textuais, consideradas dignas de apresentação e análise (ABREU, s.d.)¹⁰. Resumindo, o termo passa a se referir ao próprio grupo de homens que são produtores e, ao mesmo tempo, consumidores privilegiados de tal discurso.

Estabelecida a distinção entre literatura e o resto, muitas obras passam a ser excluídas já que não correspondem aos moldes definidos por critérios exteriores à obra, como o parentesco com uma tradição reconhecida, a posição do autor no campo literário (filiação intelectual, condição social e étnica, relacionamento político, etc), a representação de literatura construída pela crítica literária de cada época, o mercado editorial, convenções éticas e morais, herança que se mantém em muitos estudos de nossa contemporaneidade (ABREU, 2000). Apesar da popularidade, do grande sucesso editorial que a prosa ficcional, os romances, as novelas e os contos atingiram entre o final do século XVIII e início do XIX, este fato não garantiu a esses tipos de texto a chancela literária, constituindo-se, portanto, como um bom exemplo da dificuldade que a literatura tem em lidar, desde a sua instituição, com aquilo que é do gosto e da preferência do grande público, ou produzido e apreciado pelos grupos sociais desfavorecidos, muitas vezes denominado pejorativamente de “popular”, “popularesco”, literatura de massa (ABREU, s.d.)¹¹.

De conjunto do conhecimento produzido a grupo de obras (e autores) consagradas, a definição de literatura é, segundo ABREU (s.d.), *fruto de um momento histórico específico em que uma série de fatores políticos, econômicos e sociais criaram a necessidade deste conceito. Não casualmente, foi neste período que se profissionalizou o escritor, que se fortaleceu a figura do editor, que surgiram os críticos profissionais, criando um meio literário especializado e permitindo a formação de um novo vocabulário que designasse novas técnicas, gêneros e circunstâncias de criação.*

¹⁰ Refere-se ao texto da nota 10.

¹¹ Idem à nota anterior.

Dentre as permanentes disputas e embates travados em torno da definição de quais produções deve(m)iam receber a chancela literária, com o passar do tempo, alguns tipos de texto, antes marginalizados, tornaram-se obras consagradas, recebendo, portanto, o selo da literatura. É o caso dos romances, ou pelo menos de alguns deles. Constituindo-se como uma novidade para o século XVIII, faltava à prosa ficcional uma referência, uma tradição crítica que prescrevesse modelos de composição e de avaliação. Daí a dificuldade em lidar com o novo, fato que se mantém até hoje. Além disso, tratava-se de um gênero que circulava sem controle ou supervisão por entre diferentes grupos sociais, não se restringindo portanto à seleta elite intelectual. Em síntese, afirma LAJOLO (2001:13): *ser ou não ser literatura é assunto que se altera ao longo do tempo e desperta paixões.*

Diante dessas constatações e instigados por LAJOLO (2001: 8), os ouvidos agora mais aguçados parecem reconhecer e entender os resmungos dos guardiões da literatura ao questionarem: *“Então música popular é poesia ? Telenovela tem tanto valor quanto romance? Folheto de cordel tem a mesma importância estética que a epopéia...”*

A seleção e validação dos textos, bem como as disputas pela conceituação do termo literatura permanecem em nossos dias, delineiam alguns discursos e representações de leitura, determinam novos embates, questionamentos e re-definições, conforme deixam transparecer em suas narrativas as professoras entrevistadas dessa pesquisa.

Ao lado dos romances antigos, das novelas de cavalaria, da poesia, dos textos denominados clássicos da literatura, é bem possível encontrarmos os romances esotéricos, livros de auto-ajuda, ficção científica, romance policial. E é buscando compreender essa convivência que dedicamo-nos agora a estudar as estantes de livros, as leituras marginais, as leituras de preferências, a seleção de livros, revistas, jornais, quadrinhos, novelas...

2.3 – AS ESTANTES DE LIVROS

“As estantes de livros” inauguram um novo trajeto em busca de mais pistas sobre as maneiras de ler, de selecionar e orientar as leituras. Compreender como as famílias organizam suas bibliotecas e como constroem suas formas de leitura, pode revelar fronteiras sócio-culturais, diferentes maneiras de se apropriar dos textos escritos, gestos, representações de leitura e literatura. Nas estantes, nas prateleiras, enfim, no interior de bibliotecas inteiras

podemos encontrar as referências que precisamos para entender como se instituem, ou não, os ícones da leitura canônica. Quais são os livros ? Quem os seleciona ? Quem os frequenta assiduamente ? Enfim, qual a função e representação deste espaço de leitura no ambiente familiar ?

Em busca de respostas a essas questões, é importante ressaltar, que a quantidade de livros que podemos encontrar no interior das casas não corresponde necessariamente à quantidade ou assiduidade de leitura. A fim de não correremos o risco de assumirmos uma postura de pesquisador “bibliotecário” (MARINHO, 1998), descrevendo as práticas leitoras a partir de critérios de presença ou ausência da matéria escrita, é preciso considerar também os empréstimos (troca entre amigos e familiares), a circulação de leitura em outros espaços de leitura (casa de parentes, biblioteca escolar, livraria...) e até mesmo o significado de uma estante repleta de livros que não desperta o interesse pela leitura dos membros da casa.

Batamos às portas.

2.3.1 – Na casa de Alice

A história de Alice, brevemente resumida no capítulo anterior dessa tese, caracteriza-se pela descrição de uma família que obrigada a mudar econômica e socialmente de classe social, mantém e transfere às gerações seguintes os valores de uma classe dominante, embora já não faça mais parte desta última.

A polidez, a construção de um verniz cultural, de uma erudição firmada na aprendizagem de línguas estrangeiras, do acesso e realização de diferentes práticas culturais (música, leitura). A rigidez na educação, na preservação de valores elitistas; o desejo de recuperar o status social; o preconceito, todos esses elementos fazem parte da trajetória de vida de Alice e precisam ser considerados a fim de entendermos os significados de leitura aqui construídos.

ALICE: “A correção da nossa fala: porque como nós éramos as famílias tradicionais, você não podia deixar que a prosódia, o ritmo, da fala italiana entrasse na sua fala. Em casa, era corrigido na hora: ‘Você tá falando cantado, não é assim que se fala !’ ou ‘Não é assim que se fala, porque italianos é que falam assim !’ Então são preconceitos mil. Porque meus avós

eram fazendeiros, então como os italianos que vieram pra cá, inicialmente, eram pessoas simples, lavradores, pessoas que não estudavam, que vieram pra trabalhar, logicamente que eles trouxeram a cultura do estrato social que eles pertenciam. E os fazendeiros aqui pertenciam a outro estrato social pelo menos no poder político que tinham. Os filhos estudavam na Europa, e muitos eram ignorantes tanto quanto os imigrantes que chegavam, mas tinham dinheiro, tinham poder. Então, com a crise, o meu avô, que era fazendeiro de café em Jaú, perdeu a fazenda. Daí ficou na miséria. Tanto que meu pai conta que as roupas da minha avó eram todas francesas, vestidos franceses, jóias belíssimas, e que eles ficaram numa miséria tão grande... Esse é o grande problema que eu acho da minha família, da minha geração, de muita gente que ficou nessa situação, porque você tem todos os valores da classe dominante e você não é mais classe dominante, você não tem mais poder nenhum.

Agora, os meus avós tinham piano em casa, as irmãs dele [as tias de Alice] tinham todos os álbuns dos clássicos. Elas tocavam as músicas clássicas no piano e a minha avó tinha toda a literatura clássica: Coelho Neto, toda essa literatura. E o meu pai desde pequeno, ela dava esses livros pra ele ler. Eles liam esse tipo de literatura. Agora, eu não me lembro de ter lido muito...”

PESQUISADORA: “Na sua casa tinha uma biblioteca assim com esse tipo...”

ALICE: “Eu acho que não tinha. O que foi que eu me lembro que o que eu gostava de ler mesmo era, deixe me ver... jornal !” (ALICE 03)

A relação de Alice com a tradição cultural, com o cânone literário, se realiza a partir da convivência com os próprios familiares, que se instituem como representantes de valores sócio-culturais construídos no interior da classe dominante.

Embora a narradora denomine apenas um nome da considerada grande literatura, Coelho Neto – autor que segundo LAJOLO (2001: 15) *parece sobreviver, em nossos dias, apenas na lembrança de manuais e cursos antigos* –, a descrição da família permite-nos supor modelos de leitura e tipos de textos que possivelmente compunham as práticas leitoras da casa: a da *literatura clássica*, entendida como a leitura dos autores consagrados, seria uma delas.

Um aspecto que se destaca nessa descrição de Alice sobre a leitura canônica, diz respeito à constatação da “ausência” dos livros de literatura na sua própria casa - pelo menos

durante o tempo em que vive com os pais. No entanto, o estranhamento que essa declaração poderia provocar nesse momento, é facilmente resolvido a partir do resgate das imagens de leitores construídas no meio familiar, aliada à descrição de outras práticas leitoras, conforme se verificará no próximo fragmento a ser apresentado (Alice 04), além da recuperação da sua fala em Alice (01), quando, então, ela afirmara: *“Agora, eu sempre gostei muito de ler e na minha casa sempre teve muito livro, muito livro mesmo, porque, principalmente na família do meu pai, alguns são literatos, com obras publicadas.”* A questão se centraliza, portanto, na representação que a narradora tem a respeito da leitura canônica, que de acordo com a tradição, não permite que as antologias (utilizadas nas escolas), os dicionários, e até mesmo a literatura infantil de Monteiro Lobato, se constituam como elementos de destaque da biblioteca familiar da sua casa. Não nos esqueçamos, por exemplo, da figura do tio jornalista e literato, com obras publicadas, sendo uma delas incluída na antologia já citada, a “Flor do Lácio”.

Instigada a oferecer mais detalhes em relação à influência que a figura desse tio poderia exercer na sua concepção de literatura, Alice irá declarar:

PESQUISADORA: *“Você acha que esse fato do seu tio ser literato, influenciou alguma coisa na sua leitura dos clássicos, ou não? Como eles eram vistos, se discutia os tipos de leitura que eles faziam, se lia os textos deles, como era?”*

ALICE: *“Eu acho que em casa sempre se discutiu muito estilo de escrita, significado de palavra, vocabulário: ‘Ah não, não deve usar essa palavra, usa aquela. Vamos pegar o dicionário.’ O dicionário sempre tava ali a mão, o dicionário não só de Português, nós tínhamos dicionário de Francês, Inglês, Italiano, todos os dicionários. Então, em casa nunca se passou por cima do sentido, do uso de uma palavra... Então, tinha que ser assim: ‘Ah, não sabe, vamos pegar o dicionário.’ Dai o meu pai ia pegar o dicionário e ia esclarecer com a gente. Às vezes, ele lia redações que eu fazia e ajudava corrigir, sempre discutindo. Até eu tenho aqui, livro de 1700 e pouco, 1800 do meu avô, livro sobre estilo. Então, tanto do lado da minha mãe, da parte do meu avô, do lado do meu pai, sempre se deu muito valor à linguagem, à literatura, a esse tipo de coisa. Então você vê, na minha casa, tudo isso é de lá [apontando para os livros das estantes da sua biblioteca pessoal atual]: História da*

Literatura Francesa, História da Literatura Inglesa, tá vendo, essas coisas super antigas.”(Alice 04)

Esse trecho ilustra e valida algumas hipóteses levantadas anteriormente. Ao se discorrer sobre a literatura, é bastante comum, assumirmos como referência a representação de leitura construída a partir dos modelos de leitura e de textos difundidos pela historiografia literária, pelas “antologias” de nossa atualidade, principais mecanismos de divulgação e de consolidação do cânone literário ao longo do tempo. A fim de não incorrer em anacronismos, procurando identificar um número variado de textos de origens diversas, de representantes dos diferentes períodos histórico-culturais, mostra-se necessário retomarmos os modelos de leitura e de texto do passado, quando as histórias da literatura brasileira ainda buscavam se consolidar, modificando-se, incluindo e consagrando novos nomes e títulos, estabelecendo novos modos de leitura.

Considerando as leituras e discussões familiares a respeito da linguagem oral e escrita, e acrescentando-se, a essas informações, a referência às antologias utilizadas no período escolar, defrontamo-nos como uma prática de leitura que se institui a partir do reconhecimento dos “bons modelos” vernáculos e morais para a “boa aquisição” da língua portuguesa. A propósito da utilização das antologias nas aulas de português, RAZZINI (s.d.: 5), em seu estudo sobre “A Antologia Nacional e a formação literária na escola”, informa-nos que esta última costumava ser empregada para sustentar as atividades de *leitura, recitação, estudo do vocabulário, da gramática normativa, da gramática histórica, dos exercícios ortográficos, das análises “lexicológica” e “lógica”, da redação e composição, enfim, para a aquisição da norma culta vigente*. A descrição do uso da “Flor do Lácio”, feita anteriormente em Alice (02) aproxima-se bastante dessa proposta de trabalho com a língua e, de certa forma, esclarece as informações oferecidas sobre as práticas leitoras realizadas em sua casa.

No que confere ao modelo de leitura herdado pelos avós, a reconstituição do contexto sócio-cultural da época feita por CÂNDIDO (2000a: 186), permite uma maior visualização dos valores transferidos de uma geração a outra:

Até 1930 a literatura predominante e mais aceita se ajustava a uma ideologia de permanência, representada sobretudo pelo purismo gramatical,

que tendia no limite a cristalizar a língua e adotar como modelo a literatura portuguesa. Isto correspondia às expectativas oficiais de uma cultura de fachada, feita para ser vista pelos estrangeiros, como era em parte a da República Velha. Ela tinha encontrado o seu protagonista no Barão do Rio Branco, o seu modelo no estilo de Rui Barbosa e a sua instituição simbólica na Academia Brasileira de Letras, ainda preponderante no decênio de 1920 apesar dos ataques dos modernistas (estes pareciam, então, uma excentricidade transitória). Mas a partir de 1930 a Academia foi-se tornando o que é hoje: um clube de intelectuais e similares sem maior repercussão ou influência no vivo do movimento literário.

Antes de seguirmos em direção a uma nova casa, há que se recuperar a leitura de Monteiro Lobato ainda na residência da família de Alice:

PESQUISADORA: *“E na infância, você leu Monteiro Lobato, outros autores?”*

ALICE: *“Não, até hoje, eu só li “Reinações de Narizinho”, porque eu fui lecionar e fui obrigada a ler, porque eu dava aula no curso de Magistério, então, depois, pra dar aulas de literatura infantil. Agora, os meus irmãos leram Monteiro Lobato. Em casa tinha, mas eu nunca tive curiosidade de ler Monteiro Lobato. Até ele era amigo de meu tio, tinha muita coisa com dedicatória e tudo. E meu pai trabalhou na editora dele quando tinha uns 14, 15 anos. Então, realmente eu não li. Agora, eu li muito M. Delly, a coleção toda.” (Alice 05)*

Esse trecho parece sintetizar a imagem de leitura canônica da narradora no espaço familiar, que pode ser definida como a leitura dos autores consagrados da literatura de acordo com a época vivida e descrita acima. Sendo assim, ficam excluídas as outras leituras e suportes escritos da descrição da biblioteca da família que não correspondem a sua imagem do cânone. Isso não significa, no entanto, que as demais práticas leitoras realizadas no ambiente da casa, sejam desconsideradas ou sofram alguma espécie de rebaixamento em relação à literatura consagrada. Ao contrário, enquanto relata a leitura fora do contexto escolar, a narradora destaca, primeiro a importância da leitura do jornal, e agora, conforme o trecho acima, o seu interesse pela coleção de livros da *Biblioteca das Moças*, edições de grande

sucesso entre as jovens da época. Deste modo, é possível afirmar que nesse caso, bem como nos demais aqui estudados, a leitura do cânone e as demais leituras não são concorrentes. Elas acontecem ao mesmo tempo, atendendo às preferências, objetivos e gostos dos leitores da casa.

2.3.2 – Na casa de Emiko

No decorrer dos nossos encontros e entrevistas, Emiko costumava descrever as suas leituras sempre muito atreladas ao contexto escolar. Outras informações obtidas a partir de uma pesquisa mais demorada feita pela entrevistada, resultando na troca de cartas, telefonemas e e-mails, confirmam essa tendência de leitura, permitindo, porém, incorporar novos elementos capazes de reconstituir um espaço familiar no qual são realizadas diferentes práticas de leituras.

As primeiras lembranças sobre os textos que correspondem aos suportes escritos que faziam parte da estante de livros da sua casa, referem-se às seguintes obras:

- *Antologia Nacional* (Fausto Barreto e Carlos de Laet)
- Um Livro de Admissão, trazendo o conteúdo necessário para o estudo e realização do exame de ingresso ao curso ginasial.
- *Tesouro da Juventude*, coleção bastante requisitada e lida pela geração da época.

A essas informações oferecidas via telefonemas após um *flash* de memória, acrescentam-se outras, enviadas via carta manuscrita e e-mail, conforme segue o texto abaixo:

- CARTA :

“Vou colocar o nome dos livros dos quais me lembro: havia um Dicionário muito bom que todos usaram durante a vida escolar; The Reader’s Digest... Após entrar no ginásio, lembro-me que vieram alguns vendedores em casa e meus pais adquiriram a Enciclopédia Delta Larousse, a Enciclopédia da juventude, Os animais (um livro grosso sobre animais), Iliada e Odisséia (sem simplificação) [Homero], os quais li com prazer; coleção de Paulo Setúbal, Aluisio de Azevedo (li todos), etc. Eu só entendi melhor a história do Brasil quando li “As maluquices do Imperador”, de Paulo Setúbal, no qual o autor conta a história de D. Pedro com a Marquesa de Santos entremeada com a política da época.

Após ler “Iracema” (obrigada pela professora e com dicionário do lado), li quase todos os de José de Alencar, muitos dos livros mais suaves de Machado de Assis (“Helena, A mão e a luva”), e outros românticos. Gostei de “O ermitão da glória” [José de Alencar], “O garimpeiro” [Bernardo Guimarães], fui obrigada a ler “A pata da gazela” [José de Alencar] na escola e fazer um trabalho. A primeira vez em que vi palavrão e fiquei impressionada foi quando li “O Cortiço” da coleção de Aluísio de Azevedo.

A época em que mais li livros, portanto, parece-me que foi na época do Ginásio. No curso Normal (Formação de professora primária) li menos e na faculdade também li poucos. Agora me lembro de que tive que ler “Os Lusíadas” [Camões], no 1º ano, fazendo análise de alguns trechos, e depois “Grande Sertão Veredas” [Guimarães Rosa]; no 3º ou 4º ano da faculdade.

Uma coisa interessante: Li “O morro dos ventos uivantes” [Emily Bronte] em quadrinhos, em Japonês, isto é, Mangá, quando era criança.” (Emiko 06)

- E-MAIL :

“Hoje, encontrei um livro que está amarelando lá no fundo e que me comoveu quando era criança: “A vida de Joana D’Arc” de Érico Veríssimo, da Livraria Globo de 1944 !

Na juventude, li Herman Hesse e também “O admirável mundo novo” de Aldous Huxley. Li “1984” de George Orwell e fiquei bastante impressionada. Aliás, gostaria de ter encontrado você nesse final de ano, pois ainda tenho “Os Bichos” de George Orwell em Mangá.” (Emiko 07)

Emiko descreve uma biblioteca familiar, cuja seleção de textos busca atender, em geral, às preferências e exigências escolares das crianças e jovens da casa.

No início da descrição temos a referência a um material mais diversificado de leitura, reunindo textos de consulta e estudo (dicionário, enciclopédias, antologia), assuntos variados (The Reader’s Digest) e alguns clássicos da literatura. Embora a narradora não tenha, nesse momento, fornecido mais detalhes sobre o papel da leitura de Mangá que era feita por toda a família, é muito provável que estes textos também compusessem a estante de livros. Numa visita feita a sua casa por ocasião do meu trabalho de pesquisa, Emiko mostrou-me alguns exemplares japoneses bem antigos que eram encadernados em forma de brochura, lembrando

uma espécie de revista-livro. Divididos por assuntos que respeitavam as diferentes faixas etárias dos leitores para os quais o texto se constituía, havia as revistas voltadas para os adultos e aquelas que serviam ao deleite das crianças, apesar destes últimos leitores realizarem, ainda que clandestinamente, a leitura dos quadrinhos mais “picantes”, que não era apropriada aos juvenzinhos da casa

Seguindo com a descrição da biblioteca, surge uma relação mais específica, que se institui a partir da apresentação de nomes e obras consagradas, além do registro das impressões da narradora a respeito da realização de tais leituras (os diferentes significados, a novidade, a surpresa, a obrigatoriedade, a seleção conforme a preferência do leitor). Com exceção de Camões, Guimarães Rosa e Érico Veríssimo, o rol de títulos citados compõe um conjunto de autores do século XIX, muito lidos durante a época do Ginásio (José de Alencar, Machado de Assis, Aluísio de Azevedo) e frequentemente lembrados pelas professoras entrevistadas, conforme podemos verificar a partir da análise dos demais relatos.

2.3.3 – Na casa de Clara

Assim como ocorre na história de leitura de Emiko, a biblioteca da casa de Clara também se constitui de acordo com os interesses e necessidades escolares dos filhos. A seleção de textos se realiza a partir das referências da escola, mas também respeita o gosto dos leitores, inclusive por outros materiais escritos que não sejam os livros.

Em uma conversa entremeada por fragmentos de memória, ajudo a entrevistada a ir organizando as informações que são coletadas através de uma lembrança aqui, outra bem lá distante, a fim de reconstruirmos a imagem da leitura do cânone literário.

PESQUISADORA: *“Vocês tinham uma biblioteca ? Uma estante em casa ou não ?”*

CLARA: *“Aí é uma outra coisa interessante. Nós começamos a formar a biblioteca em casa, nós, os filhos, começamos a formar a biblioteca em casa. A gente comprava de tudo. Não havia uma coisa assim...”*

PESQUISADORA: *“Literatura infantil, vocês compravam ou não ?”*

CLARA: *“Não. Literatura infantil não me lembro de ter comprado. Mas outros tipos de livros sim. Quando, por exemplo, o professor pediu pra fazer trabalho sobre os escritores, eu não ia*

na biblioteca. Eu comprava o livro. Cheguei a comprar coleção, naquela época...” [pausa, tentando se lembrar]

PESQUISADORA: *“Coleção de... grande literatura, assim ou não ?”*

CLARA: *“Não, comprei uma coleção..”. [pausa longa]*

PESQUISADORA: *“História, enciclopédia...”*

CLARA: *“... eu acho que Alencar... Eu comprei Alencar e comprei...” [pausa]*

PESQUISADORA: *“Machado ?”*

CLARA: *“Mas não comprei do Machado. Machado, acho que era mais fácil na... biblioteca. Eu encontrava na biblioteca. Comprei um outro, sei que comprei do Menotti del Picchia, alguma coisa, comprei do Monteiro Lobato, alguma coisa... [pausa] Nós fomos comprando. Depois as minhas irmãs também compravam.”*

PESQUISADORA: *“Mas e sem ser literatura vocês compravam outros livros também ? Psicologia... História...”*

CLARA: *“Não. Nós comprávamos, sem ser literatura, nós comprávamos jornal. Ah, eu queria dizer o seguinte: meu pai não se incomodava porque a gente comprava livro. Não era uma preocupação, não era. Ele comprou uma estante pra gente guardar os livros... Hoje, você vê nas estantes de casas, não há uma preocupação dos pais. Então, no entanto, meu pai comprou uma estante pra guardar os livros. E comprávamos jornal, continuávamos comprando. Depois meu pai começou a assinar jornal.” (Clara 04)*

Conforme já havia anunciado, Clara também relata, em sua descrição da biblioteca familiar, a presença de determinadas obras literárias em sua estante e a preferência pela leitura de alguns autores já citados (de novo, Alencar e Machado), além de outros livros como os de Menotti del Picchia e Monteiro Lobato.

Nesse trecho é importante destacar dois aspectos fundamentais referentes à leitura de livros e à construção da imagem do cânone. Em primeiro lugar, as leituras realizadas pela entrevistada e irmãos, não podem ser definidas apenas pela descrição dos textos que preenchem a estante da casa, já que a circulação de livros oriundos da biblioteca escolar, entre outros espaços e modos de empréstimo de livros, apresenta-se como uma prática bastante comum e freqüente na vida dessa leitora.

Quanto ao modo como acontece a seleção de textos e a formação da biblioteca familiar, ressalta-se, a partir da figura paterna, os traços correspondentes à valorização da leitura na trajetória de vida de Clara. Considerando a precária formação escolar do seu pai, a não interferência deste último no processo de seleção dos livros e demais suportes escritos (jornal, revista) não significa, no entanto, indiferença em relação à leitura. Ao contrário, a preocupação em providenciar uma estante para os filhos guardarem os livros, a não restrição na compra de materiais escritos - num contexto familiar economicamente desfavorável - , denotam a valorização atribuída a essa prática cultural, incentivada pela instituição de ensino e apoiada pelo pai que procurava manter as crianças estudando, pelo menos durante as oito primeiras séries escolares.

Em um novo reencontro com a professora, tomo como instrumento direcionador da entrevista, um roteiro de perguntas a fim de instigar a narradora a fornecer-me mais detalhes sobre a leitura de livros e a constituição da biblioteca da família. No decorrer desse relato algumas informações, já conhecidas, são recuperadas e outras, incorporadas.

CLARA: “Nós íamos comprando livros, não tinha muita ordem não. Biblioteca mesmo, eu comprei uma por causa de um livro que o professor citava. Eu comprei uma coleção do Menotti del Picchia, por causa do “Juca Mulato”. Era muito comentado pelo professor.”

PESQUISADORA: “Enciclopédias, vocês não tiveram ?”

CLARA: “Não, nenhuma, acho que não.”

PESQUISADORA: “Dicionários ?”

CLARA: “Dicionário, tinha. Dicionário, nós tínhamos.”

PESQUISADORA: “Eu lembro que você chegou a comentar que você gostava de ter livros de psicologia, história...”

CLARA: “Mas de psicologia eu não cheguei a comprar, eu lia. História... Eu lia, lia história, romances históricos, eu lia de psicologia que eu gostava também, mas da biblioteca. Não que eu comprasse.”

PESQUISADORA: “Eu sei de um livro, “As três faces de Eva”, foi você que leu ?”

CLARA: “Foi. Acho que... psicológica, aliás há o filme também. Aquela “Mulherzinhas” (Louisa May Alcott), Mulherzinhas que chama ? A Mulherzinhas, tem um outro também que

eu li nessa época. O Tesouro da Juventude, acho que ele faz parte do “Tesouro da Juventude”. E eu li alguns sim, dessa coleção. Mas nós não tínhamos em casa não.”

PESQUISADORA: *“Na área ligada à religião ou coisa parecida vocês também não compravam ?”*

CLARA: *“Nada ligada à religião.”*

PESQUISADORA: *“Livro de poesia, tinha ?”*

CLARA: *“Poesia ? Deixa eu ver. Eu gostava de poesia. Tinha. Eu cheguei a comprar um livro do... ai, meu Deus... da literatura brasileira...” [pausa longa] Romantismo, eu gostava, também, mas eu não cheguei a comprar, não, porque nós tínhamos livros assim, seleta que havia muitas poesias dos românticos... Então, não cheguei a comprar não. Mas, depois, por exemplo, Raimundo Correa, era um fulano que eu gostava muito, mas lá tinha...” [pausa longa]*

PESQUISADORA: *“Olavo Bilac ?”*

CLARA: *“Olavo Bilac nunca foi um autor, assim, por quem eu fui apaixonada [rindo]. Nunca foi. Não. E... ai, meu Deus como chama ? O autor da “Lira dos vinte anos” ?...[pausa] Ah, não lembro.” [Trata-se de Álvares de Azevedo](Clara 05)*

As questões relativas à seleção de textos para a estante de livros recuperam alguns nomes, também já citados (*Menotti del Picchia*, *Raimundo Correa* – este último foi referido por Alice), e novamente resgatam a leitura de “seletas” (antologias) e o enfoque em autores do século XIX. Além disso, a rememoração dos textos que compõem a biblioteca familiar, serve como ponto de partida para a descrição de outros tipos de leitura, em geral, as que eram da preferência da entrevistada, ou dos moradores da casa. Este fato atesta, mais uma vez, o papel da literatura na trajetória dessas professoras e demonstra a circulação de diferentes escritos, cada qual respeitando os interesses e objetivos (pessoais ou escolares) dos leitores.

Antes de seguirmos em direção à outra casa, vale apresentar, ainda, a postura da mãe de Clara em relação à leitura. Conhecendo a formação de seu pai e a valorização atribuída à prática de leitura de livros e demais suportes escritos, a entrevistada descreve a visão materna sobre a leitura dos filhos da seguinte maneira:

CLARA: *“Ela não entendia direito porque que nós gostávamos de leitura. Ao contrário do meu pai. Meu pai não se incomodava. E ela não. Ela nunca entendeu direito a questão dos livros, da nossa vida. Pra ela, livro não era necessário, talvez. E ele, não, ele via de outra forma. Nós nunca perguntamos. Ele nunca disse nada.”*

PESQUISADORA: *“Do tipo: ‘Você tem que ler isso...’”*

CLARA: *“Não, nada, tem que ler isso, tem que ler aquilo, se você está lendo. Não perguntava o que a gente tava lendo. Por que estava lendo, por que não estava. Agora, o meu pai, havia uma outra coisa que eu acho que fez com que ele não se incomodasse com a leitura: nós não tínhamos problemas com a escola. Embora nós fôssemos meninas de sítio, éramos oito meninas, dois irmãos, então a maioria era as mulheres, então, as meninas de sítio. Então, eu vejo que ele poderia estar pensando: ‘Essa leitura não é prejudicial, a leitura está ajudando na escola’. E não sei também se é isso ou não.” (Clara 06)*

Embora pareça ficar evidente a valorização da leitura atribuída pelo pai, que vê no modelo escolar, nas exigências de livros e outras práticas leitoras uma forma dos filhos adquirirem um conhecimento e seguirem os estudos, compartilhando de valores advindos de outra comunidade social (a das “meninas da cidade”), o comportamento da mãe reflete uma visão contrária, uma concepção de leitura na qual ela não consegue encontrar função alguma para essa prática cultural realizada no interior do contexto vivido, o sítio. Esse “conflito” de imagens de leitura exerce a sua influência na formação de Clara na medida em que a escola mostra-se como uma oportunidade de conquista, de mudança e alargamento da condição social. A leitura, o bom desempenho escolar retiram, senão, amenizam o estigma conferido aos sitiantes. Era uma maneira de fazer com que colegas de classe, bem como os demais representantes da cidade constatassem, assim como “*Pedrinho*¹²”, que *pela segunda vez abriu a boca, que aquela prima, apesar de viver na roça, estava se tornando mais esperta do que todas as meninas da cidade* (LOBATO, 2001: 30).

¹² Referência a tão conhecida obra de Monteiro Lobato, “Reinações de Narizinho”, que em 2001, conforme a edição consultada, atingiu a sua 58ª reimpressão.

2.3.4 – Na casa de Isa

Algumas páginas atrás, quando a narradora nos contava como havia se estabelecido o contato com a leitura em sua casa (Isa 01, 02 e 04), vimos a entrevistada retratar um ambiente caracterizado pela valorização da leitura, a partir da descrição de familiares, modelos de leitura, tipos de texto, além de uma relação bastante marcante com a escola (mãe professora, tios professores, escrita de diários de classe, etc).

Começando pela literatura infantil, Isa destaca a preocupação dos pais em oferecer livros às crianças desde muito cedo. Nesse sentido, acrescentam-se à leitura de *O Gato de botas*, os seguintes textos, conforme informação obtida via carta e relato oral:

Carta:

“Durante o primário, li os clássicos infantis: irmãos Grimm, Perrault, Lobato, Fedro, La Fontaine e uns livrinhos e revistinhas que a gente ganhava na igreja, depois da missa das crianças, aos domingos. Eram histórias de santos e mártires, principalmente crianças.

A biblioteca familiar era vasta e variada. Lembro-me da coleção completa de Eça, de Machado, de uns livros escritos por tios meus, do Manuel Bandeira, do Pedro Nava, do Bocage, do Gore Vidal, de textos do teatro grego. Tínhamos o Caldas Aulete, uma coleção do Jânio Quadros (de gramática normativa!!!) e outras coleções de que não consigo me lembrar do nome, só das capas vermelhas e azuis.” (Isa 05)

Entrevista:

PESQUISADORA: “Nessa estante, nessa biblioteca que o seu pai montou em casa, ele tinha, além dos livros de literatura, enciclopédias, outros tipos de livros ?”

ISA: “Tinha enciclopédia, tinha dicionários, tinha livros didáticos. Meu pai tinha muitos livros, mas o que eu gostava, tem umas coisas incríveis que são minha paixão até hoje, por exemplo, tem coleção de revistas dos anos 20, dos anos 30, então são coisas assim, relíquias, coisas que você guarda com todo carinho, ele tinha essas coleções, era bem heterogêneo o negócio.”

PESQUISADORA: “E livros religiosos ?”

ISA: “Tinha, na minha infância, a minha mãe era mais religiosa, meu pai era meio ateu.” (Isa 06)

Assim como na narrativa de Alice, podemos inferir a partir da fala de Isa, que o modelo de leitura estabelecido no espaço familiar tem, uma sustentação moral e, nesse caso, religiosa expressiva, lembrando que a escolarização da narradora ocorreu em colégio de freiras entre outras instituições católicas. Nesse contexto, o papel desempenhado pelo pai de Isa passa a ser fundamental na sua formação, sendo citado e explicitado em todas as nossas conversas e correspondências. De acordo com os seus relatos, os critérios de seleção de textos ligam-se muito mais às questões morais do que à valorização da leitura da grande literatura em detrimento aos demais textos, aos outros suportes escritos. Ao entrarmos nessa discussão, por várias vezes, instigo a entrevistada a abordar esse último aspecto, buscando fazê-la revelar e esclarecer a sua representação de leitura e de literatura.

Na primeira conversa que tivemos, Isa fez a seguinte declaração:

ISA: “Uma história interessante, uma questão assim de tempo, eu falei pra você que na minha casa tinha muitos livros, meu pai lia muito, só que o papai selecionava os livros que eu podia ler. Tinha uma censura. Então alguns livros ele não admitia que eu lesse, porque ele achava... é engraçado porque depois eu fui pegar alguns livros desses e realmente era assim aquela coisa voltada mais pro sexo. Ele me protegia, aquela coisa, tinha filha nova, devia ter o quê ? Uns 14 anos nessa época que ele censurava, depois, no Colegial, ele já não censurava mais, mas enquanto eu tava no Primário e no Ginásio, ele fazia uma certa censura.”

PESQUISADORA: “E o que você lia então, o que podia ler ?”

ISA: “Eu podia ler, por exemplo, vamos dizer um José de Alencar, esse estilo eu podia ler. O Machado eu li muito. Mas um “O Cortiço” (Aluísio de Azevedo) eu não podia ler. Eu me lembro que “O Doidinho” (José Lins do Rego) ele me tirou, ele me cortou alguns livros do Eça, “O Crime do Padre Amaro”, “O Primo Basílio”, e que foram livros que eu fui ler mais tarde. Eu respeitei. Alguns até eu lia, não esses livros porque eram livros de fôlego, tomava mais tempo, eu não podia ler escondido. Mas algumas coisinhas, que eu também não sei porque que ele proibia, mas alguns livros de poema, de poesias, assim, ele também tinha separado, tinha o lugar na biblioteca que não era meu, e ele sabia que eu não mexeria, então ele deixava lá. Mas no fundo, no fundo, eu mexia. Quer dizer, eu respeitei alguns, até foi bom porque talvez aquela coisa do proibido, apesar de ter sido respeitado, ficou na minha cabeça. Por que eu não posso ler isso ? E assim que eu fui liberada eu li todos esses (...) e é engraçado

que esses livros ele proibiu, e outros livros, os quais ele não tinha lido, livros de autores estrangeiros, eu acabei lendo porque daí não estavam censurados, ele censurou aqueles que ele conhecia.” (Isa 07)

Considerando essas informações, durante a segunda entrevista, realizada alguns anos depois do relato acima, procuro dirigir nossa conversa fazendo algumas questões que visam motivar a narradora a oferecer-me mais detalhes e esclarecimentos em torno do critério de seleção de textos utilizado pelo seu pai.

PESQUISADORA: *“E seu pai discutia? Quando ele fazia a seleção do que você podia ler, do que não podia...”*

ISA: *“Sim, ele explicava.”*

PESQUISADORA: *“Havia uma explicação de que isso aqui é bom, isso aqui não é?...”*

ISA: *“É, essa seleção não era literária. Não era, por exemplo, na época, ele tirou ‘O Crime do Padre Amaro’, do Eça de Queirós. Então ele explicava, não era a qualidade literária porque ele era apaixonado pelo Eça, ele fazia citações do Eça, mas ele achava que era mais do ponto de vista da formação moral, que na época era muito forte, as mocinhas virgens e casadoiras. Então, era esse o problema, não era literário. Literariamente eu tinha tudo aberto, em termos de literatura, quanto mais eu lesse, mais eu me enriqueceria, ele dava a maior força pra isso, comprava livros, o problema era esses livros que, não sei se era questão de index ou se era ele mesmo que tinha, mas dentro de certo padrão que ele considerava o moral ou imoral, ele não deixava, não aconselhava que lesse. Ele não tirava o livro do lugar e ele explicava porque. E agora, os livros que eu lia, a gente sempre conversava, discutia, comentava. Eu tinha um grupo, já mais velha, eu tinha um grupo também de colegas, cada uma lia um livro e mandava todo mundo ler todos os livros, depois a gente discutia, estar contando, livros independentemente da escola.”*

PESQUISADORA: *“Nesse modelo de leitura que você tem do seu pai, você acha que, nesse momento em que você vê seu pai comprando os livros, colocando lá na estante, conversando, discutindo com você, nesse momento, você acha que já se deu a separação: isso aqui é literatura, é considerado melhor em relação ao jornal ? Você já foi construindo essa coisa ou não ?”*

ISA: “*Não, não se discutia essa coisa do melhor ou do pior, era diferente.*”

PESQUISADORA: “*Mas você percebia então que era diferente, que tinha valor diferente?*”

ISA: “*É, era diferente, circulação diferente, objetivo, finalidade diferente. Não era um ou o outro, era um e outro, os dois.*”

PESQUISADORA: “*Mas ainda assim você achava que um tinha mais valor que o outro?*”

ISA: “*Diferença. Não sei se era uma questão de valor, eu não me lembro disso, mas se você pensar em valor escolar, institucional, cultural, talvez. Mas se você pensar em finalidade, em objetivo, qual o objetivo do jornal, eu acho que também era válido, era até muito bom a gente às vezes, eu me lembro da gente, meu pai publicava coisas no jornal, eu cheguei a publicar texto em jornal, meu irmão...*” (Isa 08)

A partir da apresentação dos dados acima, destaco alguns elementos que vão ao encontro das afirmações realizadas anteriormente:

Em primeiro lugar, a referência aos autores consagrados do século XIX, confirma uma “tendência” em promover uma seleção de leituras sob a influência da escola, da historiografia literária, enfim, da visão tradicional da leitura na construção da imagem da leitura de prestígio.

Apesar das narrativas acima fornecerem um conjunto eclético de textos, no qual se incluem literatura infantil, revistas, coleções variadas e autores menos reconhecidos, atentemo-nos para alguns escritores consagrados freqüentemente citados: Aluísio de Azevedo, José de Alencar, Machado de Assis e Eça de Queirós. Seja para descrever uma atividade obrigatória da escola, o uso de uma antologia ou a compra e a leitura de uma coleção que era vendida de porta em porta (conforme o relato de “Emiko 06” e “Ana 03”), a referência a determinadas obras e autores constituem um aspecto importante que precisa ser investigado. Por que esses autores e não Vaz de Caminha, Padre Anchieta, Gregório de Mattos, Gonzaga, Oswald e Mário de Andrade, entre tantos outros? O que motiva a compra, a seleção por determinadas obras e não outras? Qual é o papel da historiografia literária, do discurso tradicional, da escola e do próprio mercado editorial na ocorrência desse evento, dessas escolhas?

A propósito da formação da literatura brasileira, recorro aos estudos de ZILBERMAN & MOREIRA (1998) centrados nos textos e discussões fundadoras do cânone em nosso país, a fim de entender em que medida a movimentação promovida pela nossa independência política, ocorrida no século XIX, alia-se aos ideais românticos, visando, assim, fomentar um debate em

torno da existência e constituição de uma literatura nacional. Uma vez que se buscava identificar mecanismos capazes de legitimar e consolidar a nova condição política do país, a literatura mostrava-se como uma boa alternativa para se alcançar tal objetivo. Desse modo, os textos publicados a partir dessa época (prefácios, introduções, apresentações e preâmbulos a antologias, contendo referência a autores brasileiros) representavam uma tentativa dos intelectuais envolvidos nessa empreitada em discutir a nacionalidade, a identidade, o *corpus* da “recém-nascida” literatura brasileira.

A respeito dos debates promovidos pelos críticos nacionais da época, Joaquim Norberto de Sousa e Silva, em seus estudos literários presentes em “Bosquejo da história da literatura brasileira”, publicado em *Modulações poéticas* (1841), faz a seguinte declaração:

Sim, M. Ferdinand Denis tinha predito – que o Brasil, que sentira a necessidade de adotar instituições diferentes das que lhe impusera a Europa, – que o Brasil conhecia também a necessidade de ir beber suas aspirações poéticas à fonte que lhe verdadeiramente pertence; – que o Brasil coroado com o esplendor de sua nascente glória publicaria dentro de pouco tempo as primorosas obras desse primeiro entusiasmo que atesta a galhardia e mocidade de qualquer povo; – sim, a profecia cumpria-se e essa época de glória literária vem raiando ! (SOUSA E SILVA, 1840 in ZILBERMAN & MOREIRA, 1998: 135)

Trata-se da movimentação promovida pelos ideais românticos que, espalhando-se por toda a Europa, acaba por desembarcar em nosso país. Sobre esse aspecto, CANDIDO (1997) descreve o espírito romântico, no que confere ao seu relativismo, individualismo e sentimento do tempo, como um ideário “tributário da história”, apoiado em uma crítica que se caracteriza pela sua tendência em basear-se no ponto de vista pessoal do crítico e que, em relação à análise da obra, tomava como referência o escritor, delegando ao critério de familiaridade com o texto, o estudo e a discussão da época e da sequência das produções. Nesse sentido, buscando exercer o seu papel de *grande arte, fecunda em resultados e que, inspirando-se nas fontes do belo, enriquece as literaturas com suas produções, com obras-primas* (CANDIDO, 1997: 310), a crítica brasileira, desenvolvida em meio ao Romantismo, e fundamentada, de certa forma, em

tal definição de trabalho, direciona-se mais especificamente para a informação e a sistematização histórica, a partir da constituição e legitimação dos *magros bosquejos iniciais com uma visão coerente e íntegra da nossa literatura passada* (idem). Em uma longa trajetória que durará cerca de meio século, através de um contínuo esforço de críticos, eruditos e professores em elaborar uma história literária que representasse a inteligência nacional, deparamo-nos, então, com a obra de Sílvio Romero, *História da Literatura Brasileira*, do decênio de 80. Mas antes disso, perseguindo os caminhos percorridos pelos textos fundadores do cânone da nossa literatura, é possível descrever essas etapas:

Primeiro, o panorama geral, o “bosquejo”, visando a traçar rapidamente o passado literário; ao lado dele, a antologia dos poucos textos disponíveis, o “florilégio”, ou “parnasos”. Em seguida, a concentração em cada autor, antes referido rapidamente no panorama: são as biografias literárias, reunidas em “galerias”, em “panteões”. Ao lado disso, um incremento de interesse pelos textos, que se desejam mais completos; são as edições, reedições, acompanhadas geralmente de notas explicativas e informação biográfica. Depois, a tentativa de elaborar a história, o livro documentado, construído sobre os elementos citados.
(CANDIDO, 1997: 311)

Assim como nos demais países empenhados na luta pela independência política, o Romantismo brasileiro constituiu-se como um esforço de afirmação nacional, definindo-se mais especificamente a partir da busca pela construção de uma consciência literária. Em suas tentativas de alcançar tais objetivos, os estudos que antecedem o trabalho de Sílvio Romero e do Naturalismo – de onde procede a referência feita por algumas narradoras ao autor Aluísio de Azevedo, principal representante brasileiro dessa corrente teórica –, a nossa crítica centrava-se na definição e avaliação de um escritor ou obra a partir do “critério de nacionalidade”, segundo o qual procurava-se dimensionar o grau com que exprimia a terra e a sociedade brasileira (CANDIDO, 2000b).

Dentro desse processo inicial de legitimação e consagração de autores e textos que compõem a literatura brasileira, além dos estudos citados acima, havia ainda uma outra

vertente da crítica literária, que apoiada na personalidade do autor e numa análise mais elaborada da literariedade das obras, pode ser encontrada em um pequeno número de ensaios, prefácios, artigos de autoria de alguns escritores orientados para outros gêneros, destacando-se dentre eles: José de Alencar e Machado de Assis (CANDIDO, 1997).

A fim de estudar o papel que teve a *intelligentsia* brasileira dos meados do século XIX, buscando, a partir da definição de um *corpus* histórico e da interpretação da tradição, promover um “*mapeamento do ‘DNA’ literário brasileiro*”, SERRA (s.d.) destaca como fundamental para a realização de tal intento, o estudo do texto de Machado de Assis, escrito em 1873, “Notícia da Atual Literatura Brasileira. Instinto de Nacionalidade” em contraposição à contribuição de três *ideólogos* românticos: Domingos José Gonçalves de Magalhães, José de Alencar e Joaquim Manuel de Macedo, que se caracterizam como os fundadores e implementadores de um projeto nacionalista de auto-criação cultural que, entre os anos de 1836 e 1870, visava o estabelecimento de uma identidade cultural brasileira.

Sendo assim, um primeiro elemento que a história da formação do cânone brasileiro pode nos informar é que os autores acima citados enquanto definiam e discutiam a canonização de determinados textos, segundo os critérios estabelecidos a partir dos ideais do Romantismo, eles consagraram-se também enquanto escritores. Num momento decisivo como esse, no qual se modifica e vitaliza toda a inteligência, obviamente que determinadas obras e autores passam a ser identificados, ao longo do tempo, como principais representantes de nossa literatura, tornando-se uma referência constante na vida dos leitores, seja via escolar, seja via apropriação de ícones que representam o ideário da tradição cultural.

Acrescentam-se a essa informação, às mudanças sofridas pela indústria do livro, nas primeiras décadas do século XX, consequência de uma alteração do quadro educacional, literário e acadêmico brasileiro. De acordo com CANDIDO (2000a), esse processo de mudança que envolvia desde o projeto gráfico até a difusão do livro, teve seu início nos anos 20, quando Monteiro Lobato inaugura a sua editora, que se distingue das demais devido à implementação de algumas inovações, tais como preferência quase exclusiva por autores brasileiros, esforço para vender por preços acessíveis sem quebra da qualidade editorial, entre outras.

Todas essas informações parecem esclarecer os motivos pelos quais determinados autores são freqüentemente lembrados e tomados como principais representantes do cânone literário, não somente nos relatos aqui apresentados mas no interior da nossa própria sociedade

letrada. De tempos em tempos, ultrapassando gerações, a referência a José de Alencar e a Machado de Assis, por exemplo, permanece e sustenta a representação de leitura preservada pela tradição cultural, pela escola, pelo mercado editorial, pela mídia, enfim, pelos *canais competentes* aos quais compete a *literarização* de certos textos.

A respeito de tais setores especializados em definir o que pode ou não ser considerado literatura, LAJOLO (2001) afirma que:

são poucos, ou muitos, mas sempre os mesmos que, como ensina a música de Caetano Veloso, Narciso acha feio o que não é espelho. Setores especializados responsáveis pela literarização maior ou menor de um ou de outro texto são os intelectuais, os professores, a crítica, o merchandising de editoras de prestígio, os cursos de letras, os júris de concursos literários, os organizadores de programas escolares e de leituras para vestibular, as listas de obras mais vendidas... (LAJOLO, 2001: 19)

De acordo com BASTOS (s.d.), uma vez que a preservação da literatura depende de um conjunto de rituais que reafirmam a separação entre textos literários e não literários, a sociedade que pratica tais rituais responde a necessidades concretas de reprodução das condições de poder. A literariedade é, nesse sentido, um componente da estrutura social de poder, já que a separação e classificação de textos não são gestos inocentes e trazem em si as relações sociais. O esforço no sentido de expandir o cânone literário de forma a incluir produtos culturais até então considerados pouco nobres, demonstram que a literatura permanece e se mantém apesar de todas as discussões e transformações culturais vividas em nossa contemporaneidade.

De edições mais elaboradas àquelas mais populares que são vendidas nas bancas de jornal, dos folhetins às versões televisivas ou às produções cinematográficas, não esquecendo-se das publicações em formato de e-books, autores como os acima citados, dentre outros clássicos da literatura, atravessam o tempo e permanecem no ideário sócio-cultural como representantes máximos da leitura, da literatura, senão sinônimos delas.

Diante das constatações realizadas acima, se por um lado destaca-se a interferência da tradição cultural na seleção de textos e na composição das bibliotecas familiares, por outro é

importante ressaltar, mais uma vez, a existência de outros tipos de leituras, bem como o papel que tanto o cânone literário quanto essas leituras paralelas desempenham na história de formação das professoras entrevistadas.

A fim de inaugurar a discussão sobre esse último aspecto, elejo um novo trecho de narrativa sobre as práticas de leitura realizadas na casa de Ana, com o objetivo de sintetizar os significados que o cânone da literatura adquire no universo familiar das professoras dessa pesquisa, respeitando, obviamente, as semelhanças e as particularidades de cada história de leitura. Adentremo-nos a casa dessa nossa narradora.

2.3.5 – Na casa de Ana

Ao iniciar a nossa conversa sobre a seleção de leituras realizada no ambiente familiar de Ana, interrogo a entrevistada sobre a possível existência de um sistema de categorização ou valoração de determinados suportes escritos e modos de leitura em detrimento a outros, obtendo como resposta a seguinte declaração quanto à figura paterna:

ANA: “Meu pai era uma figura fechada e a leitura pra ele era assim, na época, no meu modo de ver, a grande válvula de escape pra uma porção de questões. Ele era fechado, ele dispunha, ele disponibilizava mesmo, deixava a estante aberta pra quem quisesse pegar. Minha irmã ia lá, pegava, lia, lia muito, mas não havia assim comentário a respeito dos livros.”

PESQUISADORA: “E ele nem censurava, isso aqui pode ler, isso aqui você não pode ler?”

ANA: “Não, de jeito nenhum.” (Ana 04)

Já em relação à figura materna, Ana esclarece:

PESQUISADORA: “E ela comentava a leitura ? Dizia: ‘Por que não ler livros ?’, alguma coisa assim ou não ?”

ANA: “Não comentava. Comentava o conteúdo dos que ela lia, pedia pra ver as revistinhas que eram nossas, que estávamos lendo, mas não havia nenhum comentário a respeito: ‘Olha, leia isso que é bom. Não leia isso agora, que ainda é cedo, você não vai entender.’ Não havia

nenhum tipo de orientação, nem comentário a esse respeito, nem por parte dela. Embora ela fosse professora. Então, ela não tinha essa preocupação de encaminhar a leitura não.

(...) É, porque o meu pai, assim, debruçado sobre os livros e eu acredito até fugindo da realidade através dos livros. Minha mãe, não. Ela lia, comentava a leitura dela. Era uma leitura mais superficial, de coisas mais superficiais, jornais, revistas, revistinhas, revistas pra adulto, revistas de crianças e que depois comentava conosco e até aproveitava pro trabalho dela mesmo, da preparação de material didático, pra conversar com as crianças. Ela fazia aquela leitura mais ligada à prática, mesmo, pra lidar conosco, lidar com as crianças dela.”

PESQUISADORA: *“Não havia, também acho que você já anteriormente falou isso, não havia uma preocupação em selecionar os livros pra ler ?”*

ANA: *“Não. A seleção era assim, só o acesso aos livros era muito difícil porque a gente morava num lugarejo pequeno, os meios de comunicação eram super precários, então, eram as assinaturas. O acesso era sempre via assinatura de revista ou livros, cujas coleções eram compradas, eu acho, que até assim pelos vendedores na rua, ou então eu não sei bem como chegavam pra gente. As revistas e os jornais eram via assinatura mesmo, a gente assinava, assinava tudo o que havia disponível. E... então... e não havia uma preocupação em que a gente lesse isso ou aquilo ou que a gente ficasse restrito aos infantis, não. A gente tinha acesso a tudo, mas sem que isso fosse dirigido ou verificado, o que a gente aproveitou, conversava-se sobre aquilo mas uma coisa sem preocupação.” (Ana 05)*

Assim como nos demais relatos, a leitura do cânone literário se constitui como um tipo de leitura que é incorporada pela família a partir das representações construídas pela coletividade e difundidas, de modo mais expressivo, pela instituição escolar. Apesar da referência a determinados autores e obras consideradas de prestígio, em todas as casas há espaço para leituras outras que não sejam as do clássico da literatura. Se em alguns momentos a leitura do cânone parece se caracterizar como “boa leitura” (como em Emiko 03, “(...) *já disse que li livros bons, Os Miseráveis, etc., só que eu lia muito Arsène Lupin.*”), ou como leitura “não superficial” (em contraposição à definição que Ana atribui às leituras maternas), esses dados não podem ser entendidos como fator de distinção ou valoração deste tipo de leitura em detrimento as demais. Observando as narrativas de Ana e das outras entrevistadas, é possível verificar que apesar das interferências do espaço escolar no interior das residências, advindas

da condição de estudantes ou de professoras de Língua Portuguesa, não há o estabelecimento de um único cânone de leitura, mas de diferentes cânones de leitura, que respeitam o modo de cada comunidade, de cada família apropriar-se da matéria escrita. As leituras outras, que correm paralelamente à leitura dos textos consagrados, não podem ser consideradas leituras marginais, pois elas não são excluídas, nem desvalorizadas. Elas obtêm função, caráter ou definição diversa da leitura tradicionalmente representada, a do cânone literário. Há leitura que são mais incentivadas ? Sim, há, mas esse é um aspecto que depende das características próprias de cada família, de como cada um desses pequenos grupos sociais significam as práticas de leitura. E é justamente isso que nos dedicaremos a discutir adiante.

2.4 – *LEITURAS DIVERSAS*

Quando iniciamos a construção das representações de leitura, distinguimos alguns traços marcadamente definidos pela influência da escola, destacando-se, na maioria das vezes, o aspecto da obrigatoriedade como um fator considerado, pelas narradoras, inadequado à formação do gosto do leitor. Nesse sentido, quando instigadas a relatar suas histórias, ainda que elejam a escola como ponto de referência para a descrição das práticas de leituras realizadas ao longo de suas vidas, as professoras costumam atribuir às leituras paralelas, com grande frequência, a função de contraponto à obrigatoriedade, a fim de delimitar papéis, declinar sobre as preferências pessoais, definir leitura.

2.4.1 – *Leituras de revistas*

Dentre os vários suportes escritos, as revistas movimentam e determinam modos diversificados de leitura.

De acordo com CASTRO (2000), durante os anos 50, quem folheasse a revista *O Cruzeiro*, por exemplo, seguindo das páginas iniciais em direção ao seu fim, passaria primeiramente pelos artigos políticos, as matérias consideradas “sérias” e a reportagem de capa ou principal. Porém, manuseando a revista em sentido contrário (do fim para o começo), o leitor, ou mais especificamente, a leitora encontraria a crônica de Raquel de Queiroz (ancorando a última página), além de “As garotas do Alceu”, moldes de vestidos, receitas de

bolo e outros assuntos que se supunham femininos. Tudo isso para demonstrar que já por essa época, uma pesquisa encomendada “revelara” que os homens lidavam com as revistas de modo diferente das mulheres, fato esse que, ao ser considerado pelos editores de *O Cruzeiro*¹³, fizera desta revista um incrível sucesso.

O mesmo aconteceu com *Seleções*, que desde a década de 40, exibia em seu sumário uma seqüência de matérias organizada de tal maneira que o assunto e o tratamento dado aos textos publicados variavam conforme as exigências dos editores, visando sempre alcançar o seguinte objetivo: encaminhar o leitor de uma matéria à outra, induzindo-o a continuar lendo.

Uma “fórmula” também empregada na edição das revistas dessa época e que, de certa forma, se eternizou, é a apresentação de um “furo de reportagem” (a descoberta de uma tribo indígena) ou a discussão de um tema que causasse polêmica (“transgressões” da juventude, padres que queriam se casar, etc). Essa era uma tática que, retomada posteriormente pela revista *Realidade* até a versão mais recente das nossas publicações semanais (*Veja*, *Época*, etc.), foi muito utilizada pela *O Cruzeiro*, revista que pode ser considerada como um marco na história do jornalismo brasileiro, tanto por introduzir uma linha editorial de influência, marcadamente, norte-americana, como pelo aumento significativo no uso de fotos.

Conforme afirma MAUAD (1999),

os anos que circunscrevem o período de 30 a 60, na história das publicações ilustradas, diferencia-se da anterior, tanto pela introdução de novas técnicas de impressão, tais como a rotogravura, quanto por uma redefinição no perfil do mercado editorial, ávidos por informações atualizadas. Tais fatores foram definitivos para a mudança no padrão estético e informativo das revistas ilustradas. Enquanto o primeiro momento foi fortemente marcado pela presença de textos ficcionais, crônicas e por fotografias pequenas e

¹³ Resultado do empenho pessoal do dono da empresa Os Diários Associados, Assis Chateaubriand, a *O Cruzeiro*, surge no mercado editorial de publicações semanais, com o real objetivo de inovar. A *O Cruzeiro* de era uma revista com papel da melhor qualidade, repleta de fotografias, com os melhores articulistas e escritores do Brasil e do exterior, compondo seu quadro de intelectuais, além de assinar todos os serviços internacionais de artigos e fotografias. Foi lançada em 10/11/1928 nas principais cidades e capitais do Brasil, com tiragem inicial de 50.000 exemplares, uma cifra considerável para o mercado editorial, dos anos vinte, acostumados a números mais modestos que iam, no máximo, a 27 mil exemplares. A partir da década de 40, dentre os repórteres que faziam parte do quadro regular da revista constavam: David Nasser, Edmar Morel, Rocha Pita, Nelly Dutra, etc. Como colaboradores eventuais: José Lins do Rego, Rachel de Queiroz e Millôr Fernandez (MAUAD, 1999).

independentes do texto escrito, o segundo enfatiza a notícia, a interpretação dos fatos nacionais e internacionais e as fotografias, em grande formato, a estas associadas.

Em resumo, as revistas firmaram-se como um veículo que, através de uma composição editorial adaptada ao seu próprio tempo e às tendências internacionais, criavam modas, impunham comportamentos, assumindo a estética burguesa como a forma fiel do mundo que representavam (MAUAD, 1999).

Nesse sentido, incentivando o debate em família ou “apenas” direcionadas a promover entretenimento, as revistas circulavam entre crianças e adultos e, em alguns casos, se constituíam, também, como uma prática clandestina de leitura.

Ao longo do relato de Isa, vimos que a seleção da leitura dos livros de literatura respeitava critérios ligados à moralidade e não à literariedade. No que confere às revistas, foi possível verificar que este tipo de material escrito também sofria, em algumas famílias, uma espécie de censura. É o caso de Alice que, durante a infância, era terminantemente proibida pela mãe de ler as revistas de histórias em quadrinhos e, na adolescência, as revistas de fotonovelas.

Em nossa primeira conversa, Alice faz o seguinte esclarecimento a respeito da censura desses tipos de revista:

ALICE: “Agora revista em quadrinhos, nunca fui muito incentivada a ler não. Porque minha mãe não gostava, não deixava comprar. A gente lia só emprestado, revista Capricho [ri], que já existia na época... Grande Hotel, Capricho muito pouco porque ela não deixava comprar. E, e se ela pegasse emprestado, ela rasgava [ri], só podia ler livro.” (Alice 06)

Quando Alice se refere à “revista em quadrinhos”, o que ela resgata em sua memória, são, na verdade, as histórias das fotonovelas que, quadro a quadro (de foto em foto), alimentavam a imaginação das leitoras de *Capricho*. Embora o meu interesse estivesse, primeiramente, voltado para as revistas infantis, o que me chama a atenção, nesse momento, em relação a essa leitura é justamente a censura e a forma clandestina como ela ocorria na trajetória de leitura da entrevistada. Ainda que suspeitasse que os critérios que sustentavam a proibição estivessem relacionados à repressão sexual, a declaração de que “*só podia ler livro*”,

incentivou-me a buscar um melhor esclarecimento sobre esse aspecto. Sendo assim, em entrevista realizada em período posterior, retorno a esse evento na história de leitura da professora, a fim de identificar, mais detalhadamente, os critérios e significações envolvidos na proibição da prática de leitura desses suportes escritos. Seguindo a orientação que fui dando a nossa conversa, Alice recupera essas leituras, definindo-as assim:

ALICE: “É, então, agora as revistas, eu tinha uma tia que morava pegado de casa, que assinava aquele Saturday Evening Post, uma coisa assim em inglês. Então, eu folheava. Ah, sim, Seleções, sempre. A minha tia assinou. Ela passava, ela era vizinha. Isso tinha muito.”

PESQUISADORA: “E isso podia ? Porque você comenta que a sua mãe, ela...”

ALICE: “As histórias em quadrinhos.”

PESQUISADORA: “E também a revista Capricho, Grande Hotel...”

ALICE: “Imagina, de jeito nenhum. Mas aí passava pela repressão sexual.”

PESQUISADORA: “Ah, tá, mas não porque tinha que ler literatura e não podia ler isso?”

ALICE: “Não. Agora, eu não sei bem porque outras histórias em quadrinhos, assim a de faroeste, que tinha, todas elas, o Mandrake (Lee Falk), que era mágica, agora eu não sei porque. A impressão que eu tenho é que minha mãe achava que aquilo tirava o nosso tempo de estudo, a gente deveria estar lendo livro da escola ou outra coisa qualquer. Então a história em quadrinhos era uma leitura inferior mesmo, que não devia perder tempo com ela, porque ela não levava em conta a coisa da diversão, que aquilo era divertido ler, entende ? Porque tinha Pato Donald (Walt Disney), aquela coisa toda. Mas aí a gente lia escondido, porque não tinha muito dinheiro. Então um amiguinho comprava, a gente emprestava e quando ela achava, ela rasgava. Então era um drama, porque tinha que esconder.”

PESQUISADORA: “Então era ligado a isso. E agora leitura, por exemplo, de quê ela recomendava, quê que era ?”

ALICE: “Era jornal.” (Alice 07)

O trecho apresentado acima revela um tipo de regulamentação, que a partir de um sistema de permissões e proibições, orienta a leitura das crianças e jovens da casa, segundo os valores morais da época e, nesse caso, da camada social que a família de Alice continua a preservar.

A prescrição dos pais, da escola, da igreja (como no caso de Isa, que estudou em um colégio de freiras) se institui através da proibição das “más leituras”, que além do aspecto relacionado ao apelo sexual, define-se, também, pela representação que o grupo social constrói em torno da leitura. No desenrolar da narrativa de Alice, passamos a delinear um quadro familiar no qual os valores da elite social são mantidos, respeitando-se, assim, os critérios de valoração da matéria escrita de acordo com as diretrizes estabelecidas pela tradição cultural. Desse modo, uma vez que Alice destaca, em sua história de formação, a presença de tios literatos, bem como a definição de maneiras de ler e de se discutir a língua oral e escrita, além da existência de determinadas práticas culturais comuns às classes dominantes brasileiras, a censura das revistas de fotonovela e de histórias em quadrinhos se justifica, já que voltadas apenas ao “vil” entretenimento, elas ocupavam e “ameaçavam” o lugar de prestígio da leitura de clássicos da literatura, dos livros escolares, das discussões políticas originadas da leitura do jornal.

No entanto, a proibição desperta curiosidade e a transgressão às ordens dos pais incentiva um tipo de leitura que, realizada clandestinamente, adquire um sabor, um gosto especial. Enfim, a censura, em muitos casos, não surte o efeito desejado. Ao contrário, estimula com maior intensidade as consideradas “más leituras”, que ao perderem o caráter clandestino, com o passar do tempo, muitas vezes deixam de interessar os jovens leitores, mas não deixam de integrar o processo de formação das colaboradoras da presente pesquisa.

Caracterizando-se como um tipo de texto incomum às famílias das entrevistadas, a leitura das “revistas-livro” de *Mangá*, era feita de maneira intensa por todos os membros da casa de Emiko, fato este que faz com que essa prática de leitura seja bastante representativa na história de leitura dessa professora. Respeitando os diferentes interesses e gostos, bem como as faixas etárias dos leitores da casa, esse último fator - a distinção de leitura de acordo com a idade (crianças, jovens, adultos) - constituía-se, também, como um critério de imposição de um certo tipo de censura. As revistas dos adultos eram proibidas às crianças, mas, de novo, tal proibição não impedia os pequenos de lê-las secretamente.

Se na casa de Alice, as revistas em quadrinhos não correspondiam ao modelo de leitura estabelecido pela tradição cultural e incorporado pela família, sendo necessário, portanto, bani-las do rol de leituras valorizadas e permitidas, na história de Emiko, a leitura de *Mangá*

destaca-se entre as demais e inclusive se constitui como um importante contrapondo à leitura dos clássicos da literatura.

EMIKO: “Eu acredito que se fosse por aquela literatura, que dizer, pela leitura de Iracema, nunca mais teria lido nenhum livro. Da outra vez, eu já contei que antes de, inclusive, entrar pra escola, eu já lia Mangá.”

PESQUISADORA: “Ah, sim. Era isso que eu queria saber. Os quadrinhos, das histórias em Japonês que depois viraram até filmes, vídeo game...”

EMIKO: “E eram livros, histórias com muita sensibilidade, falava, às vezes, da fome, da guerra, da violência, mas eram livros leves, eram mensais, livros até caros porque eram importados, mas meus pais compravam. Então, não é nada literário pensando, comparando com Machado de Assis, é claro. Eram revistinhas, histórias muito interessantes, inclusive sobre Egito, Europa, Idade Média, quanta coisa eu aprendi pelas historinhas de quadrinhos em Japonês. Porque a minha cultura geral estava baseada em Mangá, daquela época, década de sessenta, que era, eu acredito, muito mais fixos, que agora, que os textos agora são todos totalmente americanos [referindo-se ainda ao Mangá], romance americano, folhetim. Bom, então, esse Mangá, eu continuei lendo até, nossa, até Colegial, eu acho.

Inclusive, porque o Mangá existe em diversos níveis, pra crianças pequenas, pra médias, grandes, adultos. Ah, já te contei que eu lia escondido ? As revistas dos adultos, que traziam aquelas coisas picantes, eu tinha que ler escondida. Foi aí que fui até aprender coisas que não deveria ter aprendido, naquela literatura que eu lia escondida. Mas isso pra dizer que existia o livro em todos os níveis, que eram publicações mensais.

Todos liam. A gente lia no ônibus, em pé, e quando chegava [referindo-se às novas revistas], a gente tinha que ler, correndo, porque era continuação, a história era continuada. Então, a gente lia no ônibus, em pé, no caminho, andando, em casa, e era assim, é claro que a gente não brigava, a gente não tinha o hábito de brigar. Todo mundo tinha interesse.

Então aí é o Mangá. Agora, no Ginásio, agora estou me recordando, que eu lia Capricho. Na época tinha as historinhas, as novelas, porque as novelas daquela época eram na revista, não pela televisão, a gente não tinha televisão.” (Emiko 08)

É interessante observar que assim como ocorreu a descrição da leitura de Arsène Lupin, a leitura de Mangá também recebe destaque na narrativa de Emiko, buscando demonstrar o quão significativos foram esses textos na história de leitura da narradora. No entanto, ainda que o gosto, a preferência do leitor estabelecesse um contraponto com a obrigatoriedade escolar, a necessidade em se “definir” o que é e não é literatura volta a ser retomada. Emiko declara: “*não é nada literário, pensando, comparando com Machado de Assis, é claro*”, porém, essa constatação, embora recupere a diferenciação de status, socialmente construída, em relação ‘a leitura dos clássicos da literatura e das histórias em quadrinhos, ela reflete o modo como a entrevistada define leitura. Novamente, a imagem de leitura está atrelada ao gosto, e ainda que se trate de um texto escrito que não possui a chancela de leitura “autorizada”, ela não perde o seu prestígio, o seu valor no processo e na história de formação dessa professora-narradora.

Deixando a clandestinidade de lado, deparamo-nos, nos trechos acima, com a descrição da leitura de revistas que era feita por toda a família, além daquelas que eram voltadas às crianças e jovens da casa. A partir da assinatura ou do empréstimo de amigos e parentes, circulavam as revistas *Seleções*, *Capricho*, *Grande Hotel*, ressaltando-se, aqui, uma informação bastante curiosa em relação a essa última revista:

CLARA: “(...) Mais tarde, já quando eu estava no Ginásial, eu li muito romance, passei a ler romances. Então, li a coleção M.Delly. Li até esgotar. E depois, Grande Hotel. Na Grande Hotel saía uns romances e clássicos. Esses clássicos saíam em capítulos. Então, comecei, achei que aqueles eram mais interessantes, aquelas histórias de reis, príncipes, rainhas, sei lá. O Conde de Monte Cristo (Alexandre Dumas) e... [pausa] outros também...” (Clara 07)

Enquanto a revista *Grande Hotel* era censurada em algumas casas, ela assume um papel diferente na história de leitura de Clara. Conforme ela já havia relatado, as narrativas orais e a leitura dos livrinhos de histórias são fatores que podem ser considerados fundamentais no processo de formação dessa leitora. Tais tipos de textos despertaram na jovem Clara o gosto pelos romances e novelas, textos que podiam ser encontrados sob a forma de livros (indicados pela escola ou descobertos durante as visitas à biblioteca) e de capítulos publicados, em série, em revistas como a citada acima.

Dos textos que embalavam os ideais românticos das juvenzinhas às aventuras policiais e de faroeste, é possível identificar, nas narrativas de Clara, mais um tipo de leitura de revistas que era bastante realizado na época:

CLARA: *“Eu queria comprar revistas. Olha, não sei, era um caso policial. Casos policiais, isso eu cheguei a comprar.”*

PESQUISADORA: *“Desses que vendem em banca ? Livrinhos pequeninhos assim ?”*

CLARA: *“Não, era diferente. Não existe hoje, não existe. Era uma revista grande de casos policiais. Segundo a revista, eram casos verídicos. Essas sim, essas revistas eu cheguei a comprar. E gostava de ler também.”*

PESQUISADORA: *“Faroeste, aqueles livrinhos?”*

CLARA: *“Eu cheguei a ler mais tarde. Livrinhos de faroeste, eu me lembro que existia, porque eu cheguei a ler, eu gostei uma época de história em quadrinhos de faroeste, mas também não me lembro quando foi isto. Mas história em quadrinhos não foi uma coisa assim que me chamou muito a atenção. Não, me encanta. Ainda hoje não me atrai história em quadrinhos.”*(Clara 08)

Retomando as revistas infanto-juvenis, enquanto se verificava a censura às histórias em quadrinhos (gibis) em uma casa (como a de Alice), em outras, a leitura das “revistinhas” era incentivada, caindo, muitas vezes, no gosto das crianças e adolescentes.

Emiko relata, por exemplo, a paixão pela leitura de Mangá. Clara já demonstra uma falta de interesse pelos quadrinhos. Vejamos, agora, como essa leitura aparece na narrativa de Isa:

PESQUISADORA: *“E os quadrinhos na sua época ?”*

ISA: *“Lia. Naquele tempo não tinha a circulação que tem hoje esses livros. Então, eu me lembro que de quadrinhos eu lia, mas não era essa frequência. Eu só me lembro de quadrinhos que não era bem quadrinhos, era fotonovela dessa Capricho. Tinha umas outras, só que agora eu tô me lembrando, não era bem, é que eu tô indo pro Disney e não era Disney, mas tinha outras revistinhas infantis que eu lia, agora eu não me lembro como é que chamava...”*

PESQUISADORA: *“Não era Tico Tico, Tiquinho ?”*

ISA: “Agora eu não sei se eu tô confundindo, porque eu acabei depois me interessando por esses, histórias em quadrinhos, eu não sei. Por exemplo, Tico Tico eu li, se era da minha infância ou se era anterior e depois eu acabei recuperando numa época posterior, eu não sei te dizer isso.” (Isa 09)

A dificuldade em recordar as práticas de leitura que envolviam esse determinado material escrito (revistas infantis, histórias em quadrinhos) chama-nos a atenção para a existência de uma possível censura em relação a essas leituras. Embora a revista *Capricho*, que é retomada nesse trecho, não fizesse parte do rol de leituras proibidas – no qual o pai de Isa incluía alguns livros que compunham a biblioteca familiar –, ainda assim, a falta de circulação tanto das revistas de fotonovela, bem como das infantis pode representar uma forma de seleção. Em outros trechos de narrativa dessa mesma entrevistada, que aqui serão apresentados, esse tipo de seleção se mostra de forma mais evidente. Mas antes disso, vamos focalizar o modo como as leituras de revistas infantis aparecem na história de Ana.

ANA: “Eu lia revistinha sim, com bastante prazer. A gente tinha assinatura de algumas revistas pra família. A cidade tinha o revisteiro. A banca de jornal pertencia ao revisteiro. Ele era o intermediário das assinaturas das revistas. Então, meu pai assinava pra família a Alterosa, uma revista muito curiosa que se chamava Eu sei tudo, que muitas vezes eu era encarregada de buscar as revistas quando chegavam. Elas chegavam por trem. A gente via o trenzinho passar, no final da tarde e havia um dia certo pra chegar mensalmente ou bimestralmente, eu não me lembro bem como que era isso. E a gente esperava ansiosamente o malote que ia despejar na banca de revista as nossas revistas. A gente tinha a assinatura dessas revistas e pra nós, crianças, a minha irmã que era mais velha, tinha a assinatura d’O Tico Tico, que depois foi lançada em almanaque e era mensal. Eu não me lembro bem, mas era em formato grande, e pra mim a assinatura era do Tiquinho, que era uma edição infantil, vamos dizer, d’ O Tico Tico¹⁴ que era infanto-juvenil, seria mais ou menos essa classificação. Então, eu tinha a minha revista que eu curtia. Isso antes de Mickey, Pateta, essa era uma fase anterior.” (Ana 06)

¹⁴ A revista *O Tico-Tico* é considerada a primeira revista a lançar quadrinhos nacionais.

A descrição a respeito das leituras de revistas na casa de Ana revela uma prática de leitura intensa e que movimentava toda a família em torno desse tipo de material escrito. Diferentemente dos livros que, de certa forma, eram “endeusados”, adquirindo, portanto, uma significação que não correspondia àquela atribuída às revistas, estas últimas circulavam com grande frequência no ambiente familiar, mas no entanto, não adquiriam, na visão da narradora, o status de leitura, já que ela mesma afirmara, em trecho anterior (Ana 03), não se considerar, ou mesmo, se constituir, por essa época, enquanto leitora, apesar da descrição de tais leituras.

Longe das censuras, a leitura de revistas representa um tipo de prática de leitura que assume significados diversos conforme o grupo social que a realiza. Respeitando interesses variados, a assinatura ou o empréstimo de revistas promove entretenimento e também assegura informação a toda a família. O critério de seleção, bem como o modo de circulação de tal tipo de material escrito, se define de acordo com a faixa etária ou adequação moral. Do conjunto de revistas citadas ao longo das entrevistas, algumas se caracterizam como mais populares no interior de praticamente todas as casas, como por exemplo a *Capricho* e a *Grande Hotel*, ressaltando-se, aqui, a revista *Seleções (The Reader's Digest)* que é frequentemente citada pelas professoras entrevistadas.

Um detalhe, porém, nos chama a atenção: enquanto algumas famílias decidem-se pela assinatura de certas revistas, como acontece na casa de Ana, por exemplo, o empréstimo desse tipo de material escrito é bastante rotineiro. Na descrição das leituras que fazem parte do ambiente familiar, a compra de livros e a assinatura de jornal são mais frequentes do que a aquisição de revistas. Desta forma, parece ser possível afirmar que apesar de se constituir como uma prática de leitura comum às famílias, o modo de circulação das revistas aponta para um sistema de seleção ou de valorização que difere dos demais textos escritos acima mencionados (livro e jornal). O critério “entretenimento” em lugar de “informação” ou “conhecimento” pode ser um fator de distinção entre um material escrito e outro.

E concluindo a descrição da leitura de revistas, além de *Capricho*, *Grande Hotel*, *Seleções (The Reader's Digest)*, *Alterosa* e a *Eu sei tudo*, também devem ser incluídas as seguintes edições:

PESQUISADORA: “E revistas pra adultos na sua casa, o que que circulava, seu pai, sua família lia ou não?”

ISA: “Liam a revista O Cruzeiro, naquele tempo era famosa. Depois, lia Realidade, que eu tô me lembrando.” (Isa 10)

ANA: “Eu me lembrei agora que durante as minhas férias eu ia pra casa da minha madrinha que tinha duas filhas moças em São Paulo. Eu tô me lembrando disso agora. E elas assinavam as revistas estrangeiras, principalmente francesas, a Elle, Marie Claire, e estocavam depois de lidas na garagem e eu me lembro de passar horas a fio, folheando, vendo, lendo essas revistas. Então isso fez parte da minha formação até com relação ao interesse pela Língua Francesa, de que eu gosto muito, a leitura mesmo de coisas que pra mim eram lições ver aquela coisa mágica das figuras e uma coisa que eu não entendia mas, aos poucos, eu fui registrando. Então, isso pra mim foi importante, assim, não como colaboração direta da família, mas como uma coisa que eu encontrei nessas minhas idas, de férias, que eu ia sempre pra lá.” (Ana 07)

Esse último trecho, apesar de descrever a leitura que ocorria na casa de parentes ou amigos e não na casa das próprias entrevistadas, revela também um outro aspecto curioso em relação à prática de leitura aqui descrita: trata-se da leitura de revistas estrangeiras como as francesas *Elle* e *Marie Claire*, citadas acima, além da americana *Saturday Evening Post*.

Seguindo pelo viés da língua estrangeira, assim como determinadas revistas importadas tiveram um papel representativo na história de leitura das professoras, alguns romances franceses fizeram um “estrondoso” sucesso entre as mocinhas da época: refiro-me à coleção *M.Delly*.

2.4.2 – “Biblioteca de Moças”

Diversamente ao que ocorria com as revistas de fotonovela, que eram censuradas em algumas famílias, os textos que faziam parte da *Biblioteca de Moças*, coleção que pode ser considerada como um verdadeiro *best seller* da época, circulavam livremente entre as nossas então jovens leitoras. As lembranças em torno da leitura das obras de *M.Delly* são freqüentes e muitas vezes descritas de maneira enfática pelas entrevistadas, principalmente no que se refere à aquisição do gosto, ao respeito pelas preferências do leitor, permitindo-nos atribuir também a

essa prática de leitura um papel bastante representativo na história de cada uma das professoras colaboradoras dessa pesquisa.

A *Biblioteca das Moças* fazia parte de uma coleção popular – *Coleção Verde* – e era composta por um total de 175 títulos. Traduzida (principalmente do francês) e publicada, em nosso país, pela *Companhia Editora Nacional*, de São Paulo, entre os anos de 1935 e meados de 1960, constituía-se de romances sentimentais (histórias de amor “açucaradas”), cujos autores mais difundidos eram Elynor Glyn, Concórdia Merrel, Berta Ruck, M.Delly (pseudônimo literário de um casal francês) – destaque para esse último que, citado por todas as entrevistadas, era o autor de maior número de obras publicadas: cerca de 30 romances¹⁵.

De acordo com os estudos desenvolvidos por CUNHA (2000),

os livros da Biblioteca das Moças compunham-se de romances sentimentais que privilegiavam o amor como sentimento todo-poderoso, em narrativas onde as heroínas “belas e puras” acabavam casando com ricos herdeiros, de “porte garboso”, num eco da moral dos contos de fadas. As narrativas apresentavam-se também repletas de valores católicos, como a importância da caridade e da renúncia para a mulher, a descrição pormenorizada de ritos religiosos próprios do catolicismo – missas, novenas à Virgem Maria e, principalmente, celebração de casamentos que apresentavam o único final feliz para a vida da protagonista.

(...) Nesses romances, as mulheres permanecem circunscritas ao espaço doméstico; o único trabalho possível fora de casa é o de professoras, mesmo assim em casos muito especiais, só para as que “precisavam trabalhar”.
(CUNHA, 2000: 56 e 58)

Diante dessa rápida descrição sobre o teor das narrativas que compunham a *Biblioteca das Moças*, é possível começar a entender os motivos pelos quais tal tipo de leitura realizava-se de modo intenso entre nossas leitoras-narradoras e era amplamente autorizada pelos pais.

¹⁵ Algumas obras de autoria de M.Delly e que possivelmente passaram pelas mãos das nossas leitoras: *A casa dos rouxinóis*, *Castelo em ruínas*, *Corações inimigos*, *Elza*, *Entre duas almas*, *Escrava ou rainha ?*, *Florita*, *Foi o destino*, *Freirinha*, *Lady Shesbury*, *Magali*, *Marisia*, *Miséria Dourada*, *Mitsi*, *O fim de uma Valquiria*, *O passado*, *Ondina*, *Orieta*, *Um sonho que viveu*, *Vencido!*, entre outras.

Considerando-se que a leitura é quase sempre prática criadora capaz de produzir outros sentidos completamente singulares e que não se reduzam às intenções daqueles que escrevem (CHARTIER, 1990), embora não se pretenda estabelecer aqui uma relação direta entre os textos lidos e as experiências vividas, a promoção de uma leitura com objetivos moralizantes ou capazes de reforçar determinados valores sociais e religiosos, fundamentais para a educação de meninas, corresponde a uma intencionalidade nem sempre muito aparente, mas que pode ser desvelada e confirmada, por exemplo, através de declarações como a de Isa, em resposta a uma carta minha, na qual interrogava-a sobre o processo de seleção das leituras realizadas no contexto familiar:

“(...) Guiada pelo meu pai, comecei a ler literatura brasileira e portuguesa. Como já lhe disse, ele fazia um “index”. Por exemplo, não pude ler Doidinho, nem O crime do Padre Amaro, só mais tarde, já no Colegial. Lia, também, M. Delly e livros de formação moral, sexual que a minha mãe colocava em minhas mãos.” (Isa 11)

A forma de acesso a tais livros da *Biblioteca das Moças* dão-nos mais alguns indicadores sobre o interesse pelos traços moralizadores desse tipo de matéria escrita na educação das jovens. Segundo CUNHA (2000), durante essa época, anos 50 e 60, era muito comum encontrar essas obras nos acervos das bibliotecas escolares destinadas à formação de professoras. Esse evento pode ser verificado, por exemplo, na fala de Clara:

CLARA: *“Nessa época, eu lia aqueles romances da M. Delly ? Eu acho que nessa época. Comecei a ler no Ginásio e fui direto. Porque eu li até a época da faculdade, até hoje às vezes, eu pego algum pra ler. Esses livrinhos... e se eu não li a coleção toda também, acho que faltou pouco.”*

PESQUISADORA: *“Mas como você tinha acesso a esses livros ?”*

CLARA: *“Na biblioteca da escola.” (Clara 09)*

Há, ainda, um outro aspecto ligado à forma de acesso aos livros da coleção *M. Delly*, que pode definir o papel que essa obra detinha em relação as demais leituras promovidas no

ambiente familiar. Assim como destaquei a diferença entre a revista e os livros, chamo a atenção também para as obras em questão. Aprovada pela família e pela escola, a leitura da *Biblioteca da Moças* não parece adquirir, no entanto, o mesmo significado ou autoridade que a leitura dos livros de literatura possuem.

Em geral, o acesso a esses romances dava-se via empréstimo da biblioteca escolar ou de parentes e amigos, não sendo, portanto, costumeiramente adquiridos pelas entrevistadas, nem ocupando lugar na estante da casa. Enquanto Clara encontrava-os em sua escola, Isa utilizava o seguinte meio de empréstimo:

ISA: *“Eu lia mais em cabeleireiro, normalmente eu não comprava, essa revista tipo Capricho. E lia bastante. Ou alguém emprestava.”*

PESQUISADORA: *“Na sua casa não circulava?”*

ISA: *“Não, esse tipo de revista não. Podia até circular emprestado por outras pessoas, não que a gente não comprasse, mas não era hábito. M. Delly, também li isso, mas, nossa, lia bastante, mas, não lembro, acho que não comprava não, pegava emprestado.”*

PESQUISADORA: *“E também não tinha restrição pra isso?”*

ISA: *“Não. Tinha talvez um comentário de que era literatura menor. Não, é, era uma literatura menor, daí eu li aquilo lá. Até hoje eu acho que é literatura menor.”*

PESQUISADORA: *“E era comentário, assim, feito pelos seus pais?”*

ISA: *“É, pelo meu pai. Eu mesmo achava. Eu pegava aquilo mais pra dar uma dispersada mesmo. Então, tudo era diversão, tudo eu lia com prazer, mas talvez isso aí fosse assim mais descompromissado. E lia bastante Madame Delly. Até pra você ver que incrível: minha filha não gostava de ler, não gosta até hoje. E eu me lembro, que na minha época, as moças gostavam. Eu tenho uma prima, por exemplo, que ela devora, até hoje, só livros dessa linha, Sabrina. Ai, quando a minha filha, não gostando de ler, eu falei: ‘Quem sabe eu consigo dar uma entrada trazendo esse tipo de leitura aí, muito facinho, mais superficial?’ Mas não consegui, não. E também ela não conseguiu, acho, acabar uma dessa Sabrina. Mas a tentativa foi assim, vou começar, já que não gosta de ler, começar com histórias em quadrinhos, depois pegar um pouco desses livros que são mais fáceis, vamos ver se depois ela chega nos outros. Mas nem um caminho, nem outro. Não leu.” (Isa 12)*

Esse último fragmento de narrativa determina um posicionamento em relação aos romances sentimentais no qual se concede um valor menor a esse tipo de texto quando comparado à leitura da literatura de autores consagrados. Ao lado da revista *Capricho*, as obras de *M.Delly* eram incluídas nas leituras realizadas pela professora narradora, embora fosse, de certa forma, criticada pelo pai.

Através de empréstimo, a leitura dos romances de *M.Delly* assumia a função de puro entretenimento, adquirindo, conseqüentemente, segundo a visão da entrevistada, um menor status no rol de leituras realizadas. Porém, é preciso destacar, que apesar de Isa atribuir, abertamente, um significado pejorativo aos romances sentimentais, esse fato não desqualifica o papel que esse tipo de texto representa na formação do leitor. Ao descrever a leitura das obras de *M.Delly* como uma prática bastante comum à época, bem como a sua tentativa de abrir as portas do universo da leitura para a sua filha, a narradora demonstra haver um lugar para todos os tipos de leitura, apontando, também, para a importância de uma experiência de leitura marcada pela diversidade de modos e objetos de leitura. Tal como Isa ressaltou, em sua trajetória de leitura, a interação com os livros, com as revistas, com a *Biblioteca das Moças*, entre outros suportes escritos se mostram fundamentais ao seu processo de formação de leitora, respeitando os seus diferentes e, às vezes, convergentes sentidos.

Sendo assim, significando e re-significando cada prática de leitura a partir das experiências vividas e dos valores sociais compartilhados, seguimos adiante com a descrição de um novo tipo de leitura, realizado no contexto familiar: o jornal.

2.4.3 - *Leitura de jornais*

Em sua pesquisa a respeito da leitura do jornal e do fotojornalismo, FARIA (2001) declara a sua preocupação em relação aos cursos de formação de professores de Língua Portuguesa, que ancorados na valorização do texto literário erudito, acabam por marginalizar, ou mesmo, excluir outros tipos de textos, dentre os quais as revistas e os jornais. É bem verdade que os cursos atuais, assim como os de décadas atrás, dificilmente abrem espaço para a leitura da revista e do jornal, o que não impede, entretanto, que tais práticas de leitura ocorram fora do meio institucional. Aliás, é esse o papel que a instituição de ensino costuma delegar à família, esperando que esta última cumpra e dê conta da formação do leitor nesses meios

escritos. É o que podemos verificar nas histórias de leitura aqui pesquisadas, cujos fragmentos revelam maneiras, gestos, objetivos e significados diversos, atribuídos à leitura de revistas, já discutida acima, e à leitura de jornal, que, agora, passamos a apresentar.

Incentivadas a narrar suas trajetórias de leitura, as recordações das professoras perpassam invariavelmente pelos livros, mas não menos pelos jornais. Circulando de forma tão intensa quanto às revistas, o jornal ocupa, em relação a estas últimas, um espaço diferenciado no ambiente familiar. Ao lado dos livros, ele também assume o status de leitura autorizada.

CLARA: “Nós comprávamos, sem ser literatura, nós comprávamos jornal. Depois meu pai começou a assinar jornal. Era o jornal... acho que era a Folha de S. Paulo, ou O Estado [de S.Paulo], não me lembro se era a Folha ou O Estado, não me lembro mesmo...” (Clara 10)

O jornal significa informação, fonte de discussão; leitura que é compartilhada e, muitas vezes, oralizada; leitura que também diverte, que motiva a produção e publicação de novos escritos, que incentiva a leitura de outros tipos de textos; papel que das mãos chega a forrar o chão, mas ainda assim continua sendo leitura:

ALICE: “ O que foi que eu me lembro que o que eu gostava de ler mesmo era, deixe me ver, jornal! Tanto que quando eu ia ajudar minha mãe, ela ficava curiosa porque ela falava assim: “Alice, vá tirar pó dos móveis!”, imagina o que eu fazia: se ela tinha encerado a casa e tinha jornal - porque antigamente se encerava a casa e punha jornal no chão pra não riscar naquela passagem -, eu sentava no chão e ia ler. Quando ela ia me procurar, eu tava sentada no chão lendo o jornal” (Alice 08)

No decorrer de todas as narrativas coletadas, é possível identificar a referência a dois jornais de grande representatividade no contexto social brasileiro: trata-se da *Folha de S. Paulo* e d’ *O Estado de S.Paulo*. Textos de larga divulgação, considerados os principais formadores e divulgadores de opinião, durante longo tempo, tais jornais têm alcançado, entre os mais diversos meios de comunicação, um grande reconhecimento histórico-cultural, obtido, em grande medida, devido à seriedade com a qual buscam tratar as informações apresentadas aos

leitores, além de se constituírem como importantes veículos de difusão dos ideais daqueles que compõem a intelectualidade do nosso país.

Ao serem citados por Clara, no fragmento acima, a descrição da leitura desses jornais vão, aos poucos, delineando não somente o papel que este tipo de material de escrita e imagem assume no espaço familiar, mas também, maneiras diversificadas de ler. A referência à adesão à assinatura de determinado jornal aponta para a representatividade que este texto adquire em relação às demais práticas de leitura realizadas no interior das casas. Enquanto veículo de informação, os jornais se definem como leitura que é valorizada e incentivada pelos adultos. Porta-voz de certos grupos sócio-políticos, os jornais costumam motivar a discussão dos valores que tais grupos procuram preservar, passando-os de geração a geração. É o que ocorre, por exemplo, na casa de Alice:

ALICE: “O irmão do meu pai era redator chefe do jornal O Estado de S. Paulo. Depois, passou a diretor do jornal O Estado de São Paulo. Na minha casa sempre assinamos o jornal O Estado de São Paulo. E meu avô, pai da minha mãe, que morava conosco, ele lia o ‘Estadão’ [referência ao jornal O Estado de S. Paulo] de ponta à ponta todos os dias. E como ele era surdo, então, a gente tinha que ficar ao lado dele conversando, pelo movimento da boca. Então, tudo que ele lia no jornal, ele comentava: política e negócio de agricultura, que ele gostava muito.” (Alice 09)

E completando essa descrição:

ALICE: “É porque o meu avô, desde que morava no sítio, que minha mãe era criança, ele assinava O Estado de S. Paulo, porque O Estadão sempre foi o veículo de informação do patriarcado rural, oligarquia rural. O Estadão era veículo deles, da família Mesquita. Eles eram os representantes desta aristocracia rural, deste poder todo que estava na mão dos fazendeiros. Tanto que a parte que era tirada do jornal e guardada, era a parte agrícola, era o suplemento agrícola.” (Alice 10)

Circulando pela casa de Ana, o jornal *O Estado de S. Paulo* se constitui como mais uma das práticas de leitura realizadas pela família, sem, no entanto, receber a ênfase encontrada na história de Alice. O interessante, no entanto, é destacar a forma como Ana se refere à leitura do

jornal. Ao descrever a maneira como todos interagiam com esse material escrito, a narradora aponta, em sua fala, para a existência de um modo específico de se ler o jornal, modo este que parecia não ser dominado pelas crianças da casa.

PESQUISADORA: *“E a respeito da leitura de jornal, vocês tinham assinatura de jornal?”*

ANA: *“Tínhamos assinatura sim. Era O Estado de São Paulo.”*

PESQUISADORA: *“E todos faziam, tanto o seu pai como a sua mãe, faziam a leitura do jornal?”*

ANA: *“A leitura sim. E a gente mexia no jornal, olhava, via o que interessava. A gente tinha um contato, mas a gente não fazia necessariamente uma leitura de jornal, nem era cobrado que a gente fizesse.”* (Ana 08)

Além da referência aos grandes jornais, havia, também, a leitura dos jornais locais e jornais específicos (esportes, por exemplo). Ainda com o foco na informação, a busca por determinados assuntos adquire um caráter diferenciado em relação às práticas de leitura apresentadas anteriormente. Vejamos como Clara declina em relação a esse aspecto:

CLARA: *“E até eu acho interessante, porque meu pai, embora ele não soubesse ler, escrever, eu lia alguma coisinha pra ele, mas ele assinava jornais.”*

PESQUISADORA: *“Ah, então vocês tinham assinatura.”*

CLARA: *“Mas assinava pra nós, não pra ele. Ele passou a assinar jornais para os filhos porque ele via a necessidade da gente estar lendo.”*

PESQUISADORA: *“Vocês liam os jornais da cidade ou...”*

CLARA: *“Primeiramente, o jornal da cidade. Era ‘O Município’, se eu não me engano. Depois, já, na minha época não, na época já das minhas irmãs mais novas, ele passou a assinar a ‘Folha de S. Paulo’.”* (Clara 11)

E, em outro momento:

“O divertimento das famílias vizinhas, aos domingos, era o futebol. O campinho era o lugar de encontro dos amigos que além de um papo, riam e vibravam como torcida unida que

era. Quando não havia jogo, íamos todos para a casa do único vizinho que possuía um rádio e lá ouvíamos a irradiação do jogo de futebol do dia. Discutíamos esquemas táticos, posições de jogadores, compra e venda de craques e até a vida do juiz. Eu já sabia que havia outras leituras que não a da escola. E a necessidade de saber mais o que ocorria no futebol me leva a comprar semanalmente um jornal que falasse de esportes. Foi assim que comecei a ler jornal” (“Os ovos e o terreno”, Clara 12)

Das matérias agrícolas às esportivas, dos assuntos discutidos nos grandes jornais àqueles apresentados pelos periódicos locais, o interesse por esse tipo de leitura difere de uma história de leitura para outra. Da família que discute as matérias do jornal (Alice), passamos para a descrição de um jeito de “ler” (embora a entrevistada não considere como leitura) e manusear esse tipo de texto escrito (Ana); encontramos a definição de uma leitura extra-escolar que se inicia e se constitui a partir dos interesses e preferências da jovem leitora (Clara); até depararmo-nos, enfim, com o espaço que, então, se abre para a literatura. Ao pedir que Isa me esclarecesse sobre o papel que a leitura do jornal ocupava em sua casa, ela faz a seguinte declaração:

PESQUISADORA: *“E ele [o pai] considerava mais os livros, porque ele lia outros tipos de texto, ele lia jornal também?”*

ISA: *“Lia, mas eram leituras que, vamos dizer, até hoje, eu faço separadamente. Jornal, leitura informativa, etc. e tal. E também, jornal, hoje em dia, tem muita coisa de ciência, de tecnologia que a gente acaba lendo. Não me lembro se naquele tempo tinha ou não. Mas o jornal tem essa preocupação também com a literatura. Naquele tempo tinha, mas era, por exemplo, vamos pegar São João, que tinha o jornal da cidade e as pessoas escreviam, pro jornal, crônicas, poesias, etc. Então, tinha essa parte literária também. Mas, muitas vezes, até a gente criticava assim, falando: ‘Pô, devia ter vergonha de tá lá no jornal!’, ou senão: ‘Olha, que bom esse texto!’ A gente já tinha essa preocupação de definir a qualidade literária lá das pessoas. E eu acredito que teria algum discurso, a gente não tinha critério específico pra fazer isso, pelo menos conscientemente, eu acho que a coisa era construída, talvez, dentro dos estudos que o meu pai deve ter feito e que eu também fazia lá na época, e que diziam o que era literário e não era literário. Pra aquela época, parece que era bem marcado: isso é literatura,*

isso não é literatura. Então, a qualidade desses textos devia ser baseada inclusive nos modelos clássicos, que a gente tinha como parâmetro, tenho essa impressão.” (Isa 13)

Uma vez que a discussão sobre as trajetórias de leituras das professoras aqui entrevistadas tem como foco principal a interação com o cânone literário, o fragmento apresentado acima se constitui como mais um argumento em favor da constatação da existência de não apenas um cânone, mas sim de diferentes cânones de leitura.

Obrigação, conhecimento, informação, status, entretenimento, após a descrição da leitura dos clássicos da literatura (em *Estantes de livros*), vimos, em um mesmo universo de leitura (o espaço não-escolar), as concepções e mitos, que envolvem a leitura das obras de prestígio e definem um determinado tipo de leitura, interagem com os interesses, preferências e representações sócio e historicamente construídas pelo leitor e a sua comunidade. Em seus diferentes suportes escritos, práticas de leitura se modificam, algumas são abandonadas, outras são acrescentadas, redefinidas. Conseqüentemente, as representações de leitura se definem e se redefinem no decorrer das narrativas, das trajetórias de vida. O próprio conceito de literariedade altera-se com o tempo, tornando as barreiras entre o que é literário e não-literário menos nítidas aos olhos do leitor. A interferência da concepção tradicional de leitura se revela e se instaura nos relatos apresentados, se transfigura no decorrer da descrição de práticas diversificadas de leitura, mas não impede que sejam construídos significados diferentes às diferentes leituras.

ISA: “Meus tios foram donos de jornal, etc. e tal, então a gente não tinha essa coisa de ser menos ou mais, era circulação diferente. Mas como eu falei pra você, tinha coisa de muito boa qualidade dentro dos jornais, eu termos assim literários. Agora, o jornal trata de tudo, então não tinha essa coisa: ‘Olha, leia isso em vez de ler jornal, porque isso é melhor e isso é pior.’ Até hoje a gente lê tudo. Como uma leitora múltipla, eu leio tudo, não faço essa diferença: ‘Vou só ler literatura porque literatura é o que importa, é melhor.’ Agora, eu acho que dentro da literatura, aí sim haveria uma valoração: esse é melhor, esse é pior, entendeu? Ou dentro do próprio jornal, como eu falei: ‘Esse texto está bom, esse texto está ruim, esse texto é de qualidade, esse texto não está...’ A diferença era só o veículo, de um veículo pro outro são diferentes. Claro, que literatura, você falar, você chegar numa roda e falar: ‘Eu

leio A Cidade de São João', que é o nome do jornal, e 'Eu leio Eça de Queirós', talvez pra imagem de leitor que lê Eça de Queirós é muito mais valorizado, mas não que a gente dissesse leia isso em vez de ler isso. O valor era... cada um o seu." (Isa 14)

Respeitando os critérios de beleza e fruição muitas vezes distintos daqueles que são firmados de acordo com a concepção de leitura de uma elite intelectual, as professoras colaboradoras dessa pesquisa, destacam no interior das suas narrativas a presença e a interferência do discurso tradicional da leitura. Entretanto, elas estabelecem espaço para outras práticas que, regidas pelos valores do ambiente cultural no qual cada uma das narradoras está inserida, constituem a representação da leitura por elas construídas ao longo de suas trajetórias de formação e de trabalho com o ensino da Língua Portuguesa.

Páginas atrás, apontamos para a interferência do papel de autoridade de leitura assumido pelas professoras ao relatarem suas experiências de leitura. Vimos Emiko realizar comparações entre a leitura de prestígio e as leituras de sua preferência a fim de demarcar fronteiras entre o que é valorizado por uma tradição, por uma minoria, e o que é representativo para a sua história de formação de leitora. O último fragmento de narrativa de Isa, demonstra o reconhecimento de um discurso que é forte no meio social, que proporciona status àqueles que o assumem, mas que não se constitui como verdade única dentro o seu contexto de formação de leitura.

De novo, assumindo diferentes significados, as leituras descritas recuperam sistemas de categorização diferenciados, construídos a partir de um sistema de valoração textual particular a cada comunidade de leitores. Há espaço para os livros de literatura, para as revistas, para a *Biblioteca de Moças*, para os jornais e para outras leituras ainda, aquelas, às vezes, denominadas de leituras alternativas. Ao lado de todas as práticas até agora apresentadas, estas últimas também compõem o rol de leituras realizadas pelas professoras aqui entrevistadas conforme poderemos observar na discussão que segue abaixo.

2.4.4 – Outras leituras

Ao longo das narrativas, há uma informação que transparece na fala de todas as entrevistadas e que ressalta um novo fator de definição do conceito de leitura: o papel da televisão nas histórias de leituras.

Sem a intenção de aliar-me às já antigas discussões, nas quais os meios de comunicação de massa constituem-se como uma “ameaça” ao “hábito da leitura”, busco apenas registrar a visão que as próprias entrevistadas têm sobre a televisão, tomando como ponto de partida as declarações que elas fazem sobre esse assunto em seus relatos sobre a leitura.

A ausência da televisão é freqüentemente citada pelas professoras como um aspecto que motivava e preservava as práticas de leitura no contexto não-escolar. Em busca de divertimento ou de informação, os textos escritos ocupavam maior espaço quando comparados ao lugar que o som e as imagens adquiriram, nas últimas décadas, no interior das casas brasileiras.

Numa época em que poucos tinham um aparelho de tv em casa (fim dos anos 50 e início de 60), o rádio e as conversas dividiam espaço com os livros, os jornais e as revistas.

ALICE: “Eu sempre achei muito interessante os textos regionais e nessa antologia [trata-se de A Flor do Lácio, de Cleófano Lopes de Oliveira] tem textos que falam assim do Rio Grande do Sul, textos românticos, que nem esse aqui: “Luar na praia”. Eu sempre fui muito vidrada em descrição. Então, esse tipo de texto eu sempre gostei, textos bem escritos, dos autores, e narrativos e... M. Delly que eram romances, e também a casa de um tio que eu freqüentava, ele tinha aquele O Mundo Pitoresco [publicação de nove volumes, da Jackson Editora], que era uma coleção que falava dos valores culturais e hábitos do mundo todo, aqueles povos que a gente nunca nem tinha ouvido falar, que hoje passa aí na televisão... Então tudo isso eu gostava muito de ver, principalmente costumes exóticos, valores culturais diferentes, sempre eu me entusiasmei por isso.” (Alice 11)

Clara também se refere à ausência da tv como um fator que, de alguma, forma pode ter influenciado na formação dos leitores da sua casa, embora esse aspecto não se constitua, para ela, como uma constatação muito evidente:

CLARA: “(...) Eu lia tudo, inclusive comecei a ler jornal muito cedo. Eu que comprava jornal. Mas há alguma coisa interessante que acho que não é bem, assim, influência só de professor. Deve existir alguma outra coisa, porque na minha casa todos gostam de ler. Todos, minhas irmãs também gostam muito de ler, e nós sempre comentamos: ‘Por que é que nós liamos bastante?’ Então, as vezes, minhas irmãs falam: ‘Porque nós morávamos num sítio, não havia televisão...’ ” (Clara 13)

De qualquer maneira, ainda que a presença ou ausência da tv não pareça se constituir como um elemento decisivo na formação dessa leitora, é importante observar que assim como Ana, Clara também busca na leitura uma forma de entretenimento e uma fonte de conhecimento:

CLARA: “(...) Ah ! e também, eu acho que o enredo era importante pra mim, porque se fosse uma história que trouxesse assim uma coisa mais ampla, sei lá, eu acho que não me interessava mais. Então, eu gostava, por exemplo, de livros que falavam sobre a Rússia, aquelas savanas russas, aquela história de lobo das estepes, eu me interessava muito. Era uma coisa que chamava muito a minha atenção. Os castelos na Inglaterra me chamavam muito a atenção. Problemas assim que eu não conhecia aqui, só através da leitura que eu ficaria conhecendo.” (Clara 14)

Enquanto os livros divertiam e ampliavam horizontes, alcançando terras nunca antes conhecidas, o desinteresse pelos textos escritos também é relatado. Durante o período do Ginásio (no início da década de 60), quando Emiko ainda morava no interior do Estado do Paraná, a leitura dos livros era bastante freqüente. Porém, a mudança para a cidade de Campinas (SP) representou uma significativa alteração do ritmo de vida e das práticas culturais realizadas pela entrevistada e seus familiares. Foi preciso dar continuidade ao curso Normal em outra escola e fazer novos amigos. Longe dos parentes, a circulação de textos

diminuiu. Além disso, o acesso à biblioteca ficou um pouco mais difícil. Os tempos eram outros e as preferências de leituras modificaram-se também.

Recuperando o período em que Emiko vivia em uma cidade do Paraná, obtemos os seguinte relato:

EMIKO: “Enquanto estava no Ginásio, li “Encarnação”(José de Alencar), “O Tronco de Ipê” (José de Alencar), quer dizer, o Machado de Assis, o José de Alencar, inclusive, mais fácil, foi sendo digerido, assim, normalmente. Eu gostava, certo, também a gente não tinha outras opções, não tinha televisão, não tinha novela, não tinha outras opções.” (Emiko 09)

Após a mudança para Campinas (SP), a professora descreve o seu distanciamento da leitura:

EMIKO: “Veja bem, eu tô pensando, agora, como é que aconteceu isso: de eu parar com a leitura nessa época [metade dos anos 60]... O interessante é que a televisão começou a tomar conta, nessa época. Quer dizer, o tempo ocioso a gente preenchia com televisão, a novela... Mesmo de dia, a gente ligava a televisão e não havia oferta de livros porque, nessa época, eu me mudei pra Campinas. Veja bem, lá no Paraná, eu estudei a primeira série do Normal. Eu tinha livros em casa, era fácil, meus tios estudaram, deixaram livros, meus irmãos e tal deixaram livros. Eu ia lendo o que tinha em casa e nessa biblioteca do Japonês que eu falei. Foi rico. Mas quando eu vim a Campinas, como era uma cidade nova pra mim, eu não tinha ambiente, não sabia freqüentar uma biblioteca aqui. Então, eu simplesmente me distanciei da leitura e tinha como entretenimento a televisão, que tomava o tempo da gente. Ai, eu me afastei da leitura e depois entrei na faculdade. Mas na faculdade, eu li só os livros obrigatórios. Depois que saí da faculdade, também não li porque não tinha mais tempo. O que nós lemos depois de formadas são as redações dos alunos.” (Emiko 10)

Cada vez mais perto, ou em sentido contrário, conforme assinala o relato acima, distanciando-se, aos poucos, dos livros, uma outra informação que se sobressai, no decorrer da análise das entrevistas aqui estudadas, diz respeito à coleção *Tesouro da Juventude: reunião*

de conhecimentos essenciais, oferecidos em formato adequado ao proveito e entretenimento das crianças e adolescentes.

Por ocasião das primeiras discussões sobre as interações com o cânone literário, Ana (03) descrevia a figura do pai enquanto leitor, ressaltando a maneira como este selecionava as obras que deveriam fazer parte da biblioteca familiar. Das quatro coleções de livros que ela nos apresenta como textos de destaque, uma delas é *Tesouro da Juventude*. Mais adiante, quando adentramos as casas e passamos a conhecer as “estantes de livros”, Emiko também faz referência a essa mesma obra, caracterizando-a como parte constitutiva do conjunto de livros disponíveis para leitura no ambiente familiar.

Salientando, novamente, a ausência da televisão e a busca por mais conhecimento, Alice e Isa recuperam a leitura da coleção de textos citada da seguinte maneira:

ALICE: “E lá a gente tinha que pesquisar [referindo-se aos trabalhos de produção escrita realizados durante o curso ginasial], então onde eu pesquisava, no Tesouro da Juventude. Ah, um livro que eu lia bastante: o Tesouro da Juventude. E tinha a parte de história. Tem umas narrativas interessantíssimas de história da Noruega, história não sei de onde, a gente não tinha acesso, não tinha televisão. Então, tudo de novo que você queria saber tinha que ser através do livro. Sabe, o Tesouro da Juventude, realmente era um tesouro, porque tinha histórias muito interessantes.” (Alice 12)

ISA: “Eu vim aqui pra Campinas, a minha tia tinha o Tesouro da Juventude. Eu li, eu lia da minha tia e lia pequena. Olha, outra lembrança. Porque eu não tinha o Tesouro da Juventude, mas tinha no grupo escolar onde a minha mãe trabalhava. Eu ia buscar, levava pra casa e depois eu devolvia. Então, eu lia desde pequena. Passei minha infância com o Tesouro da Juventude.” (Isa 15)

Nos fragmentos acima, vimos que a coleção *Tesouro da Juventude* era formada por um conjunto de livros bastante reconhecido, sendo muito consultado pelas nossas entrevistadas, no decorrer da infância e juventude (década de 50 e 60). Do interior das casas às prateleiras das bibliotecas escolares, essa obra se constitui, na trajetória de leitura das professoras

colaboradoras dessa pesquisa, como uma prática que, de certa forma, fazia parte das atividades da escola, mas que não se caracterizava a partir do traço da obrigatoriedade.

Leitura autorizada pelos adultos e escola, ela representa divertimento às crianças e jovens, mas antes disso busca garantir educação, conhecimento. Daí o seu papel de destaque nas histórias narradas, bem como o apoio das instituições familiares e de ensino a esse tipo de leitura.

Fora do círculo familiar, foi possível constatar, ainda, em uma das narrativas investigadas, a formação de um grupo de leitura. Na verdade, trata-se do encontro de jovens meninas-moças, colegas de escola, que entre a ida ao cinema, as paqueras e os namoros, encontravam tempo para falar de música, filmes, discutir leitura. E mais uma vez, retomamos a trajetória de Isa:

ISA: “Eu tive a sorte de ter um grupo de amigas. A cidade pequena. Naquele tempo, não tinha televisão. Eu nunca fui muito de sair. Eu sou o tipo de pessoa que se isola e fica feliz com o livro na mão. Então, eu tinha amigas que gostavam de ler também. Eu tinha um grupinho. A gente trocava, porque é um absurdo, mas eu estudava num colégio de freiras e não tinha uma biblioteca. (...) Começou no Ginásio, no terceiro ano, a gente lia muito.”

PESQUISADORA: “E o que vocês selecionavam pra ler?”

ISA: “Tudo. A gente era, assim, devorador, livros e filmes. A gente ia pra cinema direto e filmes direto. A gente selecionava muita coisa, a gente gostava de ler as críticas do Estadão, da Folha de S. Paulo. Ou os amigos que já tavam em São Paulo, fazendo faculdade: ‘Olha, esse livro é bom!’ Eram indicações diferentes, diversas, coisas que, outros que nem fama tinham, mas a gente pegava pra ler. A seleção era bem diversificada. Eu tava nessa época com essa coisa da filosofia aí, eu lia muito isso. A minha parte, geralmente, de leitura era essa. Eu gostava. Outros gostavam de ler romances mais conhecidos, Dostoiévski, sei lá o que. Então, a outra lia aquilo, sabe, a gente tinha uma coisa bem variada... Então uma lia, a outra lia, a outra lia, comentava, então, você sabia o que as outras pessoas estavam lendo, também.” (Isa 16)

O interesse por assuntos relacionados à filosofia e ciência também é apontado por Ana na descrição das leituras realizadas em sua juventude. Trata-se do que ela denomina de

leituras alternativas, ou seja, aquelas que não dependiam das obrigações ou indicações escolares e nem mesmo faziam parte da seleção de livros estabelecida pelo pai. Para melhor entendermos sobre tal configuração de leitura, Ana nos esclarece:

ANA: “Os alternativos, naquela época da vida [durante o curso Colegial, nos anos 60], tudo que não era clássico pra mim era alternativo. Então, sempre, por exemplo, me interessei por livros de outras áreas, de astronomia, de psicologia e filosofia. Então, eu fiz assim algumas aquisições por minha conta e pra outras leituras. Eu me interessei sempre por revista, jornal, jornais alternativos. Eu sempre quis conhecer diversidade mesmo, de textos oferecidos independentemente de ser jornal ou livro.”

PESQUISADORA: “E você acha que nessa época, antes de você entrar na faculdade, o que você achava que era boa leitura ? Tudo que te interessava ou era a leitura do livro ? O que você considerava ?”

ANA: “Naquela época, em função, eu acho, de tudo que me foi passado e de tudo que não me foi passado, eu considerava boa leitura os clássicos. Leitura gostosa, os clássicos, alguns e tudo aquilo que eu buscava e encontrava fora dos clássicos: revista, jornal. Sempre gostei muito de jornais alternativos, jornais de época, teses diferentes e sempre gostei de coisas, assim, que não fossem aquela literatura que nos mandavam ler. Sempre busquei alguma coisa fora do que a escola obrigava a ler e quando buscava, buscava coisas diferentes. Não só, por exemplo, a escola mandaria ler tal livro de tal autor, eu vou pra outro também. Não, eu queria coisas diferentes, histórias, tanto que cheguei até a fazer um trabalho com história de Portugal porque me interessava. Então, eu estudei alguns textos da história de Portugal, deliberadamente, alguns textos. Então, sempre, por aí e outras coisas que me chamavam a atenção. Isso eu chamo de leitura alternativa.” (Ana 09)

Procurando fornecer mais detalhes sobre essas leituras, a professora me enviou, ainda, um e-mail no qual ela faz as seguintes observações:

“Leitura alternativa: toda a coleção Que sais-je ?¹⁶, de início só em Francês e, depois, alguns já traduzidos. Do livro de astronomia, não consigo me lembrar, mas de filosofia, lembro-me do Discurso sobre o método, de Descartes; A razão, de Gilles-Gaston Granger; História das idéias na França, de Roger Daval e O pensamento alemão, de J.E.Spenlé” (Ana 10)

Reunindo todas as informações apresentadas nessa seção da tese, é interessante observar como a preferência por determinados tipos de textos escritos interfere, ou mesmo define a configuração das práticas de leitura. Quando discutíamos a leitura dos livros de literatura, do jornal, da revista ou da *Biblioteca das Moças*, estávamos tratando de leituras que tinham o aval da família, dos adultos e também, de um modo ou de outro, da instituição escolar. Porém, quando as professoras leitoras passam a definir as suas prioridades de leitura, as maneiras e gestos se modificam, assumem uma configuração diferente. Não estamos falando de clandestinidade, mas de uma representação de leitura que poderíamos identificar como resultado dos traços que compõem as imagens de leitura construídas pela tradição cultural alinhados aos traços provenientes de um “cânone pessoal” de leitura. Neste cânone, estariam incluídas as leituras de diversos suportes escritos e variados modos de se ler, que corresponderiam às expectativas, aos interesses e mais que isso, aos elementos que, ao longo da trajetória de formação, definem cada leitor em suas particularidades.

Da casa dos parentes à formação de grupos de leitura e à visita constante à biblioteca; a compra independente de livros, a leitura que se deve fazer na praia, no salão de beleza, entre grupos de amigos ou sozinho, desencadeando um processo de auto-reflexão e autoconhecimento, enfim, maneiras diversificadas de ler que se estabelecem de acordo com o tipo de suporte escrito, conforme o autor do texto e a representação que o próprio leitor constrói em torno da leitura.

Ao retratar sua história de leitura, Alice, por exemplo, salienta a sua preferência pelo jornal – matéria escrita legitimada pela família –, bem como o seu pouco interesse pelos romances (referindo-se, provavelmente, aos clássicos da literatura e não aos romances de *M. Delly*). No entanto, ela aponta para o gosto pela leitura de textos curtos (contos e crônicas),

¹⁶ Trata-se de uma coleção bastante numerosa e muito conhecida, publicada pela Editora PUF (Presses Universitaires de France), de Paris.

que realizada fora do contexto escolar, adquire um significado, um modo particular de ler. Vejamos como isso acontece:

ALICE: “Agora, quando a gente ia passar férias na praia, eu gostava, eu tinha muito acesso, através da minha tia, a livros de crônicas, que ela gostava. Então, Rubem Braga, esses autores, esses cronistas, eu já tinha, eu já lia muito, também em nível de Ginásio, depois na faculdade [indicação de tempo e não de lugar de leitura].É... jornal, revista e sempre texto curto. Eu sempre gostei de crônica, de conto, entende ? Nunca os romances, assim, nunca foi o meu forte. Rubem Braga, eu devorei todos os livros de crônicas do Rubem Braga. Poesia, eu gostava muito.” (Alice 13)

Após uma primeira leitura desse fragmento, poderíamos reconhecer nesse trecho de narrativa apenas uma informação a mais, um dado a ser acrescentado na análise das leituras ocorridas no espaço não-escolar. Por outro lado, retomar esse fragmento com mais cuidado, leva-nos a novas reflexões: Por que *Rubem Braga* deveria ser lido na praia, durante as férias ? Ou ainda, conforme se verificará, mais adiante, na narrativa de Clara, por que *Paulo Coelho* seria leitura para se fazer à beira da piscina ? Que significados podem ser identificados nessa diferenciação de espaços de leitura ? Há textos de autores que lemos em casa, no escritório, na biblioteca, que manuseamos e atribuímos mais cuidados, e outras obras que são feitas para lermos de pernas para o ar, deitados ao contrário no sofá, ou à beira do mar, da piscina, sob a sombra das árvores, na sala de espera, no ponto do ônibus ou mesmo dentro dele, tentando se equilibrar enquanto achamos as palavras que se perdem com o chocalhar inevitável ?

No decorrer da discussão sobre os mitos e as representações construídas em torno da leitura, ABREU (2000), em seu artigo sobre “As variadas formas de ler”, descreve um episódio no qual uma obra consagrada de Machado de Assis – *Casa Velha* – que havia sido enviada a seis grandes editoras brasileiras, sem a indicação de título e autor, acabara não sendo aceita para a publicação por nenhuma das editoras. Ao se recusarem a publicar o texto machadiano, esse fato demonstra que as editoras não só avaliaram tal obra como distante das preferências atuais de leitura, como também desconheciam que se tratava do texto daquele que é tradicionalmente considerado um representante máximo da literatura brasileira. Talvez se soubessem quem era o escritor, tivessem fornecido um parecer favorável à publicação, esta

seria uma possível constatação. No entanto, ao ser revelado o nome do autor, ainda assim, algumas editoras mantiveram os seus pareceres, sustentados em argumentos que salientavam, de novo, a inadequação do texto em relação aos gostos e interesses de leitura que o mercado editorial busca atender. Tudo isso permite-nos concluir, em primeiro lugar, que identificar, conhecer o autor, bem como a opinião da crítica em relação ao seu trabalho, interfere decisivamente na maneira como o lemos; e em segundo, a escola ainda é, indubitavelmente, o principal reduto de difusão e de preservação da visão de uma elite que estabelece diretrizes para a leitura a cada dia mais questionáveis.

Se tomarmos como referência o modo como a historiografia literária brasileira lida com o processo de inclusão e exclusão de autores e textos que formam o cânone, poderemos começar a compreender a prática de leitura de Alice frente à obra do cronista Rubem Braga¹⁷.

De início, é preciso lembrar, juntamente com LAJOLO (2001: 16), que apesar de se constituir como

cronista de grande público toda a sua vida, Rubem Braga não encontrava o seu nome em livros de história literária, nem tampouco se via incluído em cursos de literatura. Considerou-se vingado no momento em que uma antologia de suas crônicas foi incluída numa coleção com um título explicitamente literário, a Literatura comentada, editada pela Abril Cultural, por volta de mil novecentos e oitenta e pouco.

No texto “Leitura literária e outras leituras”, ZILBERMAN (1999b), ao percorrer a história da educação brasileira, instaura uma discussão na qual se destacam as modificações ocorridas no ensino de Língua Portuguesa nas décadas de 50 a 70, bem como a permanência de determinadas concepções e representações em torno da leitura que foram (e ainda são) inseridas nos manuais didáticos e nas propostas de ensino da leitura, servindo de base de sustentação para a escolha de textos e de autores que, uma vez consagrados e, portanto, reconhecidos como boa leitura, se constituem como indicações essenciais aos jovens leitores.

¹⁷ Rubem Braga nasceu em 1913 e viveu até 1990.

Nesse sentido, a noção de leitura relacionada às obras literárias, assim como a crença de que os textos lidos – fundamentais à aprendizagem – devem servir de ponte para se alcançar um estágio superior de leitura, estágio esse que se encontra fora do livro didático ou paradidático selecionados pela escola, são duas concepções básicas ao ensino de língua materna que se mantiveram, mesmo depois das alterações exigidas pela implementação da disciplina de *Comunicação e Expressão*, nos anos 70 (ZILBERMAN, 1999b).

Sendo assim, é possível entender, por exemplo, a nota de abertura, dirigida ao “amigo estudante”, presente no primeiro volume da série *Para Gostar de Ler*, um livro de crônicas de escritores brasileiros. De acordo com os cronistas Carlos Drummond de Andrade, Fernando Sabino, Paulo Mendes Campos e Rubem Braga, autores que assinam a nota endereçada ao jovem leitor:

As crônicas serão apenas um começo. Há um infinito de coisas deliciosas que só a leitura oferece, e que você irá encontrando sozinho, pela vida afora, na leitura de bons livros. (ANDRADE *et alii*, 1981: 5)

Embora se constitua enquanto leitura prazerosa, elemento essencial para a formação do “hábito da leitura” - hábito esse difundido pela elite letrada e tão almejado pela escola -, o livro de crônicas não possui, no entanto, a chancela de *bom livro*. Ele serve apenas de passagem, de ponte para se chegar a um estágio de leitura que parece que nunca se pode atingir. Um estágio que não corresponde às leituras que fazem os leitores comuns. Degraus que a escola compromete-se a ensinar a subir, ainda que o topo pareça estar muito distante. Lá longe, protegida pelos críticos, pelos *resmungões* descritos por LAJOLO (2001), está a “verdadeira” leitura, estão os bons livros.

E no meio do caminho, ficam as nossas professoras colaboradoras, entre as preferências pessoais e as interferências advindas dos discursos da tradição cultural e do papel de autoridade que a profissão lhes atribui. Gerando embates, transformando-se em uma possível convivência entre o gosto e obrigação, as representações de leitura foram se traduzindo, até agora, nas descrições de outras e mais outras leituras, mas também na escolha pelos grandes jornais e na leitura de Rubem Braga feita, na praia, por Alice ou ainda, na indicação de Paulo Coelho como leitura de beira de piscina, conforme as declarações (em páginas adiantes) de Clara; nos

comentários e justificativas de Emiko, ao comparar os textos da grande literatura àqueles que faziam parte do seu interesse de leitora (Mangá, Arsène Lupin, entre outros); na “classificação” dos romances de *M. Delly* como uma “leitura menor”, apesar de ter sido feita pela própria “crítica” e leitora Isa; na auto-imagem de Ana que se descreve como uma não leitora apesar das leituras dos textos escolares, da revista *TicoTico* entre outras leituras.

Enfim, constatar em que medida há a imposição de um cânone literário, de um modelo de leitura na trajetória de leitura das nossas professoras colaboradoras têm sido o objetivo perseguido ao longo dessa pesquisa. Convivendo ao lado do cânone, senão amalgamadas a ele, procurei descrever e discutir *leituras diversas*, incentivada e interessada pelo desenvolvimento da tarefa a qual, nos dias de hoje, a própria história da literatura tem sido incumbida: verificar, segundo ZILBERMAN (s.d.: 7), *o que se omite ou ignora, como, por exemplo, as condições materiais de produção artística, a cultura de massa, o tido por não literário*.

Mas antes de adiantar-me em direção às escolas, pois já é possível escutar o sinal de entrada soar de forma estridente, encerro essa parte do capítulo com mais uma reflexão:

O que é literatura ? é uma pergunta complicada justamente porque tem várias respostas. E não se trata de respostas que vão se aproximando cada vez mais de uma grande verdade, da verdade-verdadeira. Cada tempo e, dentro de cada tempo, cada grupo social tem sua resposta, sua definição.
(LAJOLO, 2001: 25)

3. O ESPAÇO ESCOLAR

Ainda que as experiências relatadas misturem os traços de leitura que haviam se firmado no interior das escolas às imagens que se construíram no ambiente familiar, ao organizar esse capítulo em duas diferentes partes, procurei - mesmo se caracterizando como uma tarefa um tanto difícil - afastar, em um primeiro momento, o máximo possível, a interferência da escola da descrição daquelas práticas de leitura que haviam ocorrido fora do contexto institucional de ensino. Visava, dessa maneira, registrar inicialmente *leituras outras* que correspondessem às preferências pessoais, às representações em torno do ato de ler,

constituídas pelo grupo social no qual se inclui cada professora colaboradora dessa pesquisa, delegando para um período posterior a discussão das leituras escolares.

Feito isso, inaugura-se, agora, uma nova etapa. É o momento de ajeitarmos os óculos e adentrarmos a instituição que, ao longo de muitos anos, tem cumprido com grande eficiência o seu papel de avalista e fiadora *do que é literatura*: a escola (LAJOLO, 2001).

Conforme já havia anunciado há muitas páginas atrás, recuperar as leituras escolares significa entender as interações com a matéria escrita vividas em dois tempos: o primeiro, é aquele em que, submetidas à pressão do cânone literário, busca-se descrever o processo de formação de cada uma das narradoras enquanto “alunas-leitoras”. O segundo, trata-se do momento no qual as nossas leitoras assumem o papel de autoridade - de sujeito de pressão canônica -, conferido pela profissão de professora de Português, buscando-se relatar, assim, as escolhas dos textos escritos, as dificuldades, os embates, as incertezas, enfim, uma gama de fatores que envolvem o trabalho de ensino da língua materna e, conseqüentemente, da leitura.

3.1 – PERÍODO DE FORMAÇÃO

Antes de retratarmos meninas de vestido e laços no cabelo, dividindo carteiras, escrevendo com canetas-tinteiro, abrindo os cadernos e tomando as primeiras lições dos livros, é preciso conhecer um pouco dos programas de Língua Portuguesa direcionados às escolas as quais as entrevistadas passaram a frequentar. Embora o período de ingresso no curso Primário ocorra durante os anos 50, recuaremos um pouco mais no tempo, para que seja possível realizar um breve panorama da trajetória do ensino da leitura e da literatura no espaço escolar brasileiro.

Na década de 30, após o evento da Revolução e da criação do Ministério de Educação, estabeleceu-se uma nova regulamentação do ensino Primário e Secundário. De acordo com as diretrizes afixadas pelos órgãos competentes da União¹⁸, a disciplina por essa época denominada Português deveria buscar *proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua portuguesa, habilitando-o a exprimir-se corretamente, comunicando-lhe o gosto da leitura dos*

¹⁸ Essas informações aqui oferecidas por ZILBERMAN (1999b) provém do seguinte texto: Ministério de Educação e Saúde Pública. *Organização do ensino secundário*. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1931.

bons escritores e ministrando-lhe o cabedal indispensável à formação do seu espírito bem como à sua educação literária (ZILBERMAN, 1999b: 77).

Foi também durante o Estado Novo, que surgiram as primeiras iniciativas para assegurar a *divulgação e distribuição de obras de interesse educacional e cultural*. As conjunturas políticas e econômicas da época favoreceram a comercialização do compêndio brasileiro. Este último, que passou a competir com os livros estrangeiros, teve impulso ainda maior com a criação, em 1937, do INL (Instituto Nacional do Livro). Órgão subordinado ao MEC, competia ao INL a coordenação do livro didático, na qual estavam previstos: o planejamento das atividades relacionadas com o livro didático e o estabelecimento de convênios com órgãos e instituições que assegurassem a produção, bem como a distribuição desse tipo de material escrito (FREITAG *et alii*, 1989).

De acordo com o Decreto-lei 1.006 de 30/12/1938, instituía-se, pela primeira vez no Brasil, a definição do que deve ser entendido por livro didático. Consta nesse documento a seguinte declaração:

1º – Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares;

2º – Livros de leitura de classe são livros usados para a leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático.”

(FREITAG *et alii*, 1989: 12-13)

Ainda na era Vargas (1937-1945), as reformas de ensino promovidas pelo então ministro Gustavo Capanema, na década de 40, resultou numa nova configuração do curso secundário. Dividido em dois ciclos, Ginásial e Colegial, o primeiro era composto de quatro séries, entanto que o segundo, subdividia-se em “curso Clássico” ou “curso Científico”, estendendo-se, assim, por mais três anos. Com a exigência da conclusão do curso Secundário como pré-requisito para o ingresso em qualquer curso superior, as disciplinas oferecidas no segundo ciclo (Colegial) adquiriram estabilidade e serviam como referência básica para a realização dos exames de vestibular ou de habilitação, fato este que, de certa forma, se mantém até os nossos dias atuais. No caso da disciplina de Português, por exemplo, basta-nos citar as

mudanças ocorridas, há alguns anos, no ensino de segundo grau (atual Ensino Médio), a fim de atender às “exigências” de leitura decorrentes da divulgação de listas de livros para a prova de literatura e da configuração das provas de redação.

Mas retornando à Reforma Capanema, é necessário salientar que dentre as séries de modificações realizadas na grade curricular do curso Secundário, no que diz respeito ao ensino de Português, pode-se constatar um aumento expressivo da sua carga horária. Se antes as aulas de ensino da língua materna ficavam centradas mais no curso Fundamental, com as mudanças do sistema educacional, a carga horária foi alterada de 16 para 23 aulas semanais (RAZZINI, 2000).

Deste modo, estabelecido o formato dos cursos, o tipo de material didático a ser utilizado bem como o programa curricular a ser implementado no interior das escolas, com o passar dos anos, as instruções dirigidas ao ensino de Português foram sofrendo algumas alterações. Porém, no que se refere à leitura e à literatura, estas matérias ficaram cada vez mais integradas às propostas curriculares de ensino da língua. De acordo com as “Instruções pedagógicas para a execução do programa de Português”¹⁹, de 1942, a estrutura do curso - voltado para as séries ginasiais - teria como base, por exemplo, o desenvolvimento de três partes paralelas: *gramática, leitura explicada e outros exercícios*, sendo dedicado um capítulo inteiro desse documento ao ensino da leitura. Nesse sentido, a configuração dada ao curso de Língua Portuguesa acabou conferindo à leitura e à literatura o papel de condutoras do conhecimento da *língua pátria*, ou ainda, da *língua literária*, significações simultaneamente atribuídas à língua materna (ZILBERMAN, 1999b).

Buscando ilustrar os tipos de texto, assim como as temáticas abordadas pela prática de leitura escolar da época (anos 40 e 50), destaca-se a instauração do patriotismo como um dos temas preferenciais dos textos de leitura nas três primeiras séries do curso Ginásial. Segundo RAZZINI (2000: 112), consta nos documentos da reforma de ensino em questão a substituição da *tradicional leitura literária*, de “*prosadores e poetas contemporâneos e modernos*”, pela *leitura patriótica e nacionalista*, de *trechos, em prosa e em verso que tivessem por assunto principal*, na 1ª série, “*a família, a escola e a terra natal*”; na 2ª série, “*a paisagem e a vida em cada uma das regiões naturais do Brasil*”; e na 3ª série, “*o amor ao Brasil e a conquista*

¹⁹ Novamente, conforme indicação de ZILBERMAN (1999b) este texto encontra-se reproduzido em: CRUZ, José Marques da. *Seleta. Português prático para a 1ª e 2ª série do curso secundário*. São Paulo, Melhoramentos, 1944.

*da terra, o melhoramento dela e a atualidade brasileira". Já a leitura na última série do curso Ginásial, por já aspirar a constituir uma iniciação literária, seria feita em excertos da Literatura Brasileira e Portuguesa, privilegiando "cartas, prosa literária e poesia"*²⁰.

Em seus estudos sobre a *Antologia Nacional* e o ensino de Português e Literatura no Brasil, RAZZINI (2000) destaca um aspecto bastante interessante em relação à seleção dos textos para a leitura durante a 4ª série do curso Ginásial. Conforme a pesquisadora, é bem provável que a concepção de "prosa literária" expressa no programa direcionado ao último ano do Ginásio coincidissem com a concepção de "prosa" expressa pelo conjunto de excertos reunidos na *Antologia Nacional* – obra largamente utilizada pelos estudantes brasileiros –, ou seja, tratava-se de um conjunto de vários gêneros de prosa (discursos, história, romance, etc.), escritos por autores consagrados e acatados na escola como modelo de boa linguagem.

Considerando-se as exigências estabelecidas pelas "Instruções pedagógicas" citadas acima, o bom desenvolvimento das três partes básicas que deveriam compor o ensino do Português (*gramática, leitura explicada e outros exercícios*), se sustentaria na utilização de uma gramática para todo o curso Ginásial, além de dois "livros de leitura", um para as duas primeiras séries e outro para os dois anos finais. Sendo assim, com a imposição de tais medidas curriculares a provável adoção de manuais como a *Antologia Nacional* já no curso Ginásial ficou sancionada apenas para as aulas do curso clássico ou do científico, conforme as instruções dirigidas a essa última etapa do ensino Secundário.

O programa de Português para o 2º ciclo do curso Secundário, datado de 1943, se constituía como uma proposta de ensino única direcionada tanto ao curso Clássico quanto ao curso Científico. Comparado ao curso Ginásial, o programa do Colegial diferenciava-se do primeiro devido ao seu enfoque no estudo da Literatura, ou mais especificamente, da Literatura Brasileira e Portuguesa, excluindo-se, portanto, a discussão da Literatura Universal que constava dos programas precedentes.

Dessa maneira ficara instituída para as aulas de Português da 1ª série do 2º ciclo, a discussão das "noções gerais de Literatura", a qual deveria oferecer aos estudantes informações sobre escolas literárias, figuras de linguagem, versificação e gêneros literários. Aos alunos da 2ª série, cabia a discussão das "noções de história da Literatura Portuguesa",

²⁰ *Ensino secundário no Brasil: organização, legislação vigente, programas*. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde, Editora A Noite, 1952.

que abrangia desde a era medieval até a era moderna. E o último ano do Colegial, seria dedicado ao estudo das “noções de história Literária Brasileira”, que deveria ser dividido em introdução, era colonial e era nacional. *Obviamente, a fase nacional era a mais desenvolvida, elencando os principais escritores brasileiros do século XIX, apresentados por escola literária, mas subdivididos por gênero. O último item desta parte, sem citar nomes, evocou rapidamente a literatura contemporânea, registrando, talvez, a entrada dos autores vivos na história literária brasileira: "O movimento modernista. Principais autores atuais."* (RAZZINI, 2000: 110).

Quanto ao ensino da gramática - que deveria ser feito nas duas primeiras séries do Colegial -, este ficava centrado no aspecto mais filológico-gramatical. Na verdade, o enfoque era dado à leitura que deveria servir de ponto de partida para a discussão da própria gramática, como também para os exercícios de redação e composição, além de se firmar enquanto base para a análise literária.

Tais definições para o ensino de Português nas séries do 2º ciclo do curso Secundário exigiram a publicação e introdução nas salas de aula de manuais didáticos que se adequassem às exigências estabelecidas pelos órgãos governamentais de ensino. Um bom exemplo, é o que ocorre com a 25ª edição da *Antologia Nacional*²¹ (1945), que passa a incluir nessa nova versão, segundo esclarece RAZZINI (2000), a "fase medieval", além de vários autores brasileiros da "fase contemporânea" e das "notas esclarecedoras", que traziam comentários gramaticais e filológicos.

Durante a década de 50 - momento em que as professoras colaboradoras dessa pesquisa encontram-se nos bancos escolares do curso Primário e posteriormente no curso Ginásial -, o Ministério da Educação e Saúde do governo democrático de Getúlio Vargas (1951-1954) promove uma nova “reforma” no ensino Secundário brasileiro. Ao incumbir à Congregação do Colégio Pedro II a tarefa de elaboração dos programas das disciplinas, o governo esperava implementar, em todos os estabelecimentos de ensino secundário do país, uma proposta curricular que seguisse as mesmas diretrizes do programa de trabalho desenvolvido por aquela que era considerada instituição modelar de ensino.

²¹ A insistência na apresentação de informações a respeito da *Antologia Nacional*, se deve ao fato dessa obra se constituir como principal referência de leitura escolar de quase todas as professoras colaboradoras dessa pesquisa, conforme se verificará nos relatos adiante.

Apesar das escolas secundárias continuarem mantendo o mesmo plano de trabalho e ensino previsto pelas leis governamentais dos anos 40, a nova reforma educacional, sancionada pelo então ministro Simões Filho (1951), contava, de acordo com os estudos de RAZZINI (2000), com a diminuição considerável da gramática, tanto no curso Ginásial quanto no curso Colegial (Clássico e Científico), favorecendo, assim, a leitura, na qual se apoiavam todas as atividades, adicionando-se, inclusive, à mesma, o exercício de interpretação. Além disso, os excertos de prosadores e poetas brasileiros e portugueses dos dois últimos séculos passaram a ser indicados para o Ginásial, ficando os trechos de autores mais antigos restritos ao Colegial.

Quando algumas das nossas professoras colaboradoras estavam cursando o Colegial (década de 60), as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961) foram aprovadas, proporcionando novas mudanças no ensino secundário. Embora permanecesse com a mesma configuração que se encontrava em período anterior a mais essa reforma educacional (dividido em dois ciclos: o Ginásial com quatro anos, e o já definitivamente denominado Colegial, com três anos), o ensino Secundário passou a oferecer aos alunos de ambos os ciclos, alternativas curriculares instituídas a partir da possibilidade de escolha dentre o conjunto de disciplinas consideradas obrigatórias e de disciplinas denominadas complementares. Constituíam-se enquanto disciplinas obrigatórias do curso Ginásial e do curso Colegial: Português, História, Geografia, Matemática e Ciências, distribuídas diferentemente entre as séries. Já as disciplinas complementares, estabelecidas para as escolas federais, distribuíam-se, no Ginásio, em Organização Social e Política Brasileira (OSPB), Desenho, 1ª Língua Estrangeira Moderna, 2ª Língua Estrangeira Moderna e uma Língua Clássica (Latim); e no Colégio, Física, Química, Biologia, Filosofia, Língua Estrangeira Moderna, Língua Clássica e Desenho.

Esta medida buscava diminuir os "monstruosos currículos de treze disciplinas" exigidos até então no Secundário, promovendo, assim, maior flexibilidade ao curso em questão. No entanto, tal flexibilidade deveria respeitar as determinações do governo, ou seja, ficava estipulado que as escolas deveriam compor seus currículos com as disciplinas obrigatórias, estabelecidas pelo governo federal, oportunizando-se a escolha de duas disciplinas complementares, conforme as preferências e necessidades de cada instituição de ensino, desde que elas fossem aprovadas pelos conselhos de educação estadual ou federal.

Com isso, visava-se proporcionar aos alunos do Colegial uma melhor qualificação, a fim de prepará-los, de forma mais efetiva, para o exame vestibular²².

Voltando nossa atenção para o ensino da língua materna, as "indicações" do Conselho Federal de Educação, publicadas com o título de "Amplitude e desenvolvimento das matérias obrigatórias", estabeleciam como objetivo principal para o ensino da Língua Portuguesa no curso Secundário: proporcionar ao educando adequada expressão oral e escrita, subordinando as outras atividades (gramática e estilística) a este objetivo²³.

Nesse sentido, durante o 1º e 2º ano do Ginásio a leitura deveria basear-se na seleção de "textos simples, em prosa e verso, descritivos, com real valor literário, de autores brasileiros dos dois últimos séculos". Quanto às outras duas séries, os textos, divididos em descritivos, narrativos e dissertativos, deveriam ser escolhidos dentre o conjunto de obras "de prosadores e poetas modernos, brasileiros e portugueses"²⁴. Conforme esclarece RAZZINI (2000: 116), *a lei não esclarece o uso do termo "moderno", ficando indefinido se ele aludia aos textos de autores modernos (do século XIX em diante), em oposição aos autores clássicos (até o século XVIII), ou se ele já se referia aos autores vivos, a partir do modernismo.*

Já o curso Colegial, com ensino caracteristicamente literário, os textos acompanhariam as "diversas fases" da Literatura Brasileira e da Literatura Portuguesa. No que confere ao estudo gramatical, os conhecimentos adquiridos durante o curso ginásial deveriam ser aprofundados, acrescentando-se, ainda, as discussões relativas à gramática histórica.

Antes de seguirmos adiante discutindo os cursos superiores, passo, agora, a palavra as nossas narradoras, a fim de firmar, a partir de seus relatos, uma ponte, senão um contraponto, entre o aquilo que oficialmente deveria compor as aulas de Português e o que, por fim, fora vivenciado pelas nossas professoras, por aquela época, ainda estudantes.

²² FONTOURA, Amaral. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 3ª edição, Rio de Janeiro, Gráfica Editora Aurora, 1968.

²³ *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Rio de Janeiro. Coleção A.E.C., 1965.

²⁴ Idem à nota anterior.

3.1.1 - Primeiros anos: o Curso Primário (anos 50)

Embora os livros didáticos não tenham sido muito referidos pelas professoras entrevistadas em suas narrativas escolares, a breve descrição sobre o contexto educacional brasileiro, especificamente ao que diz respeito ao ensino de Português, nos permite, de certa forma, reconstruir um cenário de leituras já um tanto desgastado pelo tempo.

Das recordações de leitura que surgem nos primeiros anos de escola muito pouco parece ter ficado na memória das nossas narradoras. Recuperar o início da leitura no espaço escolar exigiu a realização de um trabalho de memorização bastante demorado e, por vezes, quase impossível. Ficaram registrados, no entanto, os eventos marcantes: a alfabetização, a aquisição de livros por meio de sorteio ou premiação dos melhores alunos da classe e, por fim, a marca da obrigatoriedade.

No primeiro trecho de narrativa de Alice (01) apresentado nessa pesquisa, encontramos, por exemplo, a citação de uma obra que foi referência para os leitores iniciantes, durante muitos e muitos anos: a cartilha.

Retornando à fala de Alice (01), encontramos a seguinte declaração:

ALICE: “Cartilha. Alfabetização foi com a “Cartilha Sodré” (Benedicta Stahl Sodré), que eu me lembro., mas em todas as séries havia um livro de leitura. Além do caderno, daqueles exercícios todos, havia um livro de leitura.(Alice 01)

A cartilha aparece também no registro das memórias de Clara. Vejamos como ela descreve as primeiras aulas de leitura e escrita:

“Estava na escola, primeira série, e poucas lembranças ficaram de uma época em que a cartilha (Sodré) sobressaía. A pata nada. Pata pa, nada na. A macaca é ma. O dado é da Dadá. Dado da. A vaca é malhada. Vaca va. Malhada lha. E as lições continuavam. Mas eu queria chegar na lição da Osmarina. Ali havia alguma coisa de diferente. Pontos obscuros não me deixam ver com clareza o porquê da simpatia com a lição. Era o texto, a imagem da menina. Não sei, mas eu o sabia de cor muito antes de chegarmos a ele. Eu o li e reli muitas vezes. Era o meu preferido.

Livro ? Não me lembro. Curioso, não me lembro de livro de leitura em qualquer séries do primário. Sei que no final do primeiro ano, eu sabia ler e escrever. Lia bem, escrevia bem.” (“Os ovos e o terreno”, Clara 15)

Depois de tantas lições e repetições da cartilha, outras leituras escolares, ocorridas durante o Primário, quase não são lembradas. Talvez a distância do tempo se constitua como o principal fator de esquecimento de tais leituras, embora em uma imagem ou outra, parece ainda restar um pequeno espaço da memória dedicado ao livro de leitura. Mas que livro seria esse ? Possivelmente Alice pode nos ajudar a entender um pouco sobre o ensino de leitura nessa época:

PESQUISADORA : “Então, eu quero saber se tinha um livrinho de leitura.”

ALICE: “Sempre. Eram narrativas, eram historinhas, mesmo, bem simples, como essas que vêm nos livros das primeiras séries... Mas eram mais inocentes, entende ? Depois a gente fazia as narrativas. Tinha aqueles quadros, sabe aquele suporte que vira ?”

PESQUISADORA: “Tem a imagem e depois faz a história?”

ALICE: “Isso, tem a imagem e a gente faz a história. Descrição ou narração. Desde o Primário já tinha essa diferença, que tinha ou ela mandava fazer uma narração ou uma descrição do quadro.”(Alice 14)

Apesar da falta de referência em relação a títulos e autores das obras que eram utilizadas para a leitura nas séries iniciais, a descrição das atividades de sala de aula feitas por Alice nos fornece uma idéia do significado atribuído à prática de leitura nesse momento de formação dos alunos, ou seja, atividades que buscassem promover o domínio do código escrito a partir da leitura (provavelmente oralizada e também silenciosa) e da escrita de pequenos textos (produção orientada pelos modelos existentes nos livros de leitura e pelo quadro de imagens).

A ausência de mais informações sobre a leitura de livros ou de outros tipos de texto é, no entanto, contornada pela lembrança de determinados eventos que foram marcantes na trajetória de leitura de algumas professoras. É o caso de Clara, que em seu trecho inicial de

narrativa, já nos apresentava a figura da Dona Zezé, “personagem” de grande influência na história de leitura dessa entrevistada. Voltemos a ele:

CLARA: “(...) E um terceiro elemento, daí eu já estava na escola, 3ª série do Primário, naquela época. Eu tive uma professora, Dona Zezé, que dava como presente para os melhores alunos livrinhos pra ler. Então eu li, nessa época, praticamente toda uma coleção de historinhas infantis, que depois eu não vi mais.” (retomando Clara 01)

Além da descrição desse evento, há, ainda, uma outra recordação em torno dos livros de leitura bastante significativa na trajetória de formação de uma de nossas narradoras. Em geral, quando se refere às leituras escolares, Emiko costuma salientar o aspecto da obrigatoriedade, das dificuldades de leitura nas aulas de Português, que a levaram a se autoclassificar até mesmo como uma *aluna média*. Porém, no interior desse contexto, um acontecimento se sobressai: trata-se, de novo, da ocorrência de uma leitura que promovida, de certa forma, pela escola, acaba alcançando e se realizando, efetivamente, no espaço extra-escolar. Leitura prazerosa, gostosa, que atende aos interesses e sonhos da criança que Emiko era por essa época:

EMIKO: “Quando eu tava mais ou menos na primeira, segunda série, a professora, teve um sorteio entre umas dez crianças que estavam indo bem, ou metade, sei lá. Algumas crianças que estavam indo bem. Então, ela tinha o livrinho d’Os Três Porquinhos. Era raro, raro, eu acho que foi só daquela vez que ela fez aquilo. Porque me lembro que rezei tanto pra ganhar o livro. Eu nunca tinha, assim, ganhado nada. Eu sei que eu rezei tanto que eu ganhei o livrinho. Aquilo foi uma coisa tão boa, especial, foi marcante também.” (Emiko 11)

Tratando-se de obrigatoriedade, a leitura dos primeiros anos da escola, define-se praticamente pela aprendizagem e domínio do código escrito, e conseqüentemente da realização de exercícios de leitura e escrita. Enquanto Alice recupera, em suas narrativas, as atividades desenvolvidas em sala de aula, Ana assinala a sua falta de interesse pela leitura. Os livros da estante da sua casa não lhe chamavam a atenção e as leituras escolares representavam apenas mais uma tarefa a ser cumprida na sua carreira de jovem estudante. Retornando a sua

narrativa inicial, Ana faz algumas elucidações sobre a sua “aversão” à leitura, momento no qual surge o contexto escolar, trazendo consigo a representação da leitura obrigatória.

ANA: “(...) E eu fui alfabetizada, fiz o meu curso Primário, cumprindo direitinho as minhas tarefas todas, fazendo as minhas leituras obrigatórias, curtindo o que eu lia, como eu já te disse.” (retomando Ana 01)

Até aqui, as poucas imagens de leitura que são reconstruídas pelas narradoras revelam uma interação pouco freqüente com os textos escritos, com os livros na escola. Por um lado, este fato pode estar relacionado à dificuldade de se resgatar as memórias desse período de formação, conforme já foi apontado, mas por outro, ressalta-se, antes de cometermos alguma espécie de anacronismo, que os primeiros anos das escolas de antigamente eram mais dedicados ao ensino e domínio do código escrito, do uso de cartilhas e livros de leitura, ou seja, didáticos, formatados de acordo com a configuração e objetivos curriculares da época em questão (início e metade dos anos 50). Em uma carta-resposta enviada a mim, Emiko confirmar essa informação:

“No primário não me lembro²⁵ de ter sido solicitado que se lesse algum livro.”
(Emiko 12)

Porém, é importante lembrar que estamos lidando com o espaço escolar, o que não significa que as entrevistadas não realizassem nenhuma outra leitura. Na verdade, os contos de fadas, as revistinhas infantis, entre outros suportes voltados a essa faixa etária já faziam parte do universo de leitura das narradoras, ainda que não fossem autorizados e portanto não ocupassem lugar algum no interior das salas de aula.

O contato com os textos na escola começou a se diferenciar e se tornar um pouco mais expressivo, com o ingresso no curso Secundário. Trata-se de um momento da vida de aluno, de leitor no qual se apresenta o universo dos livros, da literatura canônica, ainda que esta última não seja muito bem digerida, entendida pelos jovens leitores. É nesse espaço físico e

²⁵ O grifo é da professora.

temporal que se começa a forjar, efetivamente, o cânone de leitura escolar, o cânone da literatura.

3.1.1 – *A introdução do cânone literário: o Curso Secundário (anos 50 e 60)*

Se em algumas páginas atrás, quando tratávamos das leituras extra-escolares, ainda refletíamos sobre *o que é literatura*, quando nos dirigimos, porém, às instituições de ensino, passamos a lidar com concepções de leitura que se instituem com maior força - conforme atesta o breve panorama acima sobre o ensino de Português -, representando, dessa maneira, uma grande influência nas trajetórias de leitura pesquisadas.

Dentre as significações atribuídas ao termo literatura, há algumas acepções que atendem de modo bastante eficaz aos objetivos assumidos tradicionalmente pela escola na educação das crianças e jovens, principalmente porque traduzem, conforme declara LEITE (1997: 21), *a visão elitista e ideológica dos textos, transformados em ilustração de um universo hierarquizado e úteis à reprodução didática dos valores dominantes*. Nesse sentido, a pesquisadora aponta para três possíveis concepções de literatura, frequentemente empregadas pela escola:

- *A literatura como instituição nacional, como patrimônio cultural.*
- *A literatura como disciplina escolar que se confunde com a história literária.*
- *Cada texto consagrado pela crítica como sendo literário.* (LEITE, 1997: 21)

A descrição do material utilizado em sala de aula, bem como dos trabalhos de estudo e pesquisa, aliadas às referências de autores, às discussões sobre aspectos da historiografia da Literatura Brasileira, não só confirmam a declaração realizada acima, como também demonstram como tais acepções passaram a integrar a representação que as leitoras narradoras dessa pesquisa construíram em relação à escola e à leitura.

Começamos, então, por um trecho da fala de Isa, no qual ela define, segundo as suas impressões pessoais, o papel da instituição de ensino, durante o seu período de formação de leitura:

PESQUISADORA: “E também no Ginásio e no curso Clássico era feita a leitura das antologias e dos livros literários?”

ISA: “Literários também. Existia naquela época, e talvez até pela própria clientela da escola, uma grande preocupação com a cultura, com o saber. Eu acho que foi uma época centrada no saber mesmo, um certo conhecimento enciclopédico. Eu acho que depois foi descaracterizando, porque a escola passou a ser o lugar de se ensinar tecnologia... Eu tenho impressão, não sei, quando eu era menor, tinha uma imagem de escola. A imagem de escola que tinha de preparar pra ser alguém na sociedade. Era uma coisa mais elitista e depois isso foi mudando e foi passando pra uma questão mais de preparar pra trabalhar mesmo, pra achar um emprego. Então, eu acho que mudou um pouco essa coisa, nessa infância ou nessa primeira fase aí, eu acho que a questão era cultural mesmo. Então tinha essa preocupação de passar clássico pra ler, coisas de qualidade, além da formação religiosa, moral que caminhava paralelo. Tinha essa preocupação de ser uma pessoa mesmo instruída, que se chamava de pessoa culta. Desde pequeno você já começava a ser direcionado pra isso.” (Isa 17)

A declaração de Isa salienta o aspecto ideológico e elitista da formação escolar de leitura apontado por LEITE (1997), ao mesmo tempo em que recupera o ideário que compõe e sustenta os programas de ensino de leitura das escolas do seu tempo. Lugar da formação erudita, proporcionada pelos estudos, pela leitura de determinados textos e autores, tais diretrizes constavam nas “Instruções pedagógicas para a execução do programa de Português”²⁶ (1942), ou mais especificamente, no capítulo dedicado à leitura, no qual esta última é incumbida de desempenhar o seguinte papel:

O professor se empenhará em obter o máximo proveito da leitura, não se esquecendo de que ela oferece, quando bem escolhida e orientada, um manancial de idéias que fecundam e disciplinam a inteligência e concorrem para acentuar e elevar, no espírito dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística. Na leitura explicada minuciosamente de todos os pontos de vista educativos, é que os alunos encontrarão boa parte da base

²⁶ Sobre esse texto, verificar a referência bibliográfica apresentada na nota de rodapé 22.

necessária à formação de sua personalidade integral, bem como aquelas generalidades fundamentais de onde eles poderão subir a estudos mais elevados de caráter especial. ZILBERMAN (1999b: 78)

Enquanto as lembranças do curso Primário resgatavam a figura de professores na realização de algum fato marcante relativo à leitura, as recordações referentes ao Ginásio e ao Colegial evidenciam a influência do professor de Português na construção de um cânone pessoal de leitura.

Depois da Dona Zezé, Clara recupera a figura de um professor de Português do curso secundário, assinalando, assim, a importância do mesmo na descoberta dos livros de literatura e de autores, cujas obras ela passou a selecionar para a sua leitura extra-escolar e, em alguns casos, acabaram tornando-se parte da biblioteca da família.

CLARA: “Meu professor de Português, era um professor assim... pra hoje, ele seria avançado. Ele também adorava leitura, falava nos escritores, contava da vida dos escritores pra nós. Então, tudo isso fazia com que a gente lesse bastante, que a gente quisesse ler e ler cada vez mais. porque ele não cobrava também prova, lá não existia isso, a prova dele também era uma prova diferente. Na prova dele, normalmente, era uma poesia, em que ele pedia, por exemplo, número de versos, pedia pra gente estar trocando um verso, estar escrevendo no lugar daquele verso um outro, colocando uma estrofe a mais. Era isso que ele pedia na prova. Ele pedia a função sintática de uma determinada palavrinha, função sintática de uma outra palavrinha, era no texto, a prova dele era isso, dez questões baseadas nisso. E pedia normalmente no Colegial. Durante o Ginásio, era redação mesmo. De Colegial não pedia redação, não. Ele pedia pra gente falar sobre alguma coisa. Então, ou se falava sobre um escritor, ou se falava sobre determinado período literário. Então era dissertação, que era a dissertação sobre a vida das pessoas... e até isso, ele permitia que a gente escolhesse. Dizia, cada um escolhe um escritor.”

PESQUISADORA: “E daí vocês tinham que recorrer à biblioteca ?”

CLARA: “Dai nós íamos pra biblioteca, atrás dos autores.” (Clara 16)

De início, a narradora anuncia o traço que distingue o professor dos demais, tornando-o especial: ele era avançado para época. Certamente, Clara se refere ao modo de ensinar. Embora este trecho de narrativa forneça poucos detalhes, é possível supor também que a “paixão” pelos textos fosse um elemento que cativasse os alunos. Isso parece ficar elucidado na seguinte frase: *“Ele também adorava leitura”*.

Por outro lado, a descrição do método de avaliação, ou seja, da prova de Português, ilustra a implementação em sala de aula dos itens que compunham o programa de ensino de língua materna recomendado para o curso Secundário: a iniciação literária, feita a partir da leitura da prosa literária e poesia no decorrer do curso ginásial, atribuindo-se, às séries do Colegial, o enfoque no estudo da Literatura Brasileira e Portuguesa como também das noções gerais de Literatura (escolas literárias, figuras de linguagem, versificação e gêneros literários). Quanto ao trabalho gramatical, citado por Clara, ele também atendia às indicações da época: o ensino da gramática apoiado na leitura. Aliás, de acordo com as instruções governamentais, a leitura deveria servir de suporte para o estudo da gramática, como também para os exercícios de redação e para a análise literária.

Em seu registro escrito sobre a sua trajetória de leitura, Clara reconstrói novamente o contexto da sala de aula. Ao delinear a figura do então professor de Português, a narradora nos oferece mais detalhes sobre o ensino da língua materna no curso Secundário:

“A escola nada me cobra em termos de leitura. O que se faz é a leitura do texto curto e foi aí que aprendi a fazer leitura oral. Quanto ao texto escrito, era bastante trabalhado, criticado, elogiado e cobrado.

Mas quando falo em leitura, texto, lembro-me do prof. A. Baixinho, calvo, óculos, sempre correndo, olhos ágeis, uma tendência enorme para criar problemas – segundo as más línguas –, político apaixonado e apaixonado pela literatura, senso crítico por demais aguçado, incentivador da prosa oral e dos debates em defesa de idéias sobre o panorama nacional eis aí pintada a figura de meu professor de português. Não falo daquele da primeira série ginásial, mas daquele que me acompanha desde a segunda série ginásial até o segundo colegial. Figura incrível, passava noites atrás de uma boa notícia para seu jornal e a transmitia para seus alunos em primeira mão. Suas aulas eram, senão curiosas, pelo menos não se coadunavam com o que se espera, hoje, de um professor de língua portuguesa. Imagine na época ! Quase

não se trabalhava com a gramática e nunca se trabalhava com a gramática fora do texto. Era aqui ou ali, quando liamos um texto, que víamos uma ou outra questão, geralmente, de análise sintática e relacionando-a com a reforma gramatical e com o latim e o grego. Toda vez que tento me recordar daquilo que aprendi nas aulas de português, vejo a leitura, vejo debates, vejo curiosidades sobre a língua, o texto escrito com comentários, elogios e críticas, Alceu Vamosy, Júlio Ribeiro, Ronald de Carvalho, Machado de Assis, Rui Barbosa, Homero, Emílio de Meneses, José de Alencar e tantos outros que eram vistos no dia-a-dia. Mas o que sobressai são os comentários sobre os textos e sobretudo sobre os textos políticos, do discurso político. Dizia-nos que fôssemos aos comícios e analisássemos o que os políticos diziam. Com certeza, pouco restaria da fala desses homens. Era um crítico tenaz.

Sua literatura também não condizia com os manuais didáticos – agora nós tínhamos um manual didático. Era falando de curiosidades que falava de literatura. E entre as curiosidades havia Capitu, heroína do livro de Machado de Assis, D.Casmurro. E Capitu me intriga, quero conhecê-la.” (“O ontem – moderno hoje”, Clara 17)

O relato reproduzido acima salienta um aspecto muito importante em torno da leitura, ou mais especificamente, da leitura escolar. Quando Clara afirma que a escola não lhe “cobrava” leitura, ela nos permite distinguir dois traços que compõe a representação de leitura que aqui está em jogo. Em primeiro lugar, trata-se da leitura do livro. Possivelmente, Clara se refere aos livros de narrativas, dos romances literários, dos clássicos, que não fazem parte do cotidiano de sala de aula, já que o espaço reservado à leitura privilegia o uso do manual didático, bem como o trabalho com a leitura oral de textos curtos.

O segundo traço em relação à leitura diz respeito à maneira como ocorria a introdução à literatura. Embora a leitura se constituísse como um elemento obrigatório no encaminhamento das atividades de ensino de Língua Portuguesa, discutia-se obras, biografia de autores, escolas literárias, enfim era um falar sobre o cânone, mas não a leitura do texto em si, da obra completa. Sendo assim, o professor até poderia incentivar os alunos a conhecerem e se aprofundarem nas obras citadas ou discutidas durante as aulas, mas nem sempre significava leitura obrigatória, que deveria ser avaliada a partir de provas, trabalhos ou fichamentos de livros. O espaço para a leitura dos livros encontrava-se, na maioria das vezes, fora da escola. Este tipo de prática de leitura, podia ocorrer em casa, a partir da compra de livros, ou da

consulta feita na biblioteca familiar, escolar ou municipal, da troca entre amigos, mas não no decorrer das aulas de Português.

Resumindo, mesmo sendo a leitura a base de sustentação do sistema de ensino da época, a escola não era capaz, no entanto, de se responsabilizar integralmente pela formação do sujeito considerado “culto”. Alcançar a erudição depende da participação em outras instâncias culturais. Cabia à escola ensinar o caminho, apresentar a leitura legitimada, preservar o status das obras consagradas difundindo a leitura do que ela chama de *clássicos*. Aliás, o emprego dessa denominação, tão corrente e banalizada entre as discussões sobre a leitura, na maioria das vezes mantém desconhecidas as alterações semânticas que compõem os seus sentidos.

Do conceito que abrangia apenas as obras latinas e gregas, indicando, portanto, os textos produzidos em determinadas épocas, o termo clássico – e suas flexões e derivados (*Classicismo*, por exemplo) –, com o tempo, passou a indicar também um juízo de valor, denotando tudo que é *excelente, de boa qualidade*. No entanto, o interessante é entender como ocorre o desenvolvimento de um significado (o de periodicidade) para uma segunda conotação (a de excelência). Sendo assim, LAJOLO (2001: 20) continua a nos explicar:

A palavra clássico é derivada de classis, palavra latina que significa classe de escola.. No tempo em que a escola só mandava seus alunos lerem autores latinos e gregos, esses autores começaram a ser chamados de clássicos por ser sua leitura recomendada às classes, isto é, por serem adotados nas escolas.

O percurso semântico realizado pelo termo clássico destaca, novamente, a importância da escola no estabelecimento de critérios daquilo que é ou não é literatura. Ser recomendado pela escola legitima o texto. Ser indicado e comentado pelo professor significa preservar o caráter privilegiado de determinadas obras e autores e para além disso, representa a interferência, senão a imposição, de um tipo específico de texto (o livro) e de um modo particular de leitura (o escolar).

Procurando entender como ocorrem essas interferências, é possível observar, tanto nos trechos de narrativa de Isa e de Clara como nas histórias de leitura das demais professoras, que

o formato proposto pelos programas governamentais de ensino se estabelece de forma bastante incisiva nas diferentes instituições, difundindo uma representação de leitura que impõe determinadas acepções a respeito dessa prática cultural, mas não consegue se estabelecer unicamente como tal. Sendo assim, convido o leitor para conhecer um pouco mais sobre cada uma das trajetórias escolares.

Do **curso Ginásial** aos cursos Clássico (Isa e Ana), Científico (Clara) ou Normal (Alice e Emiko) é possível obter as seguintes informações:

ALICE: “Agora nesse ginásio, eu também tive uma professora de Português excelente, mas na época não se costumava ler muito como hoje. Estudava muita, muita gramática. Esta parte de fonética, morfologia e sintaxe, muita gramática mesmo. Mas nós tínhamos, além de uma gramática adotada, que era a gramática do Rocha Lima, que é muito boa, nós tínhamos um outro livro que era uma antologia. Então, sempre tivemos contato com textos, pelo menos esses considerados modelo, autores consagrados da época. A gente lia muito os textos deles. Por exemplo, era a coletânea que a gente mais usava no Ginásio, era a chamada Flor do Lácio, uma coletânea famosa também, acho que era Cleófano de Oliveira, o autor. E a gente fazia, liamos nessa coletânea aí, nessa antologia, textos de todos os tipos. Então, é um estudo mesmo da tipologia, nós tínhamos textos descritivos, narrativos, dissertativos.” (Alice 15)

Assim como fizera em seu segundo relato (Alice 02), a professora destaca o uso do livro de *Rocha Lima* para o estudo da gramática, que parecia ocorrer de modo bastante enfático.

Segundo SOARES (2001: 46), foram numerosas as gramáticas produzidas para o uso escolar nas três primeiras décadas do século XX. Até a década de 50, persistia o uso da gramática como um manual complementar de uma antologia ou seleta, no ensino de Português. Dentre as inúmeras publicações, a pesquisadora destaca dos anos 40, *O Idioma Nacional – gramática para o Ginásio* e *O Idioma Nacional – gramática para o Colégio*, de Antenor Nascentes (ambas de 1944); *Gramática normativa da língua portuguesa* (1944), de Francisco da Silva Bueno; *O Português prático*, de José Marques da Cruz, que em 1955 tinha 166 mil exemplares impressos, e a *Gramática metódica da língua portuguesa*, de Napoleão Mendes de Almeida, com 90 mil exemplares impressos, até o início dos anos 60.

Sobre o emprego da antologia *Flor do Lácio* nas atividades de leitura e produção de textos, em um e-mail no qual Alice me forneceu uma série de informações a respeito da bibliografia utilizada ao longo do seu período de formação escolar e profissional, ela acrescenta a seguinte definição sobre da antologia em questão:

“A antologia citada [Flor do Lácio] foi utilizada no Ginásio e compõe-se de fragmentos de texto / poemas. Além da classificação do texto dentro de uma determinada tipologia, da análise de sua estrutura e demais características, trabalha o entendimento e interpretação das idéias, chama a atenção do aluno para o uso dos recursos lingüísticos com vistas à obtenção de determinados efeitos (métrica, rima, ritmo, adjetivos, sinônimos, verbos), propõe análises da função sintática de alguns termos e traz, após cada texto estudado, uma lista de sugestões para a produção de textos imitativos.” (Alice 16)

E dando sequência a essa descrição, apresento um relato dessa mesma professora, no qual ela oferece alguns exemplos sobre o trabalho de ensino de Português desenvolvido a partir do emprego da antologia, no decorrer do curso Ginasial. Destaco, aqui, a maneira como a atividade de produção de textos, motiva, em alguns casos, a leitura de outros textos.

ALICE: “(...) Tínhamos que produzir textos descritivos de vários tipos, textos narrativos de vários tipos, daí textos dissertativos... Quando nós aprendemos os três tipos, ela [a professora] dava um tema, que eu acho muito interessante, a gente tinha que fazer três trabalhos, três produções.”

PESQUISADORA: “Sobre aquele tema?”

ALICE: “Sobre o mesmo tema. Por exemplo, ela gostava muito de pedir negócio de profissões. Então, por exemplo: O Sapateiro. Então, você tinha que fazer uma descrição, uma narração e você tinha que ir a enciclopédias, a um monte de lugar, por exemplo, era o Tesouro da Juventude, que a gente gostava muito, na época. Daí você tinha que ver história do sapato, da fabricação do sapato, etc., pra fazer conforme o motivo. Pesquisar o nome de todas as ferramentas que o cara usava... Então, é, pelo menos eu fazia isso. Então acho que isso marcou bem a diferença, entre os tipos de textos.” (Alice 17)

Esse trecho elucida não somente a atividade de sala de aula, como também recupera a leitura do *Tesouro da Juventude*, texto que servia tanto para consulta e pesquisa escolar, como também para leituras que independessem das tarefas de Português, conforme pudemos verificar na descrição de *outras leituras*.

Sobre os trabalhos de pesquisa, a biblioteca escolar representa um importante espaço de leitura, de acesso aos textos, durante a trajetória de formação dessa professora. Em um outro trecho do seu e-mail, Alice fornece alguns dados ilustrativos sobre as visitas à biblioteca:

“A escola contava com vasta biblioteca e uma bibliotecária tida como competente, mas brava, exigente, às vezes, irascível. A professora sempre falava da biblioteca, que utilizávamos mais para trabalhos de grupo ou pesquisas sobre a biografia e bibliografia dos autores. Não me recordo de qualquer atividade desenvolvida pela professora no ambiente da biblioteca, embora fosse considerada competentíssima (e era) no desenvolvimento dos conteúdos priorizados na época: análise sintática, redação (descrição/narração e dissertação expositiva) e leitura (entendimento e interpretação de textos – em geral fragmentos, a não ser lendas, fábulas e poemas).” (Alice 18)

Utilizando-se de uma antologia diferente da que é citada por Alice, Ana descreve as aulas de Português do seu curso Ginásial, salientando um aspecto característico dos manuais empregados na sua época: a seleção de textos de cunho patriótico. Trata-se de um compêndio de autoria de José Cretella Júnior, denominado *Português para o Ginásio, para a 1ª e 2ª séries, de acordo com a nova nomenclatura gramatical*.²⁷

ANA: “Os alunos eram trabalhados com, não era antologia que chamava, era uma outra coisa. Era uma antologia, havia algumas questões depois de cada texto mas um ensaio de alguma coisa a respeito, de interpretação, de compreensão do texto, vamos dizer assim. Mas não eram textos, eram trechos, não eram textos inteiros. E eram, hoje eu vejo que eram pobres, pobres de conteúdo, eram textos ufanistas, na maioria, e muito mal explorados. Quer

²⁷ É bem provável que esse compêndio tenha tido uma larga utilização nas escolas secundárias, pois em uma consulta à Biblioteca Nacional, a obra descrita acima, se encontrava, no ano de 1961, em sua 99ª edição.

dizer, eram usados pra leitura, pra treinar a leitura, na verdade. E quando se tratava de um poema, a gente tinha que decorar. Era esse o trabalho. Não havia uma exploração do texto, e também os textos eram muito pouco interessantes. E até o Colegial, nós não tivemos nenhuma leitura, nenhum estímulo pra leitura assim. A gente lia pra estudar. A leitura com o objetivo de aprender alguma coisa. Eram livros didáticos ou informativos. Os livros didáticos tinham outra conformação.” (Ana 11)

Isa também confirma a presença de um livro didático na sala de aula, além de assinalar o emprego da *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet já no curso Ginásial. A respeito dessa última constatação arrisco fazer duas suposições: a primeira delas seria a de que no encontro de recordações, a identificação e separação das lembranças entre leituras ocorridas durante o Ginásio e leituras do Colegial não esteja corretamente delimitada, levando a professora a atribuir algumas leituras de textos para o período Ginásial quando estas podem ter acontecido somente em época posterior e vice-versa. A segunda suposição é que, possivelmente, a *Antologia Nacional*, que era direcionada aos alunos da segunda etapa do curso Secundário (Colegial), comesse a fazer parte das aulas de Português já no 4º ano do Ginásio, momento em que se deveria, conforme as instruções de ensino governamental da época (anos 50), dar início ao estudo introdutório da literatura. Desta forma temos o seguinte relato:

PESQUISADORA: *“Então, na escola vocês trabalhavam com alguma antologia, alguma coisa?”*

ISA: *“Tinha, a famosa, como é que chamava? Tinha, eu me lembro, Carlos de Laet e tinha uma outra, tinha uma do Sampaio, não sei se era antologia ou se era livro. Era aquele, eu não me lembro agora todos os títulos, mas a moda era trabalhar com antologia. Era uma antologia de textos selecionados, e alguns conhecidos.” (Isa 18)*

O mesmo acontece com Emiko, que também faz referência ao uso da antologia de Fausto Barreto e Carlos de Laet nesse período escolar:

“Ainda nessa época (Ginásio), você fala do emprego de uma antologia em sala de aula, um livro que passava de irmão para irmão. Você se lembra de qual livro era ou ao menos pode descrevê-lo ?” (Pesquisadora, em carta enviada)

“O autor da antologia era Carlos de Laet, se não me falha a memória. Capa grossa, com tecido azul na parte encadernada.” (Emiko13, em carta-resposta)

Antes de nos adiantarmos na discussão do uso da *Antologia Nacional*, vamos conhecer outras atividades de Língua Portuguesa desenvolvidas no 1º ciclo do curso Secundário. Além do trabalho com a gramática e a produção escrita, a iniciação literária, prevista para o curso Ginásial, contava, essencialmente, com o uso da antologia, mas também com algumas atividades extras promovidas e incentivadas pelo professor de Português:

ALICE: “Agora, já na 8ª série [4º ano do Ginásio], a nossa professora, uma vez, trouxe o José Alexandre Ribeiro, aqui da PUCC, que é especialista em Machado de Assis, ele era professor de Literatura. Então, ele fez uma palestra pra nós, sobre Machado de Assis. A gente participava de concurso, por exemplo, eu, na sétima série (3º ano do ginásio), ganhei, aqui, promovido pelo Diário do Povo, um concurso sobre, acho que o centenário da imprensa no Brasil, uma coisa assim... Era uma redação, eu fui premiada, ganhei um livro de literatura, de história da literatura, essas coisas... Depois, também, em São José do Rio Pardo, que é o Euclides da Cunha. Mas esse aí, eu também fui indicada pra participar mas não quis, porque achei a obra dele muito pesada pra ler, não quis me dar o trabalho de ler pra ir representar a escola. Então, de vez em quando a gente tinha esses concursos. Acho que ajudava incentivar o aluno a estudar, a ler, a estudar a obra de um determinado autor. Agora, Machado de Assis, por exemplo, pra mim foi um choque ler Machado de Assis, na 8ª [4º ano do Ginásio]. Eu tentei ler Dom Casmurro, mas após a palestra, houve aquela corrida à biblioteca. Todo mundo queria ler. Então, quando eu fui retirar, só havia obras dele em Espanhol, não tinha mais Português. Daí eu tentei ler... Ficou complicado. Eu até desisti. Agora, um autor que eu tentei ler e nunca gostei foi José de Alencar.” (Alice 19)

Conforme já havíamos discutido anteriormente, quando se trata de falar de literatura Machado de Assis e José de Alencar são sempre os mais lembrados e os mais lidos, fato esse

que se confirmará com a apresentação dos autores citados nos demais relatos sobre a leitura escolar. Mas, para complementar a elucidação sobre as atividades de leitura literária no curso Ginásial, Alice tem mais esse dado, que me foi fornecido via e-mail:

“Na oitava série [4º ano do Ginásio] lemos, resumimos e comentamos, por solicitação da professora, três contos, selecionados por nossa escolha, dentre três das obras para adultos de Monteiro Lobato: Urupês, Cidades Mortas e²⁸.... Não me recordo de ter lido outros autores a pedido da escola, mas apenas cronistas, poetas e romancistas, como lazer, por minha própria iniciativa : Rubem Braga, Vivaldo Coaracy, Olavo Bilac, M. Delly, etc.”(Alice 20)

A leitura de Lobato surge ao lado da de Machado caracterizando-se como práticas que se acrescentavam à leitura do manual didático, da antologia. Quanto às outras leituras, com exceção de Bilac, estas só encontravam espaço fora do contexto escolar já que se tratavam de autores e obras que não possuíam os traços de legitimidade exigidos pela literatura consagrada da época.

Nos relatos que Isa faz sobre as leituras realizadas no Ginásio, é possível identificar os autores citados por Alice, além de alguns outros clássicos da literatura.

ISA: “O professor já mandava ler. Já via alguma coisa. Não sei se eram os clássicos não, viu, porque a escola era religiosa e tinha uma coisa assim muito moralista...Tinha aquela coisa do index, quer dizer, isso pode, isso não pode. Então, eu não me lembro de ter, por exemplo, uma lembrança que eu tenho é de ter lido o Machado de Assis, tem até a Capitulação... O Dom Casmurro ! Na oitava série [quarto ano do Ginásio], a gente lia vários clássicos, mas eu me lembro de ter lido o Dom Casmurro e não ter gostado, achei horrível, chato, etc. e tal. Eu gostava de ler, naquela época, Alencar, aquele tipo de leitura, Monteiro Lobato, eu comecei pequena, já tava vindo, mas uma leitura mais romântica. Os românticos mesmo, o Macedo, etc. e tal, gostava muito de ler e li. Quando eu li o Machado, eu não gostei. Gostava da primeira fase do Machado, A mão e a luva... Helena, eu lembro que ela morre no final e eu detestei essa parte de ela morrer no final, mas li esses livros todos, mas aquele lá, quando eu li Dom Casmurro eu não gostei, porque na hora que ele começou entrar no Realismo, eu

²⁸ A obra faltante pode ser *Idéias de Jeca Tatu* ou então *Negrinha*.

não gostei. Isso deve ser sétima, oitava série. Aí eu fui ler no Colegial de novo, no terceiro Colegial [terceiro ano do curso Clássico].” (Isa 19)

Do mesmo modo como ocorria nas aulas de Português da escola de Alice, durante o Ginásio Emiko relata uma prática de leitura e estudo de literatura que também aconteciam paralelamente à utilização do livro de leituras. Trata-se da realização de “fichas de leitura” firmadas a partir da leitura dos clássicos.

“No ginásio fiz a ficha de leitura de Iracema e A Pata da Gazela [ambas de José de Alencar] (resumo, ilustração, biografia do autor, trecho mais interessante, etc.). Creio que utilizava a antologia ou o livro didático ou enciclopédia para ver a biografia, não me lembro mais. Pode ser que tivesse no próprio livro também. Emprestei, digo, tomei muitos livros emprestados da biblioteca e comprei alguns também.” (Emiko 14)

Uma informação que se sobressai dentre as narrativas coletadas, diz respeito à publicação de um jornal durante o curso Secundário. Constituindo-se como uma prática de leitura não muito comum ao contexto escolar da época, o jornal significava leitura mas também era um mecanismo de motivação para a produção escrita, conforme é possível atestar na descrição de Alice:

“De diferente havia um jornal (LUMEN), muito bem diagramado, impresso em papel de boa qualidade, em que eram publicadas as melhores redações, selecionadas pela própria professora de Português. Ter uma redação publicada era ‘a glória’”.(Alice 21)

Adentrando o ensino de Português para o Colegial, conforme estava estabelecido no programa para essa etapa do curso Secundário, o estudo literário tornava-se bem mais intenso e aprofundado quando comparado ao Ginásio, e no caso específico do curso Normal, o estudo da Literatura Infantil passava a ser incluído.

A fim de focalizar as interações com os textos ocorridas durante o **Colegial**, começo com a descrição do trabalho de ensino de língua materna numa perspectiva abrangente, ou

seja, abordando as atividades desenvolvidas na área de gramática, leitura e produção textual. Para isso, Alice faz a seguinte elucidação:

ENTREVISTA:

ALICE: “A Língua Portuguesa foi mais uma revisão da gramática, e tivemos teoria da literatura, no curso de Magistério [Normal] e Literatura Brasileira, alguma coisinha, mas mais Teoria da Literatura mesmo. A gente tinha, não no Ginásio, no Colegial, alguns autores que a gente tinha que ler pra fazer trabalho.” (Alice 22)

E-MAIL:

“Consultando o Histórico Escolar do Curso de Magistério [Normal], verifiquei que tive uma disciplina, no 3º ano, que se chamava “Port., Ling., Literatura Infantil”, e, conversando com colegas da época, nos lembramos de que a Literatura Infantil foi dada através de uma apostila e que os autores estudados foram os Irmãos Grimm, Andersen e Monteiro Lobato.

Para fazer os trabalhos escolares a respeito dos autores estudados, recorria ao próprio livro-texto quando trazia uma apresentação do autor e a lista de suas obras, ou a enciclopédias (Lello²⁹, etc).

O livro que dava suporte para o estudo de literatura era Teoria da Literatura, de Antonio Soares Amora³⁰, além da apostila citada.” (Alice 23)

Formando-se também no curso normal, Emiko faz algumas considerações a respeito do modo como transcorriam as aulas de Português em sua escola. Morando em Campinas, Alice e Emiko fizeram o curso Normal, porém, em instituições de ensino distintas.

“No curso Normal³¹ (Formação de Professores Primários) tive que ler Vidas Secas (Graciliano Ramos). Não me lembro de ter sido obrigada a ler outro livro. A professora dava mais redação e gramática. O interessante é que fiz o Ginásio no Paraná. Vim para Campinas e entre na 2ª série do curso Normal (particular, pois não consegui vaga na escola pública) e

²⁹ É provável que a professora esteja se referindo à *Lello universal*, dicionário luso-brasileiro, publicação portuguesa da editora Lello & Irmão.

³⁰ Referência bibliográfica oferecida por Alice: AMORA, Antonio Soares. *Teoria da Literatura*. 2ª edição, São Paulo, Editora Clássico-científica, 1950.

³¹ Grifo da professora.

fui aluna com notas ótimas em Português, aqui, sendo que no Paraná a nota era mediana. Não me lembro do nome do livro didático. Estudava mais gramática. Posso ter lido 'Admirável mundo novo' – Aldous Huxley – fora do contexto escolar nessa época.” (Emiko 15)

O trecho de narrativa acima descreve uma prática de ensino não tão focalizada na literatura, sobressaindo-se o trabalho com a gramática. Isso não significa, no entanto, que não houvesse leituras no decorrer do curso, conforme veremos nos trechos que serão apresentados mais adiante. A leitura extra-escolar (revista, livros diversos) também é bastante intensa nessa época, como já pudemos verificar na descrição de *outras leituras*.

A leitura escolar para Emiko é sempre marcada pelo aspecto da obrigatoriedade. Embora em alguns momentos ela diga ter lido e gostado de determinada obra ou autor, quando se refere às leituras do Ginásio e do Colégio, elas sempre aparecem com a descrição de uma prática penosa, traduzida, por exemplo, em enunciados como : “*a professora fez a gente ler Iracema*” (Emiko 03), “*fui obrigada a ler A pata da gazela*” (Emiko 06), “*a gente foi obrigado no início, mas depois foi pegando o que aparecia do José de Alencar ou do Machado de Assis e fui lendo.*” (Emiko 10) ou ainda:

EMIKO: “*Eu acredito que se fosse por aquela literatura, que dizer, pela leitura de Iracema, nunca mais teria lido nenhum livro.*” (Emiko 16)

E retomando Graciliano Ramos:

EMIKO: “*Aliás, Vidas Secas, eu fui obrigada a ler no Colegial. Detestei, porque você não consegue entender. Eu senti uma aridez, uma secura naquele livro, nada interessante para um jovem. Detestei Vidas Secas. Agora, sabendo da realidade do Nordeste, talvez eu goste mais, mas na época, quando eu era jovem, Vidas Secas fui obrigada a ler pela escola e detestei. Quer dizer, por isso também eu não teria, teria me tornado leitora de jeito nenhum.*” (Emiko 17)

Todos esses trechos demarcam o papel da escola na formação dessa leitora e quiçá de tantos outros leitores. Mesmo assumindo que essa leitura que lhe foi imposta jamais teria

tornado-a leitora, Emiko sabe do peso que tem o cânone literário em nossa sociedade e no desenvolvimento do seu trabalho de professora de Português. Daí as ressalvas que ela faz ao longo das narrativas, seja ao comparar uma leitura de sua preferência com as obras consagradas, seja ao declarar que depois do primeiro impacto, foi digerindo e gostando dos clássicos. O interessante é observar, que apesar da imposição, Emiko gosta de ler e aos poucos foi formando o seu próprio cânone de leitura, a partir dos livros em Japonês, de Mangá, de alguns clássicos, entre outros suportes escritos. Isso pode ser elucidado na seguinte fala:

EMIKO: *“Talvez na escola quando me obrigaram a ler Iracema, eu tive uma leve noção de que aquilo era literatura, o resto não era, tive uma leve noção sim. Mas fui lendo o que era do meu interesse.”*

PESQUISADORA: *“Certo. Então, nesse momento, você considerava como boa leitura tudo isso que você lia?”*

EMIKO: *“Ah, eu não considerava boa leitura ou não, eu gostava. Lia porque gostava.”*(Emiko 18)

Embora Clara tenha optado pelo curso Científico (com enfoque nas áreas de exatas e biológicas), a ênfase no estudo da Língua tanto Portuguesa como as demais (Inglesa, Francesa, Espanhola), além da Literatura, era mantido pelos professores dirigentes do curso da escola a qual ela freqüentava. Desta maneira, Clara também salienta, dessa etapa do ensino Secundário, a discussão de autores e obras, bem como a realização de trabalhos escritos sobre temáticas levantadas em sala de aula.

PESQUISADORA: *“Sabe que você comentou que esse professor que foi importante, ele deu aula pra você no Ginásio e depois no Colegial e que já no Colegial, você fez umas pesquisas sobre os autores.”*

CLARA: *“É, sobre autores, exatamente. Eram de literatura, era Alencar, era... um que eu gostava muito... do Rio Grande do Sul (Érico Veríssimo) e não muito famosos assim não, mas pessoas que ele gostava e ele falava e a gente ia procurar aqueles autores que ele citava. Então, na aula, ele estava constantemente chamando a atenção dos alunos através da*

literatura. Fazia uma perguntinha aqui, uma perguntinha lá, contava muito da vida dos autores, dos livros que os autores haviam escrito, contava as histórias...”

PESQUISADORA: *“E como vocês faziam essas pesquisas, em enciclopédia da escola ou nas próprias obras ?”*

CLARA: *“Olha, eu não sei. Eu falei pra você que eu não sei como é que os outros alunos faziam, porque eu cheguei a comprar livros de alguns autores. Comprava um livro do autor em que houvesse a biografia dele, ou falasse alguma coisa sobre as obras. Em alguns deles falavam sobre as obras. Eu comprava a obra do autor.”*

PESQUISADORA: *“E não havia uma antologia que vocês seguiam ?”*

CLARA: *“Havia sim, e o livro que ele pedia pra nós era um livro só de textos. Só textos.”*(Clara 18)

Em suas aulas do ensino Clássico, Isa cita poucos autores, destacando, porém, práticas de leitura características do tipo de escola em que estudava: colégio de freiras. Além disso, a professora relembra a instituição do seu grupo de leitura, o qual reunia algumas amigas de escola para a discussão de leituras paralelas à escolar, como bem foi retratado em *outras leituras*.

ISA: *“Ah, no Clássico, a gente usava, bom me lembro assim, os livros, cada disciplina tinha um livro didático, isso eu me lembro. Agora se tinha leitura paralela, eu me lembro dos livros religiosos, leituras religiosas, no Clássico sim, nós fizemos até esse grupo de leitura.”* (Isa 20)

O curso Secundário – destacando-se o curso Colegial - é bastante representativo para todas as leitoras dessa pesquisa, já que é o momento em que o cânone literário é enfaticamente apresentado e imposto às jovens leitoras. Ao contrário do que ocorre na trajetória de leitura de Emiko, para Ana, o curso Colegial se constitui, não só como uma porta de entrada para o mundo da literatura, mas também como o momento da “descoberta da leitura”, ou seja, quando finalmente a narradora considera ter se tornado efetivamente uma leitora.

ANA: *“Eu fui para o primeiro Colegial [numa cidade interiorana de São Paulo], eu tive um professor de Português extremamente rígido, extremamente áspero, que nos obrigava a ler os*

clássicos da literatura brasileira. E porque eu fui obrigada a ler esses clássicos, eu descobri, e como eu cumpria tudo, aí eu descobri que eles existiam. Então eu fui descobrir os livros, na verdade, porque na minha época de Ginásio não havia essa obrigatoriedade de leitura de livros, a gente tinha as antologias. A gente estudava, os nossos textos eram as antologias, de que eu gostava, mas livro nós não tínhamos no Ginásio. Então quando eu cheguei no curso Clássico, fui fazer por opção porque eu queria fazer línguas. Aí eu fui obrigada a ler esses livros e tendo sido obrigada eu li todos e passei a gostar, descobri (...)

Eu fiz um curso Colegial muito bem feito, Clássico. O curso [2º e 3º ano na cidade de São Paulo] era muito bom, os professores tinham uma visão muito aberta de tudo, principalmente de Literatura e História. Os professores de História me ajudaram muito a trabalhar mesmo com o texto de uma forma diferente, a considerar o texto de uma forma diferente, a entender outros tipos de texto, coisa que pra mim ainda era difícil, pra mim texto era uma narrativa. Então no Colegial foi que eu percebi que outros tipos de texto também têm os seus encantos, demorei bastante pra perceber isso” (relatos fornecidos em entrevista)

“Os trabalhos eram feitos na Biblioteca Municipal [de São Paulo], cujo acervo para a consulta era riquíssimo e sempre disponível. A busca era feita por assunto, nas fichas, e os livros chegavam até a mesa do consulente sem que este, muitas vezes, sequer examinasse o livro: bastava ir ao índice e registrar o que interessava.” (Ana12)

Diferentemente do que acontece com as recordações advindas dos primeiros anos escolares, quando se trata de reconstruir as práticas de leitura do ensino Secundário, é possível lembrar do livro didático, descrever autores e atividades relacionadas ao ensino da língua materna, ao ensino da leitura. Em geral, mesmo quando não oferecem uma referência precisa do manual ou compêndio utilizado em sala de aula, ao elencarem os autores estudados ou solicitados para trabalhos, as professoras nos proporcionam uma amostra do que se costumava selecionar para a leitura escolar de seu tempo.

Respeitando as indicações governamentais da época, os livros didáticos dos anos 40 e 50 passaram a oferecer aos alunos o que era considerado o melhor da literatura nacional produzida até então. Para se ter uma idéia dos autores e textos selecionados entre a década de 30 e 50, ZILBERMAN (1999b: 78) descreve o seguinte corpus, presente em *Idioma Pátrio*, de Modesto de Abreu:

*são textos de Afonso Arinos, Artur de Azevedo, Domingos Olímpio, Emílio de Menezes, Eduardo Prado, França Júnior, Fagundes Varela, Gonçalves Dias, Inglês de Souza, João Ribeiro, Júlia Lopes de Almeida, José do Patrocínio, Júlio Ribeiro, Joaquim Nabuco, João Francisco Lisboa, Lindolfo Gomes, Luiz Murat, Luís Guimarães Júnior, Múcio Teixeira, Manuel Antônio de Almeida, Martins Pena, Paulo Barreto, Paula Ney, Quintino Bocaiuva, Raul Pederneiras, Raimundo Correia, Rui Barbosa, Sotero dos Reis, Tobias Barreto, Visconde de Taunay, Xavier Marques e Zalina Rolim.*³²

Da relação feita acima, os autores que aparecem grifados fazem parte da lista de nomes citados por Clara, além de Raimundo Correia, citado por Alice. Mas ZILBERMAN (1999b) ainda tem para nos oferecer mais dois exemplos de livros didáticos utilizados nas salas de aula de antigamente: em *Leitura e exercício*, obra publicada em 1945 sob a autoria de Nelson Costa, a seleção de textos repete alguns autores citados anteriormente, incluindo, no entanto:

*Afonso Celso, Alberto de Oliveira, Álvares de Azevedo, Bernardo de Guimarães, Casimiro de Abreu, Castro Alves, Coelho Neto, Cruz e Sousa, Euclides da Cunha, Graça Aranha, Humberto de Campos, Joaquim Manuel de Macedo, Laurindo Rabelo, Machado de Assis, Olavo Bilac, Paulo Setúbal, Raul Pompéia e Vicente de Carvalho*³³ (ZILBERMAN, 1999b: 79).

Já em *Seleção infantil*, publicada em 1951 pelos autores Orlando e Lígia Mendes de Moraes, encontramos o mesmo grupo de escritores citados, acrescentando-se, porém:

*Antônio Vieira, Araripe Júnior, Francisca Júlia e Malba Tahan*³⁴
(ZILBERMAN, 1999b: 79)

³² ABREU, Modesto de. *Idioma pátrio*. São Paulo: Nacional, 1939.

³³ COSTA, Nelson. *Leitura e exercício*. 4 ed. Melhorada. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1945.

³⁴ MORAIS, Orlando e Lígia Mendes de. *Seleção infantil*. Rio de Janeiro, Aurora, 1951.

Como é possível observar, dos autores relacionados por Clara, poucos não foram reconhecidos na apresentação de escritores que compunham os três manuais didáticos citados acima. Se recuperarmos os nomes de autores até aqui elencados pelas professoras ao se referirem às leituras escolares do curso ginásial e colegial, teremos:

Alceu Vamosy, Aluísio de Azevedo (*O cortiço*), Bernardo Guimarães (*O garimpeiro*), Érico Veríssimo, Emílio de Meneses, Euclides da Cunha, Graciliano Ramos (*Vidas secas*), Homero, José de Alencar (*A pata da gazela*, *Encarnação*, *Iracema*, *O ermitão da glória*, *O Tronco de Ipê*), Júlio Ribeiro, Machado de Assis (*Dom Casmurro*, *Helena*, *A mão e a luva*), Menotti del Picchia (*Juca Mulato*), Monteiro Lobato (*Urupês*, *Cidades Mortas*), Raimundo Correia, Ronald de Carvalho e Rui Barbosa.

Prosseguindo na análise das narrativas desse período escolar, é possível obter mais algumas referências de autores e textos estudados durante as aulas de Português. Vejamos quem são eles:

“Aprendi a apreciar os poemas de Machado de Assis lendo a antologia de Carlos de Laet (deve ser no ginásio, então). “A Mosca” [referindo-se “A mosca azul”], por exemplo, é lindo. “Circulo vicioso” também. Raimundo Correia (“Mal secreto”) e Olavo Bilac (“Ora direis ouvir estrelas...” = Via Láctea), “A cavalgada” (de quem ?) [obra de Raimundo Correia], etc.

No ginásio, li Monteiro Lobato – “Reinações de Narizinho” e alguns outros livros para crianças.” (Emiko 19)

CLARA: *“E li alguns livros que não me lembro. Depois comecei a ler também no Ginásio, Machado de Assis, gostei dele, fiquei apaixonada por Machado de Assis. Olha que eu li Machado de Assis, eu li Dom Casmurro, que mais ? Lembro muito de Machado de Assis. É, então foi uma coisa assim que me marcou bastante. Depois eu li A Moreninha [Joaquim Manoel de Macedo], li Senhora [José de Alencar], mas quando foi eu já não lembro mais.”*

PESQUISADORA: “Tá. Mas foi na escola ?”

CLARA: “Na escola. Foi... e não foi leitura imposta pelo professor, não. Nenhuma, o professor nunca impôs leitura.”

PESQUISADORA: “É, você comentou que vocês faziam leitura de textos e que ele gostava muito de falar da vida dos escritores...”

CLARA: “Isso mesmo. Isso que chamava a minha atenção pra ler esses livros.”

PESQUISADORA: “E que escritores ele selecionava ?”

CLARA: “Ele falava de uma maneira geral. Brasileiros, portugueses, e falava, é engraçado não é, ele falava, por exemplo, umas coisas que chamavam a atenção. Ele falava de um, não lembro o nome agora, mas não me lembro, *Frederico Augusto Volpi* [*Frederico Augusto Schimidt / Alfredo Volpi*], que era um fulano que havia afirmado que Homero não existiu. E era uma coisa que me chamava a atenção. E eu queria ver onde é que estava isso, e eu nunca consegui ler nada a respeito, mas eram coisas que me chamavam a atenção.” (Clara 19)

“Meu curso Clássico, como já lhe disse, foi responsável pela minha iniciação à ‘carreira’ de leitora, com *Dom Casmurro*. Não consigo me lembrar do livro didático com clareza, mas penso que, a partir do 2º ano, quando passei para uma outra escola (o primeiro ano fiz no interior de SP e o 2º e 3º, na cidade de São Paulo), a antologia era de *Carlos de Laet*. Nesses dois anos, li muito: *Gil Vicente: Auto da barca do inferno, O velho da horta, A farsa de Inês Pereira; Camões: Os lusíadas, todinho; Graciliano Ramos: Vidas Secas; Tomás Antônio Gonzaga: Marília de Dirceu; Padre Antônio Vieira: Sermões; Mário de Andrade: Macunaima; José Lins do Rego: Doidinho; muitas cantigas trovadorescas, que eu amava; Antero de Quental: Odes; Érico Veríssimo: Olhai os lírios do campo, O tempo e o vento, que li com sofreguidão; Oswald de Andrade: Obra poética; Jorge Amado: Capitães de Areia; Aluísio Azevedo: O Cortiço; li também, que marcaram demais: Platão, vários diálogos e J.Hessen: Teoria do conhecimento, para Filosofia e, para História, a obra completa de Maurice Crouzet, que fichei todo, com muito, muito prazer.” (Ana 13)*

Entre muitos autores brasileiros e alguns poucos portugueses, as referências de leitura presentes nos relatos acima, descrevem uma prática na qual o leitor se depara com textos de diferentes épocas e escolas literárias. Tomando como ponto de partida a relação de obras e

escritores feitas pelas professoras podemos identificar uma proximidade com as indicações bibliográficas feitas pelas antologias, além de corresponderem às instruções do programa de ensino para o curso Secundário, ou mais, especificamente o curso Colegial. Porém, é preciso destacar, como já havíamos anunciado antes, a utilização, por todas as nossas entrevistadas, da *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet.

A *Antologia Nacional* (1895-1969), foi, segundo RAZZINI (2000), uma das compilações literárias mais lidas pelos brasileiros que passaram pela escola secundária até a década de 1960. Consta no estudo histórico literário dessa obra, que

adotada oficialmente em colégios tradicionais do Rio de Janeiro (capital brasileira até 1960), tais como o Colégio Militar, a Escola Normal do Distrito Federal, e sobretudo, o Colégio Pedro II, instituição modelo durante décadas, teve seu consumo disseminado em outras escolas, contribuindo para a formação de inúmeras gerações ao longo de seus 74 anos e 43 edições (RAZZINI, 2000:15).

Permanecendo no ensino de Português por mais de setenta anos, essa pode ser considerada uma duração excepcional, se compararmos, por exemplo, com o tempo de utilização dos livros didáticos, nas últimas décadas que não chega a ultrapassar cinco ou seis anos. Sobre esse aspecto, SOARES (2001) assinala para um necessário e interessante estudo histórico que poderia ser feito a respeito do tempo de permanência do manual didático na escola. Ao longo dos tempos, é possível verificar que a duração desse tipo de texto na instituição de ensino tem sido cada vez menor. Fato este que difere muito do que acontecia com os livros didáticos do passado, já que, em suas numerosas e sucessivas edições, alcançavam entre 40 e 50 anos de utilização nas salas de aulas. A fim de ilustrar a importância que essa constatação pode gerar em pesquisas históricas futuras que abordam o ensino da língua materna, acrescento uma observação feita por Emiko ao discutir a utilização dos livros didáticos em sua época de escola:

PESQUISADORA: *“E aí nas aulas de Português, o que a professora dava ? Dava um texto ou tinha um livro pra acompanhar as aulas de Português ?”*

EMIKO: “Ah, tinha um livro. Era aquele livro, que passava de irmão para irmão, certo ? Tinha leitura, textos, textos muito bons. Tinha aquela antologia, tinha textos de Rui Barbosa, era um livro grosso, de antologia. Então, a gente tinha leitura por ali e os livros, naquela época, não eram descartáveis. O irmão usava, depois a gente usava...” (Emiko 20)

O emprego da *Antologia Nacional* nas salas de aula do curso Secundário demonstra a preocupação com um ensino de Português, ancorado em um conservadorismo em relação à língua, que se traduzia no estudo da poética, oratória e retórica clássicas (RAZZINI, 1992).

A seleção de textos de autores portugueses e brasileiros que representassem as melhores *flores* produzidas em Língua Portuguesa, além de consagrar, ou mesmo manter a condição de status de alguns escritores, cumprindo com o seu caráter utilitário ufanista, era o que constituía a maioria dos manuais didáticos voltados ao ensino da língua pátria. Ao organizar cronologicamente autores, trechos e notas bio-bibliográficas, tais tipos de textos não só impunham aos alunos leitores um cânone de leitura, como sugeriam uma trajetória de leituras muito semelhante aos caminhos percorridos pelo historiador de literatura e pelo compilador de textos para uma seleta. A respeito desse último aspecto, RAZZINI (1992) destaca o papel da *Antologia Nacional* na consolidação, ao menos a nível institucional e escolar, do cânone literário proposto pelos críticos e historiadores literários do século XIX, salientando-se, também, a sua importância no processo de construção e consolidação do caráter nacional da Literatura Brasileira, ao longo da publicação das suas diferentes versões. Conforme a pesquisadora, esse dado pode ser verificado através do *progressivo aumento de autores brasileiros, quer através da sequência escolhida (inversão cronológica) para a apresentação dos autores e textos, quer ainda através do tema privilegiado nos trechos compilados, que davam preferência aos excertos que tematizassem o Brasil, repetindo trechos que se tornaram mitos da nossa nacionalidade* (RAZZINI, 1992: 118).

O enfoque nos autores brasileiros no decorrer das recordações que reconstroem as leituras feitas durante o curso Secundário parece confirmar as constatações realizadas pela pesquisadora acima. Além disso, não só a lembrança de escritores, mas a referência direta a determinados textos, também reforçam a afirmação anterior de RAZZINI (1992). Quando comparamos a relação de autores e textos realizadas pelas nossas professoras com a seleção

apresentada pela 25ª edição da *Antologia Nacional* (1945)³⁵, por exemplo, é possível identificar, nesse manual didático, alguns autores e obras citadas pelas nossas entrevistadas. Esse último dado pode estar relacionado ao fato da 25ª edição ter sofrido algumas revisões e modificações feitas por Daltro Santos, com o objetivo de adaptar essa seleta literária ao programa do segundo ciclo dos estudos secundários, de acordo com a nova organização do ensino estabelecida pela Lei Orgânica do Ensino Secundário, promulgada por Gustavo Capanema, em 1942, conforme já havíamos observado anteriormente.

Esse movimento no sentido de privilegiar sobretudo a literatura brasileira vai progressivamente excluindo mais e mais os autores portugueses dos manuais escolares, até culminar, segundo SOARES (2001) com a exclusão definitiva da literatura portuguesa como disciplina escolar nos anos 70, e a quase total ausência de representantes portugueses nos livros didáticos para o ensino de Português.

Além do critério de representatividade e legitimidade dos escritores no campo literário, a seleção de textos e autores que deveriam ser incluídos na *Antologia Nacional* se instituiu a partir da exclusão de escritores vivos, atribuindo-se, portanto, à morte, a consagração, e conseqüente autorização para fazer parte da obra em questão. Nesse sentido, é que se observa no rol de autores e obras constituído pelas professoras colaboradoras, a citação de vários escritores modernos e contemporâneos, cujas leituras poderiam correr paralelamente ao estudo da antologia, sendo introduzidos em sala de aula a partir da discussão biográfica ou textual.

Vale ressaltar ainda, que no processo de escolha dos textos para compor as antologias escolares da época, um outro fator determinante na inclusão ou exclusão de escritores era a moralidade e honestidade. Esse dado reforça a concepção da leitura escolar como um instrumento de formação ética e de preservação da moral e bons costumes, atendendo, novamente, ao que estava instituído por lei para o ensino brasileiro.

Outra informação de grande interesse diz respeito à ausência na *Antologia Nacional* de exercícios ou sugestões de atividades de literatura ou de língua. Deste modo, ficava subentendido que o trabalho de leitura e estudo dos textos, e através destes últimos, o estudo da língua, era totalmente confiado ao professor. Cabia a ele, planejar e executar suas aulas de

³⁵ A lista de autores e excertos que compõe a 25ª edição da *Antologia Nacional* (1945), retirada do texto de RAZZINI (2000), encontra-se disponível para consulta no *Anexo* dessa tese.

Português, já que a coletânea de textos constituía-se apenas como suporte, como um material didático facilitador de sua ação.

Em síntese, SOARES (2001: 51) conclui que

a seleção de textos e autores das literaturas brasileira e portuguesa, a periodização desses textos segundo fases ou movimentos literários, a apresentação a partir do presente em direção ao passado evidenciam uma certa concepção de professor-leitor: um professor familiarizado com as literaturas portuguesa e brasileira, com bom conhecimento dos movimentos literários, com domínio da língua como então se falava e de suas modalidades passadas. E evidenciam também uma certa concepção de formação do aluno-leitor: um indivíduo com conhecimento das literaturas produzidas em língua portuguesa, de seus autores e suas obras, com domínio da modalidade vigente de sua língua e conhecimento das modalidades passadas dela.

Diante desta consideração final, torna-se necessário lembrar que de uma história de leitura para outra, apesar do uso de um mesmo material didático, a diversidade de maneiras de se utilizar a *Antologia Nacional*, nem sempre concretizaram em sala de aula as concepções de leitura e de leitor previstas na constituição e emprego escolar deste tipo de texto. Cada professor, em seu tempo e do seu jeito, ajudou a formar jovens leitores (nossas narradoras), que por sua vez, diante do estabelecimento de um cânone, refizeram suas concepções de leitura, atribuindo novos traços à representação até então construída, remodelando e reconstituindo cada qual o seu cânone de leitura.

3.1.2 - Consolidação do cânone literário: o Curso de Letras (anos 60)

Com o ingresso no curso superior de ensino, o cânone literário, que vinha sendo forjado ao longo do curso Secundário, se impõe de maneira ainda mais incisiva nessa etapa de estudo e formação. As instâncias que difundem o cânone (manuais didáticos, apostilas, historiografia literária) exercem, de um modo geral, uma influência significativa na história de leitura das professoras dessa pesquisa: seja na delimitação de fronteiras entre o que é legitimado ou não,

seja na construção do papel que cada qual deverá assumir após a conclusão do curso: a de “guardiãs” da língua.

Se até o momento de entrar na faculdade, as trajetórias de leitura de cada professora se sustentavam em critérios diretamente relacionados ao gosto, ao entretenimento, às preferências de leitor, ao longo do curso de Letras, a ênfase na seleção das leituras volta-se para a busca de outros tipos de informação, para os interesses didáticos, para os fatores referentes à formação profissional. Em resumo, as acepções da leitura começam a ser redirecionadas a fim de colocar em foco um outro leitor: aquele que se vai formar.

Apesar de todas essas mudanças, ainda assim, a interferência do modelo escolar na escolha dos materiais escritos que compõem o cânone pessoal de leitura, parece ser, por essa época, menor do que aquela sofrida durante o curso Secundário, momento em que o universo da literatura consagrada se abria às jovens leitoras. De fato, o gosto das leitoras mostra-se mais consolidado, já que as modificações realizadas a partir do acréscimo de novos interesses de leitura não impem que ao lado dos clássicos e dos textos técnicos, a leitura de outros suportes escritos mantivesse seu espaço na trajetória de leitura vivida. É justamente o interesse pela leitura em sua diversidade, pelo estudo da língua materna e/ou de línguas estrangeiras que determinam a escolha pelo curso de Letras.

Com exceção de Ana, que se formou pela Universidade de São Paulo (USP), as demais professoras optaram pela realização de seus cursos na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC). Os motivos de escolha da instituição de ensino, nem sempre unânimes, aliam-se à descrição de algumas decepções em relação ao curso ou, ao contrário, assinalam a oportunidade, senão o privilégio de ter sido possível conviver com importantes intelectuais da área, compartilhando do estudo das complexidades e curiosidades da língua portuguesa e estrangeira.

Iniciando por Alice, obtemos as seguintes informações:

ALICE: “Ingressei em Letras, na PUC aqui de Campinas. Aqui em Letras, com Línguas Germânicas. Naquela época (1962-1965), o curso de Letras era um currículo bem mais pesado. Era separado. Neolatinas era um outro curso. Línguas Germânicas era um outro curso e Letras Clássicas era outro curso. Mas então, agora em Letras, em Anglo-Germânicas, nós tínhamos quatro anos de Latim, quatro anos de Alemão, quatro anos de Inglês, fora

Português. Nós tínhamos gramática histórica e a parte da morfologia toda, sintaxe, tínhamos literatura brasileira, literatura portuguesa, além da literatura inglesa e americana e alemã e latina. E didática. Mas é interessante, que nós lemos mais a literatura americana e a literatura inglesa, que o professor adotou um livro enorme, que tinha fragmentos da literatura inglesa. Lemos Shakespeare, muita coisa de Shakespeare, inclusive na versão do século dezesseis... Em alemão, foi mais a história da literatura alemã, que nós lemos. A literatura latina era mais história, mas de vez em quando nós liamos alguns textos também, em latim. Que mais ? Aula de Literatura Brasileira e Portuguesa. Agora, literatura brasileira era como sempre foi estudado na época. Você estudava toda a contextualização, a época. Estudava as características da escola literária e normalmente ele [o professor] indicava um livro pra ser lido, um modelo, um livro bem característico daquela corrente. Romantismo, Realismo... E aliás, a gente nem era assim obrigada a ler, não tinha avaliação deste livro, era uma indicação. Pra ter contato e fragmentos de textos, que ilustrassem as características daquela escola.” (Alice 24)

O trecho acima aponta para a formação de professores de Português ancorada firmemente na valorização e na predominância do texto literário erudito, seja na língua materna, ou nas demais línguas estudadas. Assim como se realizara no curso Secundário, ao longo do curso de Letras, o “falar sobre” os escritores, sobre as obras escritas continua a preservar um status mais elevado do que ler efetivamente o autor. É o que podemos observar e confirmar a partir da fala de Isa:

ISA: “Germânicas [modalidade do curso escolhido na primeira metade dos anos 60]. Tinha o Aquino [referência a um professor}, e tinha o que dava literatura, teoria literária, aí já foi um curso bem... a gente lia muito. Depois, tinha literatura portuguesa, aqueles livros também. Ah, era bastante livro. O que eu acho que era assim uma leitura voltada mesmo pro entendimento do texto, pra época literária, era uma leitura, aquela concepção de leitura única, que se fixa no texto e de acordo com a época, etc. e tal. Mas a gente lia bastante. Às vezes, hoje em dia, a leituras sejam diferentes um pouco, mas diferente assim, não os livros, a leitura mesmo, a abordagem, não sei como é que tá a literatura, mas naquele tempo era aquela coisa bem tradicional mesmo.” (Isa 21)

Enquanto Alice assinala para um curso que visa construir um “verniz” literário, já que a leitura do texto completo em lugar dos fragmentos era, em geral, uma indicação de leitura e não uma exigência, Isa ressalta o modo tradicional de ler o texto: um estudo focalizado na biografia do autor e no contexto histórico da época.

Diferentemente dos fragmentos apresentados, Ana descreve um programa curricular que privilegia o estudo da literatura, mas que também se destaca pelo trabalho de formação dos futuros professores de Português:

ANA: “Eu fiz na USP. Tive muitas decepções... todo mundo tem as decepções com os cursos que escolhem. Tive muitas decepções e tive muitas descobertas. Tive muitos professores de quem eu esperava muita coisa e não me deram nada. E tive muitos professores que eu pouco conhecia e que afinal me conduziram pro deleite mesmo no trabalho com alunos, no trabalho com textos. O meu carinho e a minha preferência até no trabalho com alunos pela produção de textos, eu devo a um professor da faculdade que tinha pela produção de textos um cuidado todo especial. Pra ele a produção de texto era uma coisa trabalhada artesanalmente. O texto do aluno no final do ano era o mesmo texto que ele produzia o ano inteirinho. E a avaliação do aluno, isso naquela época em 64, 65, a avaliação do aluno era feita pelas mudanças que ele tinha conseguido fazer a partir do primeiro texto até o texto final. Então em função disso ele tinha uma avaliação “x” ou “y”. Ele era promovido ou não até, em função disso. E existia todo um acompanhamento, existia um esquema de monitoria pra que isso acontecesse.”

PESQUISADORA: “E era Português / Inglês que você fez, então ?”

ANA: “Português / Inglês. Tive contato com literatura estrangeira. Excelentes professores de literatura inglesa e literatura americana, poesia principalmente, poesia inglesa, muito bons professores. O curso de modo geral, com relação à literatura foi muito bom, com relação à língua deixou muito a desejar. Com relação à língua o curso foi muito bom no último ano quando eu tive uma professora excelente de Prática de Ensino. Me passou assim preciosidades, pra poder sair e pôr a mão na massa, sem as dificuldades que você teve de não saber o que fazer. Eu sabia o que eu tinha que fazer, sabia o que eu não podia fazer e claro, não sabia tudo, mas eu sabia como fazer, o que fazer com os meus alunos.”(Ana 14)

Quanto o material didático utilizado ao longo do curso de Letras, Alice havia se referido, páginas atrás, ao uso da *Antologia Nacional*, o que pode ser bem provável devido a sua configuração textual e seleção de autores, conforme foi apresentado anteriormente. Mas além disso, a entrevistada cita o emprego de uma apostila que fora compilada por um dos seus professores:

“A apostila trazia trechos completos / fragmentos de obras de autores portugueses e brasileiros mais antigos, cujos textos estavam escritos, às vezes, em português arcaico, como Cantigas de Amigo, de Amor, de Escárnio e Mal-Dizer, Autos de Gil Vicente (da Alma da Barca do Inferno, de Inês de Castro, etc.), Camilo, Camões lírico e épico Garret, Eça de Queirós, Carta de Caminha, Sermões de Vieira, Gregório de Matos, etc.

Eles foram selecionados pelo Prof. Sampaio para estudo nas aulas de Língua Portuguesa (História da Língua Portuguesa, Gramática Histórica, etc). Talvez pelo motivo de o estudo específico das literaturas Brasileira e Portuguesa ocorrer apenas mais para o final do curso, com professores próprios, o professor Sampaio acabava dando um panorama geral dessas literaturas.” (Alice 25)

Conforme Alice nos informa, tratava-se de um material didático voltado para o estudo da língua, da sua gramática histórica e não um aprofundamento da discussão literária. Nesse sentido, a seleção de textos que representam a literatura portuguesa e o início da literatura brasileira atende aos objetivos propostos pelo programa curricular da disciplina em questão: o ensino da gramática sustentado na leitura, como já vinha ocorrendo desde o curso Ginásial e Colegial.

Já nos últimos anos da faculdade, quando os alunos da PUCC deveriam cumprir com as disciplinas especificamente voltadas para o estudo da literatura, além das discussões em torno da historiografia literária, havia a realização efetiva da leitura de alguns autores. Em geral, essas leituras não eram obrigatórias e, conforme Alice já anunciara, visavam proporcionar ao estudante um contacto com os representantes da literatura abordados durante as aulas. Acrescenta-se a isso, a indicação de uma bibliografia de suporte para os estudos desenvolvidos no decorrer do curso de Literatura Portuguesa e Brasileira.

“Nessas disciplinas, Literatura Brasileira (Prof. Carlos de Aquino) e Portuguesa (Prof. Assunção) eram estudados aqueles autores considerados precursores ou representantes máximos de um determinado movimento literário (tendência estética), como: Alencar, Machado de Assis (2 fases), Aluísio de Azevedo, Bilac, Gonçalves Dias, Castro Alves, Cruz e Sousa, José Lins do Rego, Graciliano Ramos, Cecília Meireles, etc.

Não me recordo de outros trabalhos, a não ser a leitura de:

“Senhora”, de Alencar, “Quincas Borba”, de Machado, “O Cortiço”, de Aluísio de Azevedo, “Quincas Berro D’Água”, de Jorge Amado, “Vidas Secas”, de Graciliano, “Morte e Vida Severina”, de Luís Cabral de Melo Neto.

A bibliografia utilizada ao longo do curso era:

MOISÉS, Massaud. *A criação literária*, S.P.: Melhoramentos.

_____. *A literatura portuguesa*, S.P.: Cultrix.

LAPA, M.Rodrigues. *Estilística da língua portuguesa*, R.J.: Livraria Acadêmica.

AMORA, A Soares. *História da literatura brasileira- séc. XVI- XX*, S.P.: Saraiva.

e outros consultados nas bibliotecas da Universidade, da Prefeitura Municipal e do Centro de Ciências Letras e Artes.”(Alice 26)

Do rol de textos apresentados, destaca-se a referência a autores e obras da literatura brasileira do século XIX, primeiras décadas do século XX, e contemporâneos da época, não sendo citado nenhum escritor ou obra pertencente à literatura portuguesa, embora a entrevistada fizesse menção à disciplina direcionada especificamente para o estudo desta última. A escolha de autores (já verificada, de certa forma, no Colegial) que vão além do movimento inicial de formação e consolidação do cânone literário, representado pelo romantismo, deve-se ao anúncio de uma necessária expansão das fronteiras literárias, conforme atesta CANDIDO (2000a : 204):

“A partir de 1930 houve uma ampliação e consolidação do romance, que apareceu pela primeira vez como bloco central de uma fase em nossa literatura, marcando uma visão diferente da sua função e natureza. A radicalização posterior à revolução daquele ano favoreceu a divulgação das

conquistas da vanguarda artística e literária dos anos 20. Radicalização do gosto e também das idéias políticas; divulgação do marxismo; aparecimento do fascismo; renascimento católico. O fato mais saliente foi a voga do chamado “romance do Nordeste”, que transformou o regionalismo ao extirpar a visão paternalista exótica, para lhe substituir uma posição crítica freqüentemente agressiva, não raro assumindo o ângulo do espoliado, ao mesmo tempo que alargava o ecúmeno literário por um acentuado realismo no uso do vocabulário e na escolha das situações. Graciliano Ramos (um dos pouco ficcionistas realmente grandes de nossa literatura), Raquel de Queirós, José Lins do Rego, o primeiro Jorge amado são alguns nomes destacados desse movimento renovador, que conta com algumas dezenas de bons praticantes.”

Quanto à bibliografia de suporte, esta assinala a ênfase no estudo da teoria da literatura, bem como dos aspectos relativos à historiografia literária. Vejamos, no entanto, como as demais professoras descrevem essas mesmas práticas de leitura.

“No curso de Letras (PUCCAMP), toma literatura. Lembro-me de ter feito trabalho usando livro (Por ex. O pequeno príncipe) até para as aulas de educação religiosa. Fora as resenhas de encíclicas e outros textos do gênero. Não acho legal lhe dizer quais as obras mais significativas, pois, em decorrência do tempo e da obrigatoriedade de muitas leituras (provas), poderia estar misturando tudo. Mas li muita literatura – romances, crônicas, poesia, etc. (a começar pela Ribeirinha até os mais atuais na época: Verissimo, Lígia Fagundes, Drummond, Rubem Braga, Flávio Rangel, Clarice Lispector, etc.). Depois, tive de reler muita coisa ao prestar um concurso de ingresso para a escola pública estadual”(Isa 22)

Mesmo não identificando nomes de escritores e obras de suporte de estudo, a professora ressalta a “exigência” de uma quantidade expressiva de leitura, dentre vários tipos, que se caracteriza, quase sempre, pela obrigatoriedade, uma vez que visava a realização de trabalhos, provas e, posteriormente, de concursos. A referência aos autores lidos nos confere uma pequena amostra de escritores brasileiros contemporâneos (da época), incluídos nas

discussões de sala de aula. Este fato assinala a alteração nas concepções de literatura difundidas pela instituição escolar, já que o estudo das obras literárias parece não mais se concentrar apenas nos escritores do século XIX, nem utilizar o critério da “eternização” (morte) para a seleção e inclusão de textos a serem estudados. Essa suposição pode ser confirmada a partir da elucidação anterior feita por CANDIDO (2000a : 205, 206), acrescentando-se, ainda a referência a autores que, na visão do pesquisador, *liquidaram o velho regionalismo e retemperaram o moderno romance urbano, livrando-o da frivolidade que tinha dominado nos anos 20 e 30*. Para ilustrar essa constatação, o pesquisador cita escritores como Dalton Trevisan, Osman Lins, Fernando Sabino, Oto Lara Rezende, Lúcia Fagundes Telles, Bernardo Ellis, entre outros autores da década de 50 e 60, chamando, porém, a atenção para os anos 40, definitivamente marcados pelas obras de Guimarães Rosa, Clarice Lispector e João Cabral de Melo Neto. Em síntese, uma gama de autores que se já não foram lembrados pelas nossas professoras colaboradoras, passarão a ser descritos nas narrativas que se seguem.

Formando-se em outra instituição (USP), Ana fez a leitura de vários escritores, representantes da literatura brasileira e portuguesa, já no curso Colegial, leituras estas que foram refeitas no curso de Letras além de outras que foram acrescentadas, obviamente. A descrição dos autores e livros nos permite construir um panorama de leituras que buscava abarcar diferentes épocas e fases da literatura:

“Na faculdade, muitos desses autores se repetiram, é claro, já que o professor de Português do curso Clássico, em SP, era recém saído da mesma faculdade onde eu estudei e, segundo ele próprio recentemente declarou: ‘Estava com tudo na cabeça e acabei passando para os alunos muito mais do que deveria, como se eles fossem universitários.’

Além de releituras, lembro-me de Almeida Garret, Cascais e Estes sítios; Fernando Pessoa: Obra completa; Camões: Lírica, cuja leitura, depois de ter visto Platão, me emocionou muito. Além desses, Osman Lins: O fiel e a pedra; Clarice Lispector: Laços de família; Cesário Verde: Lírica; Manuel Bandeira: Estrela da vida inteira; de um autor português cujo nome não me lembro: O humanismo universalista dos portugueses [trata-se de O humanismo universalista dos portugueses, a síntese histórica e literária, de Jaime Cortesão]; Guimarães Rosa: Grande Sertão Veredas; Jorge de Lima: Obra poética; Camilo

Livros indicados para trabalhos e aprimoramento teórico: Maurice Sérulas: O impressionismo; Yves Dupl  ssis: O surrealismo; Johannes Pfeiffer: A poesia; Hegel: Poesia; Wolfank Kayser: Análise e interpreta  o da obra literária; Hernâni Cidade: O conceito de poesia como expressão da cultura; Alfredo Bosi: História da literatura brasileira, Antonio Candido: A forma  o da literatura brasileira; José Aderaldo Castelo: Presença da literatura brasileira; Massaud Moisés: A cria  o literária.

Na época em que Emiko cursou Letras (entre o final dos anos 60 e início de 70), havia ocorrido algumas mudanças no curso oferecido pela PUCC. Instaurara-se a modalidade Inglês/Português, opção escolhida pela professora. Apesar das alterações curriculares, a forma de encaminhamento e desenvolvimento do programa de língua portuguesa, parecia continuar o mesmo. A não obrigatoriedade de leitura citada por Alice é, por exemplo, um aspecto retomado por Emiko:

A fala da professora recupera a leitura de um autor e texto que já havia sido lembrado antes por Ana. Porém, o que se sobressai aqui, é o caráter marcante dessa leitura na trajetória de formação de Emiko. Ao destacar, dentre outras leituras, o texto de Guimarães Rosa, é interessante observar que a leitora enfatiza a sua experiência pessoal com essa leitura, as suas impressões em relação à obra, e não o fato do texto ter sido discutido em sala de aula. O

mesmo pode ser identificado na fala de Alice ao recordar-se da leitura de *Os Lusíadas*, de Luís de Camões:

ALICE: “(...) Camões era a estrela guia. Eu até hoje eu gosto. *Os Lusíadas* foi a minha bíblia durante muito tempo. Eu tinha tanto prazer em ler, achava tão maravilhoso aquilo, que eu deixava na minha cabeceira, porque eu tenho uma edição d’ *Os Lusíadas* aqui histórica, que é toda comentada, é uma maravilha !” (Alice 27)

Embora a professora não apresente, nesse trecho, a leitura da obra de Camões como um tema de estudo em sala de aula, a descrição da sua maneira de ler como uma prática intensiva, na qual o texto é lido, relido e retomado muitas vezes, recupera um modo particular de leitura, que atende unicamente aos objetivos do leitor. Diante de um representante máximo da literatura de Língua Portuguesa, de novo, a inclusão desse texto no cânone pessoal dessa leitora parece estar estritamente relacionado às suas impressões relativas ao texto, do que à legitimação que o mesmo possui dentro da historiografia literária.

Tratando-se de textos representativos nas histórias de leituras narradas, em sentido contrário ao que fora relatado por Alice e Emiko, Clara faz o seguinte comentário a respeito do seu curso de Letras, realizado durante a segunda metade dos anos 60:

PESQUISADORA: “E no curso de Letras ? Você lembra de alguma coisa que te marcou ?”

CLARA: “Não. Infelizmente, não [rindo] devia ser alguma coisa muito pobre, muito pobre. Eu fiz Neolatinas, mas o meu curso foi muito pobre. Deixe me ver alguma coisa... eu acho que não foi pedido nenhuma leitura. O professor de Literatura Brasileira discutia poesia, análise literária, que eu não entendia nada, fui entender só depois, análise literária, num curso, na Unicamp.”

PESQUISADORA: “E as escolas ? Vocês discutiam as escolas literárias ?”

CLARA: “É, nós vimos escolas literárias um pouco, mas o professor de literatura, ele trabalhou, ao longo de dois anos, com aquele livro *Gêneros Literários*. Era um livro que era pedido em concurso. O professor trabalhou com esse livro, eram gêneros literários. Havia um de literatura brasileira, mas era de introdução à literatura, eu não me lembro direito. E de literatura portuguesa, havia um bom livro que era do... Miguel...” (Clara 20)

Seguindo adiante com as narrativas, é possível verificar, dentre o conjunto de obras selecionadas para estudo ou para a realização de algum trabalho de pesquisa, alguns escritores e textos já mencionados pelas narradoras dessa pesquisa. A bibliografia de suporte também não difere muito daquela que fora descrita anteriormente, conforme podemos atestar no trecho abaixo:

“Na faculdade, lembro-me de ter tido aulas interessantes de Gramática Histórica, teoria da Literatura, mas como leitura obrigatória, parece-me que foram apenas Guimarães Rosa e Os Lusíadas (...) Li ‘Marília de Dirceu’, Tomás Antônio Gonzaga, mas não sei se foi obrigatório. ‘Menino do Engenho’, idem.” (Emiko 22)

E em outro trecho:

“Além de Grande Sertão Veredas, lembro-me de ler lido Marília de Dirceu e Os Lusíadas. O professor Sampaio nos fez fazer a análise sintática de trechos de Os Lusíadas.

Usamos entre outros livros:

- História Concisa da Literatura Brasileira, de Alfredo Bosi

- Estudo dirigido de gramática histórica e Teoria da literatura, de Audemaro Taranto Goulart e Oscar Vieira da Silva

- Formação da literatura brasileira, de Antonio Candido” (Emiko 23)

Tal qual como ocorrera no curso Secundário, as leituras efetivas das obras literárias aconteciam fora do contexto escolar dividindo espaço com a leitura de outros tipos de textos além daqueles legitimados pela instituição de ensino. É o que se verifica na narrativa de Emiko, e se confirma na fala de Clara e de Isa:

“Nessa época, li livros místicos de Lobsang Rampa, por exemplo, mas isso não tinha nada com a Faculdade. Foi a época em que li livros sobre nazismo, holocausto, Morris West e apreciei ‘As sandálias do pescador’, por exemplo; 1984, e A revolução do bichos, de George Orwell. Li alguns best sellers da época cujos nomes não me lembro mais.” (Emiko 24)

PESQUISADORA: *“E daí quando você entrou na faculdade, mudou alguma coisa das leituras que você fazia, você continuou lendo o quê?”*

CLARA: *“Não. Mudou alguma coisa porque na faculdade você é obrigado a ler, há umas leituras específicas. Mas isso acho que não foi muito... foi na época de faculdade, eu continuava lendo alguma coisa que me interessava por fora.”*(Clara 21)

“Nessa época, comecei a ler peças de teatro, tanto clássico (Sófocles, principalmente), como Ibsen, Ionesco, Brecht, etc.” (Isa 23)

Além das visitas às bibliotecas e do empréstimo de livros entre os amigos, havia um outro meio de adentrar-se no universo literário. Trata-se, no caso de Alice, da participação de um centro cultural, o *Centro de Ciências Letras e Artes*.

“Como associada do CCLA, assisti a palestras e fiz, com frequência, cursos de Extensão ali promovidos, assim como pelos Centros de Estudos da Faculdade de Letras/ Semana de Letras, os quais me levaram a ler Lygia Fagundes Telles, Manuel Bandeira, Menotti del Picchia, Drummond, os irmãos Campos, Mário Xamie, etc.” (Alice 28)

No caso de Ana, o contato com um livreiro da faculdade também se constitui como um modo de frequentar o campo literário, a partir de outras instâncias além da escolar:

“Não sei se lhe interessa, mas, para mim, na época da faculdade, além de alguns professores, muito contribuiu para o contato com livros diversos e para o interesse por eles a presença constante, no saguão da escola, de um livreiro português que – mais do que vender livros – exalava por eles uma paixão como nunca senti em outra pessoa: falar das obras que expunha, ou das que não conseguia encontrar era para nós todos um programa delicioso.”(Ana16)

Diante de todas as descrições feitas até aqui, é preciso salientar que o contato com o cânone literário se estabelece nas trajetórias de leitura narradas como um novo ponto de parâmetro, entre outros, para escolha das leituras, quer pessoal, quer direcionada à promoção

dessa prática cultural na instituição escolar já enquanto professoras. Na posição de leitoras mais maduras e, de certa forma, especializadas, é possível reconhecer nos fragmentos de narrativas até agora apresentados e mesmo naqueles que virão adiante, o que parece ser influência da visão escolar de leitura (visão tradicional em torno do cânone literário) e, ao mesmo tempo, o que parece fazer vir da experiência com uma diversidade de leituras e textos, que se modifica e se preserva ao longo da vida de leitor. Um bom exemplo sobre esse tipo de posicionamento frente à leitura pode ser identificado na fala de Ana:

ANA: “(...) Mudei de escola [referindo-se ao curso Colegial] e as leituras continuaram restritas aos clássicos. Faculdade, idem. Então, quando terminei a faculdade é que fui, dando aula, conhecer um outro universo de leitura, outros tipos de leitura, outras possibilidades de lazer, de prazer, leituras diferentes das leituras clássicas, mesmo porque como eu fiz Inglês, mesmo a cadeira de Inglês só pedia a leitura dos clássicos, então é uma nota dominante. Quando eu passei a dar aula, então eu, por incrível que pareça, na mesma escola onde eu estudei, eu fiz o Colegial e fui dar aula. Era um colégio de aplicação. Mas o que eu passei a praticar era completamente diferente em termos de leitura [referindo-se ao trabalho com o jornal em sala de aula], do que me ofereceram no mesmo colégio quando eu fiz o Colegial. Já era uma outra época, uma outra orientação, era outra cabeça. Então, e também o curso Colegial, me parece, eu não tenho certeza, me parece que não estava tão subordinado à prática de ensino da universidade como o Curso ginásial, onde eu fui trabalhar, onde eu comecei como professora. Então, a partir daí foi que eu passei a conhecer a leitura, ver a leitura, a ver os livros de uma outra forma, com uma gama maior de possibilidades, de conteúdo, de forma. Tive na verdade, na faculdade, um professor que apontava pra isso. Dois professores que apontavam pra isso, mas como na faculdade o contato do aluno numa turma grande com o professor é restrito, a gente não chegou a explorar isso. Um deles era Antonio Candido e o outro era o Massaud Moisés, com quem eu tive um contato maior, assim, até por me interessar mais. Mas mesmo assim, ainda tudo se resumia à literatura clássica, cada um dentro da sua especificidade.” (Ana 17)

A convivência entre os cânones de leitura existe e se altera conforme as exigências de leitura e de trabalho. Algumas acepções, mais dogmáticas e difícil de serem alteradas, são

preservadas e mantidas e outras se modificam de acordo com as próprias mudanças sofridas, ao longo das suas carreiras, nos programas de ensino de Língua Portuguesa. É o que verificaremos na próxima parte desse capítulo.

3.2 – CARREIRA DE PROFESSOR

Durante os anos 50, momento em que as nossas narradoras ainda freqüentavam a escola enquanto alunas, mudanças na sociedade brasileira deram início a um movimento de popularização da instituição de ensino, que até então se constituía como um espaço privilegiado dos membros da elite. Com o acesso dos filhos da classe trabalhadora à escola, na década de 60, houve uma duplicação do número de alunos no ensino primário e uma triplicação no ensino secundário, exigindo-se, portanto, um recrutamento maior de professores.

Segundo SOARES (2001), os procedimentos avaliativos exigidos para o ingresso dos profissionais para a cadeira docente passaram a ser menos seletivos. Além disso, com a multiplicação de alunos, de escolas, gerando um verdadeiro *boom* de instituições de ensino superior mal qualificadas, as condições de formação e trabalho do professor começaram a ruir. A falta de recursos de trabalho aliada à desvalorização do magistério – devido ao rebaixamento salarial e a depreciação da função docente –, foi tornando cada vez mais crítica a situação do professor em sala de aula, até resultar na proletarização dessa categoria, que corresponde à descrição do nosso quadro atual de ensino.

Buscando suprir as lacunas próprias da formação e a falta de tempo para o trabalho extra-classe, enfim, para o estudo e o planejamento pedagógico, o professor de Português, sujeito de nosso interesse, passou a substituir o uso das coletâneas de textos (*Antologia Nacional*, entre outros manuais) pela utilização de um material que visava preencher, o máximo possível, as tais lacunas abertas, estabelecendo, assim, a dependência e a “ditadura” do livro didático na realização das atividades docentes. Aliás, o estudo histórico dos livros didáticos se constitui como uma boa oportunidade para nos elucidar de que modo a concepção de professor, subjacente a esses manuais, vai se alterando com o tempo e influenciando na atual representação do professor de língua portuguesa enquanto leitor. Sobre esse aspecto, SOARES (2001) define o movimento histórico da concepção do “professor”, como um processo no qual se tem, em geral,

um profissional que vai sendo considerado, ao longo do tempo, cada vez menos capaz de assumir autonomamente a ação docente, num movimento em que a profissão “professor” vai-se transformando em trabalho e o profissional, em trabalhador. Nesse quadro, vai-se dando, ao longo do tempo, cada vez menos crédito às competências do professor de Português como leitor e às suas possibilidades de ser um bom formador de leitores. (SOARES, 2001: 33,34)

Ingressando na carreira de professores de Português (em alguns casos de Inglês) durante os anos 70, nossas colaboradoras se depararam com um contexto de trabalho não muito favorável, ainda mais se considerarmos a tensão vivida no meio educacional devido à repressão política instaurada desde 1964 com o golpe militar. Nos primeiros anos de carreira, a profissão ainda era reconhecida dentre as atividades nas quais a mulher podia assumir um cargo, uma ocupação “reconhecida”, mas com o passar do tempo, a situação à beira do caos transformou o “sonho” em decepção, em quase “desespero”.

Além das mudanças de condições de trabalho, a década de 70 também se sobressai pela sanção da lei 5692/71, na qual foram aprovadas as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Das alterações mais preeminentes, destaca-se a reorganização do ensino brasileiro em: ensino fundamental ou de 1º grau, com 8 séries (no qual estava incluído o antigo Primário e o antigo Ginásial); ensino médio ou ensino de 2º grau, com 3 séries, denominado de curso Colegial, ou na modalidade de ensino técnico quando se acrescentava mais um ano de estudo; e, finalmente, ensino superior ou de 3º grau, cuja duração dependia estritamente do curso e da especialização oferecida, tanto na graduação como na pós-graduação.

Considerando-se a trajetória de definições e redefinições dos conteúdos e prioridades do ensino da língua pátria, ficou estabelecida, de acordo com esta última diretriz governamental, a exclusão da gramática tradicional como conteúdo do ensino da língua materna, tal qual vinha sendo ensinada, para ser substituída por um ensino fundamentado na Teoria da Comunicação Lingüística (especialmente Jakobson). Com isso, o nome da disciplina foi alterado e de *Português* passou a ser denominada *Comunicação e Expressão*, para o então criado 1º grau, e *Comunicação em Língua Portuguesa*, para o 2º grau.

Pertencente ao “núcleo-comum” de ensino denominado Língua Portuguesa, as disciplinas de Comunicação e Expressão, dividiam espaço com as disciplinas que compunham a área de Estudos Sociais (Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil) e de Ciências (Matemática e Ciências Físicas e Biológicas). Além das disciplinas de educação física, educação artística, educação moral e cívica e os programas de saúde que também eram obrigatórias, a nova lei mencionava o ensino eletivo de uma Língua Estrangeira Moderna. Tempos depois, esta última passou a compor efetivamente o currículo escolar, ao tornar obrigatório o ensino de Inglês na segunda metade do 1º grau (5ª a 8ª série) e ao longo do 2º grau.

De acordo com as instruções fornecidas pelo novo programa de ensino, o estudo da língua materna articulada com as outras disciplinas e sob a influência dos meios de comunicação de massa (reconhecida na própria denominação da disciplina: Comunicação e Expressão), buscava substituir uma concepção de ensino voltada para “o falar e escrever bem e corretamente”, por uma aprendizagem de diversas linguagens, cujo foco direcionava-se para a realização de uma comunicação eficiente e na compreensão e apreciação da “Cultura Brasileira”:

No que diz respeito à formação escolar do leitor, tais mudanças favoreceram, no entanto, o emprego do texto literário em sala de aula. De acordo com ZILBERMAN (1991), ainda que no final da década de 70 fosse diagnosticada uma crise de leitura, as novas diretrizes de ensino brasileiras, ao aumentar de cinco para oito anos a faixa de escolaridade obrigatória, promoveu um crescimento considerável no número de leitores para as obras postas em circulação no mercado. A expansão de público e de oferta de textos podem ser evidenciadas pela ascensão da literatura infantil, gênero que tem estimulado, até nossos dias atuais, um expressivo investimento por parte das indústrias de livros, através do lançamento de coleções originais para crianças e jovens, promoção de novos escritores e reedição de textos clássicos.

Mas além dos livros clássicos e da literatura infanto-juvenil, abria-se espaço para uma diversidade de materiais escritos no interior do contexto escolar. Ao lado dos textos tradicionais, as aulas de ensino de Língua Portuguesa admitiam o emprego de escritos de outras áreas de estudos (sociais, científicas), além de jornais, revistas, histórias em quadrinhos, propaganda, entre outros.

Com a chegada dos anos 80, a situação do ensino brasileiro encontrava-se cada vez mais grave. Em meio a tantas dificuldades, o Conselho Federal de Educação decidiu pela recuperação do antigo nome da disciplina que voltou a se chamar, novamente, *Língua Portuguesa*. A alteração da nomenclatura coincide com a insatisfação com o trabalho de sala de aula, iniciando-se, assim, uma busca, cada vez mais sistemática, de alternativas teórico-metodológicas que pudessem dar conta dos processos de estudo da língua, contrapondo-se portanto com o modelo de ensino baseado na gramática e/ou nas teorias lingüísticas implementadas em sala de aula, até então. Os conhecimentos construídos em torno da língua, ao longo do período de formação escolar, pareciam deslocados no interior das mudanças de ensino. Buscando uma saída para um entrave por vezes teórico, em outros aspectos metodológicos, senão estruturais (salas de aulas inadequadas, carência de materiais, etc.), as professoras viviam um impasse: era preciso continuar, apesar de todas as adversidades, mas era necessário mudar. Como fazer ? Onde adquirir respaldo teórico, pedagógico para a implementação de uma mudança efetiva no ensino da língua ?

O momento de ruptura, tão necessário para as nossas professoras e seus colegas de profissão, se constituiu – conforme anunciávamos no início dessa tese - a partir da implementação de um Projeto de Ensino de Língua Portuguesa, que tinha como uma de suas bases de sustentação e discussão um roteiro de ensino, ou ainda, a coletânea organizada por Wanderley Geraldi, denominada: *O Texto na sala de aula*. Estabelecendo uma complexa rede interdisciplinar entre a Lingüística Textual, a Pragmática, as teorias enunciativas, a literatura, além de outras concepções teóricas, não é gratuitamente que essa proposta de trabalho - transformada em cartilha para alguns professores, ou denominada de militância³⁶ pelo seu organizador – tenha se constituído como material de referência para a elaboração e implementação de várias propostas curriculares de ensino de Português. Mas para além disso, a importância de tal projeto e do trabalho desenvolvido pelos seus idealizadores, colaboradores e multiplicadores se estendem para o seu papel histórico, já que ele representa *a mentalidade de um momento da história do ensino do português do Brasil* (MARINHO³⁷, 1996).

³⁶ Em referência ao livro *Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação*.

³⁷ Referência ao artigo que se constitui como resultado de um trabalho realizado por uma equipe do CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da FAE/UFMG), no qual foram analisados os currículos de 19 Estados com a finalidade de oferecer ao MEC subsídios para a elaboração de parâmetros para o ensino da língua materna no Brasil.

Reunindo forças para continuar trabalhando, as professoras de nossa pesquisa readquirem autonomia e de modos diferentes dão uma concepção própria à proposta de ensino da língua. Entre as acepções impostas pela escola, pelas diretrizes governamentais de ensino ou aquelas apresentadas a partir de propostas alternativas, identificamos uma acepção particular de leitura: aquela advinda da sua experiência de leitor, construída em meio a uma diversidade de textos e maneiras de ler. São cânones de leitura que se instituem e se modificam conforme o tempo. Cânones de leitura que convivem em uma mesma trajetória de leitura, ocupando, porém, espaços diferentes. Entre a tradição e o gosto do leitor passamos a conhecer as histórias de aulas de leitura.

3.2.1 - *Aulas de Português*

Quando as narrativas de leitura passam a retratar o universo da escola sob o olhar profissional e pessoal, sobressaem-se dois momentos “distintos”: o início da carreira, que apesar das dificuldades, é marcado pelo idealismo e pelas condições relativamente boas de trabalho; e o período da crise educacional dos anos 80, com escolas inchadas, classes superlotadas, condições precárias de trabalho e desvalorização da profissão.

As primeiras turmas, o aprendizado e a troca de experiências com os professores mais antigos da casa, a indicação e uso do livro didático, o planejamento de aulas baseado nas concepções de língua, literatura e leitura construídas no decorrer do processo de formação escolar e profissional, tudo isso pode ser verificado nas narrativas que relatam os primeiros anos de trabalho na escola. Porém, com o avançar do tempo, a descrição das práticas de ensino assume um novo tom. Até o estabelecimento em uma escola, é preciso ir e vir de uma cidade para outra, mudar-se, lidar com a instabilidade de projetos de ensino que começam bem mas não conseguem se manter, até começar a ceder às pressões da “pedagogia da facilidade”, a passar a conviver com o fracasso e o desinteresse dos alunos.

Nem “vilão”, nem “vítima”, procuro, no entanto, identificar nos relatos, que aqui se seguirão, o *sujeito* de um *fazer* e um *saber*. O professor como sujeito da prática pedagógica, que centraliza a elaboração crítica do saber na escola, que se coloca como mediador entre a experiência vivida pelo aluno e as regras do sistema social, que executa um trabalho prático

permeado de significações (DIAS-DA-SILVA, 1998). As escolhas, os gestos, os impasses, tudo isso passamos a observar a partir de agora.

E a leitura, como vai ?

Saiu em no jornal de 1969:

LIVRO – ALICERCE DO PROGRESSO
(*Felizes são os que amam a leitura – Fenelon*)
C.Siqueira Farjallat

O comunicado nº 16-69 da Comissão Estadual do Livro Didático, o Instituto Nacional do Livro (secção de S.Paulo) e a Fundação do Livro escolar estabelece a campanha educativa < Livro – Alicerce do Progresso > com a finalidade de levar a comunidade a concorrer para a formação e ampliação de Bibliotecas Escolares. Estabelece ainda uma série de medidas para a dinamização da iniciativa, como cartazes, arranjos de vitrines no comércio local, artigos em jornal, palestras pelo rádio. O objetivo básico é evidente: despertar o gosto pela leitura, porque não basta ter estantes repletas, e aversão por este maravilhoso instrumento de cultura, fonte de alegria e de consolação: os livros.

Estamos, portanto, dentro de plena Campanha, vivendo a Semana do Livro, que oficialmente vai de 23 a 29 do corrente, e tentando contribuir para que todos os campineiros tomem conhecimento da mesma, e concorram de boa vontade para a ampliação das bibliotecas escolares. Muita gente tem em casa obras em duplicata, livros de que não faz mais uso, publicações que pertenceram a um ente da família, e que jazem esquecidos no porão, fechadas em armários, sujeitas à destruição pelo mofo ou pelas traças e carunchos. Levam estas obras à escola de sua preferência, na certeza de que serão recuperadas, bem cuidadas, e servirão de muito a escolares esforçados e pobres.

O que está sendo feito

Por determinação oficial, cada estabelecimento de ensino, através de seu Diretor, está coordenando a arrecadação de livros doados, registrando-os em folha especial, em duas vias, contendo o nome do autor, o título do livro, edição, casa publicadora e nome do doador. Ao encerramento da Campanha, no próximo dia 29, a primeira via das folhas de recebimento será encaminhada à Fundação para o Livro Escolar, avenida Paulista 392, 1º andar. Todas as folhas deverão estar na Fundação para o Livro Escolar até 15 de novembro, para que o estabelecimento concorra a prêmios, ofertados pelas Casas Editoras e pela própria Fundação.

Certas leituras escolares

A ocasião é muito oportuna para debate de um assunto apaixonante: certas leituras escolares. O tema é perigoso, e discutir o assunto é o mesmo que mexer em

casa de marimbondo. O mesmo que assanhar os brios (?) de certos intelectuais (serão mesmo?) de mau gosto, incapazes de perceber o despropósito de entregar meninos e meninas de doze, quatorze e quinze anos, ou pouco mais, livros que, pela crueza dos assuntos e vocabulário descabelado, só podem lhes ser nocivos.

Nos últimos tempos, têm sido freqüentes nos noticiários de jornais, os protestos de pais alarmados com certas leituras recomendadas aos adolescentes, em determinadas escolas. Há, de fato, recomendações de alguns professores (?), muito moderninhos, muito evoluídos, gente que se considera a fina flor da intelectualidade nacional, no sentido de que seus alunos leiam de tudo “para que saibam se defender dos perigos...” Outros têm furor modernista: acham que os meninos e as mocinhas só devem ler o autor do dia. E quanto mais livres, melhor. Para quê perder tempo com os clássicos ? – argumentam estes bárbaros. Para quê ler Machado e Rui, Euclides da Cunha e Alencar, que não pertencem a esta exigente atualidade ? Para eles, os adolescentes devem ler Jorge Amado, José Lins do Rego, Mauro de Vasconcelos e Cony, Donato e outros tais.

Tal literatura, que se diz muito avançada e sem preconceitos é simplesmente perversa. E quem recomenda a leitores imaturos não possui, já não diremos bom senso e equilíbrio, mas bom gosto e decência. Expulsar os autores clássicos, sob alegação de que são antiquados e superados, é desconhecer o princípio de que a arte não envelhece. É certo que ninguém vai hoje escrever à moda de Vieira ou de Camões. Mas qualquer pessoa de inteligência mediana sabe muito bem que a linguagem é obra cultural, dinamicamente marcada pela tradição histórica. Sem desprezar a pulsação da vida moderna, é preciso valer-se, e muito, de autores de outras épocas.

Fala mestre Sampaio

Esta reportagem quis ouvir a opinião de alguns mestres sobre leituras para adolescentes. Escolheu, de princípio, duas figuras do magistério campineiro: o Professor Francisco Ribeiro Sampaio, da Academia Campinense de Letras, da Universidade Católica de Campinas, e ex-lente do Colégio Estadual “Culto à Ciência”.

Ele dispensa qualquer apresentação. Campinas toda o conhece, e sabe de sua cultura, experiência e bom senso. Eis seu depoimento:

“Não é fácil, acho mesmo bem difícil encontrar livros que convenham aos adolescentes. Quando lecionava no “Culto à Ciência”, lembro-me que aconselhava aos meninos a leitura de todas as obras de Nuno de Montemor; o “Coração”, de d’Amicis; os “Contos” de Antonio Botto; alguns livros, quase todos, de João Mohama; as obras de Antero de Figueiredo, as de sua última fase, como por exemplo “Pessoas de bem”, “Fátima” e mais alguns. Os da primeira fase, de Antero de Figueiredo podem lê-las os moços do segundo ciclo do Colégio.

Também o romance de Gilberto de Alencar, “Memórias sem malícia de Gudesteu Rodovalho”; as obras de José de Alencar; de Macedo.

Os alunos gostavam dessas leituras. Gostarão hoje ?

No meu tempo de ginásiano a nossa delícia era a leitura de Júlio Verne... Gilberto Amado, não o Jorge, tem livros bons para a adolescência, pelo menos as suas “Memórias”, 1º e 2º volumes que já li. Os livros de Eça – “A cidade e as serras” e a “Vida de santos”, ou melhor, as vidas de alguns santos que ele escreveu. A sua

tradução de “As minas de Salomão”; os livros de Constancio Virgil; os livros traduzidos de Elisabeth Leseur. Para os alunos do Colégio, “O Escandalo”, de Alarcon, obra traduzida do espanhol.

As crônicas de Bandeira, de Cecília Meireles, de Drummond de Andrade.

Existem, numa coleção da Livraria Sá da Costa, uns livros muito bons para adolescentes: “Os Lusíadas”, “A Odisséia”; “O Caramuru”, “Viriato Trágico”, “A Eneida”; “Viagens de Guliver”, e mais alguns contados para crianças. Os romances de Machado, de sua fase romântica, os primeiros como “Iaiá Garcia” e “Ressurreição”. “Os meus amores”, de Trindade Coelho e os outros deste autor são obras de que muito se aproveitará a adolescência: delicadeza, sensibilidade e linguagem corrente num estilo gostosíssimo.

“O Cosmorama da cidade” e “De minha chácara” – crônicas de B.Sampaio. De poesias “O Romanceiro da Inconfidência”, de Cecília Meireles, e as poesias para adolescentes e crianças, de Henrique Lisboa.

Isso vai assim, sem ordem, à ventura, como me vão surgindo, nomes de livros e de autores, entre os quais incluo agora Monteiro Lobato, com quase todos os seus livros para adolescentes como “Emília no País da Gramática”, e outros que tais. Não nos esqueçamos do “D.Quixote”, na tradução de Almir de Andrade e Milton Amado. De “Menina e Moça”, de Bernardin Ribeiro, em edição modernizada na linguagem, por não sei agora que grande escritor português. De poesias ainda valeria pôr nas mãos dos adolescentes “Romanceiro” de Leite de Vasconcelos, e “Poesia Popular”, de Camara Cascudo. Romances brasileiros, romances-narrativos em versos, e ainda “Da forja à academia” de Osvaldo Orico, e “Memórias”, de Rodrigo Otávio. E outros de que não me lembro agora. “

Alice³⁸, da jovem geração

O depoimento de Alice é importante por dois motivos: cultura e juventude. (...) A opinião de Alice é esta:

“Com os olhos sempre voltados para o objeto específico do ensino de Português no Curso Secundário, que não é outro senão conseguir do educando uma linguagem, escrita e falada, fluente e correta, o professor pode lançar mão de inúmeros meios, dentre eles a leitura de trechos ou obras inteiras de autores nacionais que apresentam linguagem castiça, desenvolvimento de temas de acordo com os interesses próprios da idade adolescente.

Justamente nestes itens reside a dificuldade de seleção por parte do professor, que deve demonstrar conhecimentos razoáveis de psicologia do adolescente, sólida formação moral e cívica, gosto literário apurado, enfim uma personalidade equilibrada ao indicar uma obra para a leitura, pois somente a combinação certa de ingredientes, para a criança certa, conduzirá, embora a longo prazo, ao objetivo solimado.

Meninos no início da adolescência gostam de aventuras. E agora ? Que bons autores nacionais as criaram ? Que temas exploraram ? Bons ? Construtivos ? Violentos ? A literatura é um mundo e seus caminhos às vezes imprevisíveis.

³⁸ Onde aparecia o nome da professora, ele foi substituído pelo seu pseudônimo aqui adotado. Além disso a referência às instituições de ensino onde trabalhou, também foi suprimida.

Quem melhor que Alencar ou Antonio Maria poderia oferecer português castiço, aventura e formação patriótica a um adolescente brasileiro de treze, quatorze, quinze anos de idade ? “O Gaúcho”, “O Guarani”, “Ubirajara”...

Quem melhor que Machado de Assis da fase romântica ou Manuel de Macedo, para a surpresa e encantamento das mocinhas de nossas classes ? Pois aí estão “A Moreninha”, “Helena”, “A Mão e a luva”, entre tantos outros ótimos volumes.

Toda a maravilha do Brasil inexplorado, de côres e perfumes violentos, está lá em “A Amazônia misteriosa” de um Gastão Cruls, numa linguagem vigorosa e matizada com a própria realidade que descreve.

O Rio de hoje, o Rio de ontem, Alencar, Rubem Braga, Minas Gerais de Drummond de Andrade; poesia, leveza, Cecília Meireles; brasilidade, Cassiano Ricardo, penas de aranha e papagaio, canavial, café !

E atrás destes vêm outros, muitos outros, que poderão através de sua arte grande, auxiliar o professor na transmissão de todo o amor, o enlevo que têm pela língua pátria, pelas histórias de seu povo, que lhe retratam a vida, com todas as aspirações e dores, a bravura, a malícia, os pecados de cada um.

Já numa análise mais profunda descobrimos obras que pela riqueza de detalhes, pela interpretação magistral da realidade brasileira, oferecem aos alunos mais adiantados, um panorama histórico, social, econômico, religioso do Brasil antigo e moderno: José Lins do Rego e o ciclo da cana-de-açúcar, Viana Moog e a influência da cultura alemã no sul do país, Alcantara Machado e o Caetaninho do Brás.

Passagens preciosas podem ser selecionadas e aproveitadas.

Em integração com outras matérias do currículo, a literatura ganha alma nova, e os alunos se habituem a ler para adquirir uma cultura geral cada vez mais vasta.

Ainda sobre o grande mundo da literatura infantil das meninas de nariz arrebitado, das iaras e mulas-sem-cabeça, das quadrinhas espirituosas...”

Correio Popular, Campinas, 26 / 10 / 1969, p.31

A escolha pela reprodução desse artigo de jornal se deve a dois motivos: em primeiro lugar, ele consolida toda a discussão que viemos fazendo desde o início dessa tese a respeito da visão da tradição cultural em relação à leitura. Embora a reportagem de jornal seja de mais de trinta anos atrás, mudaram o uso de algumas palavras, a ortografia de outras, mas a referência a alguns autores se mantém e a defesa pela difusão do hábito de leitura também.

Em plena campanha do livro, o jornalista resolveu “mexer em caixa de marimbondo”: discutir a leitura. O que estava em discussão não era, porém, a falta de leitura, mas a escolha dos textos, ou seja, dos livros voltados para os jovens estudantes. Num movimento de preservação do cânone e, mais precisamente, do cânone escolar, Farjallat assinala a necessidade de se excluir as más leituras, que não são, no entanto, os textos escritos

desprestigiados, aqueles que buscam atender ao gosto popular, às preferências da massa de leitores. Aliás, estes últimos tipos de texto sequer faziam parte da discussão, já que não se constituíam como leitura.

Dentro do que correspondia ao modelo de leitura escolar adequada para época (final dos anos 60), Jorge Amado e José Lins do Rego não podiam ser incluídos, devido à “cruza dos assuntos e ao vocabulário descabelado”. Quanto ao conhecido livro de leituras daqueles que passaram pelos bancos escolares da década de 70 e 80: “Meu pé de laranja lima”, este também deveria ficar de fora, já que José Mauro de Vasconcelos se constituía como uma má escolha de “professores (?) muito moderninhos, muito evoluídos, gente que se considera a fina flor da intelectualidade nacional”. Este último comentário elucida bem o direcionamento da crítica que aqui era instituída. Ela se dirigia aos professores e não aos autores e obras. Deste modo, ao criticar a seleção “despropositada” de textos, questionava-se a capacidade e a formação dos docentes. Seriam indícios dos primeiros argumentos que resultariam, em tempo futuro, na construção de um perfil de professor “não-leitor” ou “leitor médio” ?

Para sustentar a argumentação em favor da manutenção da leitura dos clássicos (José de Alencar, Machado de Assis, entre outros), Farjallat se vale da opinião de dois professores que se constituíam como uma ponte de referência entre o ensino do passado e do presente (da época), a fim de demonstrar que as indicações de leitura não deveriam se modificar com o tempo, já que “a arte não envelhece”.

Aqui chegamos ao segundo motivo pelo qual decidi pela recuperação da leitura desse artigo jornalístico. O representante da intelectualidade, a “voz do passado” é justamente o professor Sampaio, docente da universidade na qual as nossas professoras estudaram. Enquanto professor dessas últimas, ele lecionava Língua Portuguesa e utilizava uma apostila que ele mesmo compilara para o estudo dos textos em português “castiço”. Na trajetória de leitura das narradoras, esse professor é citado algumas vezes e se institui como ponto de referência para a construção de uma imagem tradicional de leitura.

Na outra ponta, sustentando uma mesma argumentação, está uma de nossas professoras: Alice. O seu depoimento sobre as indicações de leitura escolar reconstrói não só um cenário de ensino da leitura, o contexto educacional no qual as professoras dessa pesquisa estavam inseridas no início de suas carreiras, como também salienta a visão de leitura que a própria Alice defende nesse período de trabalho.

A concepção de ensino de língua materna defendida por Alice é aquela que fundamentava a sua própria formação escolar, baseada no “falar e escrever bem e corretamente”. Quanto ao ensino da leitura, o trabalho realizado nas classes do curso secundário no qual lecionava, parece se caracterizar como uma quase extensão do seu próprio curso ginasial e colegial. Trata-se da indicação da leitura de fragmentos de textos e a referência a obras que foram lidas no seu período de formação escolar. A leitura é a leitura do cânone escolar, ou seja, os clássicos da literatura da época.

Saliento, porém, que, curiosamente, Alice, apesar de ter confessado em suas narrativas a sua não preferência pelos romances, muito menos pelo escritor José de Alencar, indica justamente esse último para as leituras dos adolescentes. Além disso, Alice descreve a necessidade de um professor erudito para o encaminhamento das aulas de leitura. Um profissional que além do conhecimento da língua precisaria dominar outros conhecimentos para poder fazer uma seleção adequada das leituras. Uma verdadeira autoridade em matéria de língua e literatura, tal qual nos fala SOARES (2000) em seus estudos sobre a concepção de professor nos anos em que a *Antologia Nacional* se constituía como o *best seller* escolar.

Diante do contexto de leitura que aqui se recupera, surge uma reflexão: seria mesmo este o professor que inicia a carreira no final dos anos 60 e começo da década de 70 ? Talvez não saibamos responder, com muita certeza, quanto à erudição, mas no que diz respeito ao papel de autoridade em relação à legitimação dos textos empregados em sala de aula, com certeza o é. Alguns, porém, fogem da linha, indicando leituras “descabeladas” aos alunos. Vejamos, então, que perfil cada uma das nossas professoras traçaram para si nesse período inicial de suas carreiras.

Começamos pela própria Alice:

ALICE: “Daí vim pra dar aula no Colegial, correspondente a Clássico. Então, eu tinha que dar aula de Teoria da Literatura e Literatura Portuguesa, porque a Brasileira não fazia parte do currículo, por incrível que pareça. Depois entrou a Literatura Brasileira e daí eu e uma amiga minha tivemos que pesquisar e fazer e compilar uma apostila. Então, nós fizemos a apostila de Teoria da Literatura, de Literatura Brasileira, e até é baseado no Hênio Tavares, em alguns livros que a gente tinha. E essa apostila foi usada por muitos professores aqui em Campinas, pra vários colégios. [E falando sobre a apostila, ela complementa] É teoria da

literatura, mas naquela base também, era história da literatura, características do movimento literário e fragmentos de textos que ilustrassem, ou trechos de poemas, etc. [e voltando para as aulas]Então, eu tinha classe do curso de Magistério em Português, à tarde, e à noite, tinha aulas de Colegial também, acho que era segundo Colegial. Agora, no curso de Magistério, eu fazia uma revisão geral da gramática: todas as formas gramaticais, porque eu achava que tinha que saber gramática normativa porque eles iam dar aula. Ah, e literatura infantil. E no quarto, no último ano do curso de Magistério, era literatura infantil. Daí, eu já adotei o livro da Maria Antonieta Cunha [referindo-se a Como ensinar literatura infantil³⁹], e já era melhorzinho, é usado até hoje.” (Alice 29)

No relato acima, Alice não faz referência direta a autores e obras, mas salienta a utilização de uma apostila compilada por ela e uma colega de trabalho. O que podemos avaliar, a partir da sua fala, é que, provavelmente, as aulas de Teoria Literária e Literatura Portuguesa e Brasileira, concentravam-se na discussão teórica de gêneros e escolas literárias, tal qual ocorrera durante a realização do seu próprio curso Normal. Deste modo, o trabalho de leitura em sala de aula deveria corresponder ao contato com fragmentos de textos, sendo indicado algum livro para conhecimento extra, ainda que não fosse exigida a leitura completa do mesmo. Em busca de mais detalhes sobre o material utilizado para a preparação das aulas de ensino de literatura, destaco a seguinte informação:

“Além dos livros já utilizados na Faculdade:

MOISÉS, Massaud. *A criação literária*, S.P.: Melhoramentos.

_____ *A literatura portuguesa*, S.P.: Cultrix.

LAPA, M.Rodrigues. *Estilística da língua portuguesa*, R.J.: Livraria Acadêmica.

AMORA, A Soares. *História da literatura brasileira- séc. XVI- XX*, S.P.: Saraiva.

consultava:

FUJYAMA, Y. *Noções de literatura brasileira*, S.P.: Ática.

_____ *Noções de literatura portuguesa*, S.P.: Ática.

³⁹ Referência bibliográfica fornecida pela própria professora: CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Como ensinar*

CÂNDIDO, A e CASTELO, J. Aderaldo. *Presença da literatura brasileira- I- II e III*, S.P.: Difusão Européia do Livro.

PROENÇA FILHO, Domicio. *Estilos de época na literatura*, Rio/S.P.: Liceu.

FIGUEIREDO, Fidelino. *História literária de Portugal*, S.P.: Cia. Editora Nacional.

Para o curso colegial foram adotadas as apostilas de Teoria da Literatura I e II (= História da Literatura) acompanhadas de uma terceira, constituída de uma coletânea de textos, para exemplificação.” (Alice 30)

Analisando uma cópia das apostilas referidas por Alice e que datam de 1969, temos como temas de estudo, coletânea e bibliografia, o que se segue:

TEORIA DA LITERATURA - I

- *Evolução histórica do conceito de literatura*
 - Teórico
 - Histórico
 - Era clássica
 - Era Moderna
 - Conceito atual de literatura
- *Escolas literárias*
 - Fase anteclassica ou medieval (Influência provençal e espanhola)
 - Escola clássica (Correntes e tendências clássicas: quinhentismo, barroquismo, arcadismo)
 - Escola romântica

TEORIA DA LITERATURA - II

- *Noções sobre teoria da literatura*

- Conceito de literatura (conceito histórico, filosófico e psicológico, estético, sociológico, moderno, texto: *A Montanha*, de Olavo Bilac)
- A literatura entre as artes
- Elementos fundamentais da obra literária (conteúdo, forma)
- Estilo (conceito, virtudes e defeitos: correção, concisão, clareza, harmonia, originalidade, vigor; tipos de estilo)
- Gêneros literários (épico, lírico, dramático, narrativo, oratória, didático)
- Influências a que está sujeita a literatura
- Evolução ideológica do homem (mudança de atitude)
- As grandes eras (medieval, clássica, romântica, contemporânea)

- *Coletânea:*

Camões, *Os Lusíadas* (fragmento do “Canto I”) e *Lírica* (“Alma minha gentil, que te partiste”)

Gonçalves Dias, *Canção do Exílio*

José de Alencar, *Iracema* (fragmentos)

Monteiro Lobato, “O Burro Sábio” de *Fábulas*

Fernando Sabino, *O Homem nu* (fragmento)

Pe Antonio Vieira, *Sermão da sexagésima*

Alcântara Machado, “Gaetaninho”, *Brás, Bexiga e Barra-Funda* (fragmento)

Joaquim Nabuco, *Discurso na Câmara dos Deputados em 3/05/1888* (fragmento)

Álvares de Azevedo, “Carta LXVIII”, *Obra completa*.

Marquês de Maricá, “Máximas e pensamentos”, *Máximas, pensamentos e reflexões* (fragmento)

- *Bibliografia:*

Profª Nelly Novaes Coelho. “O Ensino da literatura”

Antonio Soares Amora. “Teoria da literatura”

Hênio Tavares. “Teoria literária”

Cândido de Oliveira. “Súmulas da literatura portuguesa”

Raul Moreira Lélis. “Português no colégio.”

Cleófano L. de Oliveira. “Flôr do lácio”

Domingos Paschoal Cegalla. “Português para o colégio comercial”

Domingos Paschoal Cegalla. “Novíssima gramática da língua portuguesa”

Como já era esperado, o material, muito bem organizado, funcionava como um manual didático cuja orientação para o ensino da literatura seguia as diretrizes dos programas voltados para o colégio, na época em que a professora era aluna (anos 50 e 60). Na própria bibliografia é possível confirmar essa suposição, já que nela consta um dos livros citados durante a descrição de leituras realizadas no curso secundário. Além da experiência de leitura e ensino-aprendizagem da língua no curso Normal, a passagem pelo curso de Letras também define a escolha dos textos para a coletânea e as temáticas de discussão sobre a literatura. É importante ressaltar, que a indicação para a leitura de textos é muito pequena, apontando, novamente, para um falar sobre a literatura, não privilegiando, dessa maneira, a leitura efetiva das obras escritas. Além disso, a seleção de textos busca atender à necessidade de uma exemplificação daquilo que é discutido na “Apostila II”. Nesse sentido, podemos observar que os autores modernos e contemporâneos da época (Lobato, Sabino), somente são selecionados devido ao emprego desse critério, já que na entrevista ao jornal (que data do mesmo período), com exceção de um ou outro autor, o enfoque fica sobre os autores do século XIX, em geral, escritores românticos (Alencar, Macedo, Machado da primeira fase, etc.)

Quanto à orientação dada ao ensino da leitura no curso Magistério, Alice assinala a existência de uma disciplina especificamente voltada para a literatura infantil, centrada no estudo dos populares contos de fadas, bem como nas obras do maior representante brasileiro deste tipo de texto: Monteiro Lobato. A fim de complementar e sustentar as discussões de sala de aula, havia também um livro teórico da área que fora adotado pela professora durante o curso:

PESQUISADORA: *“E por que introduzir a literatura infantil no curso magistério ? Foi uma obrigatoriedade ou você, enquanto professora, você achou que era importante ?”*

ALICE: “Eu não me lembro. Naquele tempo você recebia quase um programa feito. Ah, então, foi quando a Antonieta Cunha lançou a primeira edição, acho. Isso, quando, acho que no ano seguinte ou dois anos depois que eu já tava dando a literatura infantil, mandando ler os textos e comentando...”

PESQUISADORA: “O que você mandava ler?”

ALICE: “Então, Reinações de Narizinho, Monteiro Lobato, era muito citado no curso de Magistério. Monteiro Lobato já era muito citado, mas acho que na aula de Metodologia [referindo-se à época do curso normal], não de Português. E daí, achei que era importante, já que tinha que fazer trabalho, etc., mandei ler Reinações de Narizinho. Até quase me mataram porque é um livro enorme e fazer trabalho em cima e tudo... Daí a Antonieta Cunha lançou o livro dela. E daí, eu comecei a trabalhar com o livro dela” (Alice, 31)

Algum tempo depois dessa passagem pelo ensino secundário, com a realização do concurso para professores, Alice ingressa, em agosto de 70, na rede estadual de ensino, na função de professora efetiva da rede. Deste modo, ela vai trabalhar em uma escola da região de Campinas, registrando, nesse momento, as alterações advindas da implementação das novas diretrizes de ensino sancionadas na década de 70.

PESQUISADORA: “Dava aula do quê em Jundiaí?”

ALICE: “Português, de 5ª a 8ª série.”

PESQUISADORA: “E continuava trabalhando com a gramática e redação?”

ALICE: “Agora, em Jundiaí, eu já lancei biblioteca de classe, por minha conta. Daí, em Jundiaí, eles tinham biblioteca de classe, eles traziam os livros, liam... Foi bem antes de entrar no Projeto. Não sei onde eu ouvi falar disso, não sei se foi idéia minha, eu não sei como é que foi, sabe? Que lá, em 70, nós já tínhamos biblioteca de classe.” (Alice 32)

Quando comparamos a professora em seu discurso a favor do cânone literário, há alguns parágrafos acima, com esse breve relato sobre as aulas de leitura no 1º grau, observamos uma mudança bastante significativa em sua relação com a leitura escolar. Além do trabalho de gramática e produção de texto, que era realizado nas suas classes desde o início da carreira, a leitura passa a se realizar efetivamente nas aulas de “Comunicação e Expressão” a partir da instauração de uma biblioteca de classe.

De fato, a mudança de posicionamento da professora frente à língua, deve-se à mudança do curso de *Português* para *Comunicação e Expressão*, quando houve alterações mais profundas além da “mera” substituição do nome da disciplina. Na época do Ginásio e Colégio, o ensino de Língua Portuguesa e o ensino de Literatura Brasileira e Portuguesa compunham uma única disciplina. Dentro dessa orientação curricular, os alunos redigiam, obtinham alguns saberes já existentes a respeito da literatura (especialmente história literária, a retórica e a poética tradicionais) e da língua (a gramática normativa). Embora isso não seja uma novidade para esse trabalho de pesquisa, é preciso destacar que apesar de comporem uma mesma disciplina e serem representadas por um mesmo professor, língua e literatura permaneciam no curso secundário como dois campos separados, didaticamente distribuídos em horários diferentes. Com a instauração do curso de *Comunicação e Expressão*, a separação entre língua e literatura se acentuou. Segundo LEITE (1997), no 1º grau, a literatura não fazia mais parte do programa curricular, sendo substituída pela entrada esporádica de um ou outro livro, ou de fragmentos, e pelo domínio dos chamados paradidáticos. Já no 2º grau, a literatura aparecia sob a forma de história literária ou apresentação de autores e obras exigidos no vestibular.

Após cinco anos de trabalho, em Jundiaí, Alice finalmente consegue uma vaga em uma escola da cidade campineira onde ficou trabalhando por 17 anos. Nessa instituição estadual de ensino, a professora tem seu trabalho interrompido por um período (década de 70), voltando a ele, algum tempo mais tarde, na década de 80, quando retorna a Campinas depois de residir em uma cidade paulista distante, devido à transferência de local de trabalho do seu marido.

Após a experiência em Jundiaí, Alice não encontra, na escola campineira, um quadro de ensino muito favorável. Lecionando em uma escola que, após ter sofrido algumas reconfigurações, passou a acolher alunos tanto do 1º como do 2º grau, chegando, em um determinado ano, à assustadora cifra de quase três mil alunos - era uma “escola monstro”, nas palavras da professora -, Alice dava aulas para turmas do curso Colegial e Magistério. Em seu relato sobre o material de apoio e planejamento das aulas, além dos textos que ela já havia utilizado como suporte no início da carreira, ela faz referência aos seguintes livros:

“Foram adotados, em diferentes épocas, os livros:

- MEGALE, H. e MATSUOKA, M. Literatura e linguagem (1º, 2º e 3º volumes- ensino de 2º grau)., S.P.: Cia. Editora Nacional.

- FARACO, Carlos E. e MOURA, Francisco Marto de. Língua e literatura (I- II- III, 2º grau)S.P.: Ática.

E, para o Curso de Magistério (Literatura Infantil), adotei:

- CUNHA, M.A Antunes, Literatura Infantil – teoria e prática, S.P.: Ática.

Como bibliografia de suporte para a preparação das aulas e discussões, consultava:

- FREIXEIRO, Fábio. Iniciação à análise literária – literatura brasileira, S.P.: Cia Editora Nacional.

além das obras citadas anteriormente [referindo-se aos primeiros anos de trabalho, ainda no ensino secundário].

Os próprios livros adotados apresentavam fragmentos em prosa e poemas, para exemplificar a teoria. Texto integral, apenas a leitura de “Fogo Morto” ou “Menino de Engenho”, de José Lins do Rego.” (Alice 33)

De volta para o então 2º grau, Alice retoma as práticas anteriores em relação ao ensino da literatura e à promoção da leitura em sala de aula. Em lugar da apostila, agora ela lança mão de um manual didático. As aulas de leitura e literatura concentram-se na discussão da historiografia literária e na leitura de fragmentos, sendo exigida apenas a leitura de duas obras de um mesmo autor: José Lins do Rego.

O relato de Alice sobre as suas atividades no curso Colegial e Magistério coincidem com a afirmação de ZILBERMAN (1991: 50) a respeito do ensino da literatura naquela época:

Estes [os escritores consagrados], por seu turno, raramente são consumidos por via direta, e sim através da mediação do principal meio de leitura da escola brasileira: o livro didático, descendente das apostilas e

seletas de décadas passadas. Porém, o êxito do livro didático, cuja produção aumenta à medida que cresce a população estudantil, atravessando os graus de ensino e, hoje, confortavelmente instalado, com toda propriedade, na universidade, só foi possível porque vigora ainda a dificuldade de acesso ao outro tipo de livro.

Nos anos 80, a situação da escola, que já era complicada, se agravou. A rotina escolar desgastada pelas dificuldades e carências estruturais, torna-se ainda mais crítica devido ao desinteresse dos alunos e o sentimento de fracasso. Conforme anunciava a pesquisadora acima, o acesso aos livros, aos textos, parece cada vez mais difícil. Em alguns casos, há bibliotecas forradas de enciclopédias, livros e mais livros, mas fica fechada por falta de funcionário. Diante de uma situação como estas, o que fazer ?

ALICE: “Bem, daí, eu voltei pra cá, e tava horrível. Porque a escola, aqui, cresceu demais mesmo e tinha mudado muito a clientela, aquela tal de democratização aí do ensino. Então, as classes muito cheias, professores muito desmotivados, tava horrível mesmo.”

PESQUISADORA: “Que ano que você voltou pra cá ?”

ALICE: “Lá eu voltei, deve ter sido quase 85. 84, bem assim, no fim. Daí, eu comecei a assistir à palestra, a procurar, porque tava bem ruim a situação da escola. É, porque nós usávamos livro didático, um da Maria Helena. Ele dava sugestões pra dramatizações, pra isso, pra aquilo, mas a gente não tinha muito local, a gente não tinha uma sala especial pra fazer isso.”

PESQUISADORA: “E tinha biblioteca na escola ?”

ALICE: “A biblioteca do ... é uma maravilha, sempre foi. Agora tá um caos, mas tinha biblioteca tanto lá no Primário e tinha uma biblioteca do Ginásio.”

PESQUISADORA: “E vocês trabalhavam com leitura ?”

ALICE: “Então, o problema era esse. A biblioteca ficava fechada direto, trancada, e tinha 4.000 volumes: enciclopédias, livros, uma beleza ! Ah, depois que eu entrei, como já tinha feito biblioteca de classe em Jundiá, eu tentava movimentar um pouco esse negócio de leitura. Eu incentivava os alunos a retirarem livros da biblioteca. Eu ia com eles no início do

ano, a gente ia conhecer a escola, a gente ia à biblioteca, ver o que tinha, o que não tinha... Mas era difícil o controle, porque não havia uma pessoa responsável.” (Alice 34)

Nessa segunda passagem pela escola campineira, Alice volta a ministrar aulas de Língua Portuguesa para as quatro últimas séries do 1º grau (5ª a 8ª). Nesse relato de experiência de ensino, a relação com o livro didático se diferencia. Se antes ele servia de suporte para a discussão da língua e da literatura, e orientava algumas atividades, agora ele parece ditar os procedimentos que o professor deveria assumir em sala de aula. De acordo com as informações oferecidas posteriormente a essa fala, Alice descreve o emprego dos seguintes manuais em suas classes:

- Isaias Branco da Silva e Francisco Assis Maranhão, antes de 1983
- MEGALE, Heitor e MATSUOKA, Marilena. *Linguagem, Leitura e Produção de Texto* (5ª a 8ª série), S.P.: FTD
- TESOTO, Lídio e DISCINI, Norma. *Texto e Contexto* (5ª a 8ª série), S.P.: Editora do Brasil, após 1983.

A leitura resume-se à leitura dos textos oferecidos pelos livros didáticos. Os demais ficavam trancados na biblioteca e por vezes circulavam pelas mãos dos alunos. Não há citação de nenhuma obra além dos manuais didáticos, o que pode denunciar a ausência de um trabalho que focalizasse a prática de leitura de outros livros e suportes escritos ao longo das aulas para o 1º grau. Deste modo, a questão do cânone, a seleção dos textos parece não serem colocadas nesse momento, já que elas estavam expressas no próprio livro didático.

Dificuldades estruturais e organizacionais impediam o exercício de uma atividade orientada e efetiva de leitura a partir da utilização da biblioteca escolar. Diante da situação desoladora, parecia impossível encontrar uma saída. Era preciso uma mudança, um novo olhar, uma nova direção para o ensino, novas perspectivas para alunos e professores e isso foi obtido com a entrada no grupo do Projeto de Ensino de Língua Portuguesa. Mas esse assunto ficará para depois. Antes, precisamos conhecer as demais narrativas.

Assim como Alice, Emiko também relata o uso dos livros didáticos em suas aulas de Língua Portuguesa para o 1º grau. Apesar de não conseguir lembrar-se de nenhum título

referente aos manuais didáticos utilizados nessa época, a professora enfatiza a leitura de livros infanto-juvenis como um componente importante de suas aulas.

EMIKO: “Agora, em 77, por aí, eu ingressei como professora de Português [depois de alguns anos lecionando Inglês]. Eu acho que nessa época, a Ática começou a trabalhar com livros juvenis. Como a Ática oferecia livros diferentes, acho que entrei nessa, porque eu já sabia que não adiantava dar um Iracema pra quinta a oitava” (Emiko 25)

E complementa:

“Antes do Projeto, sempre usei livro didático (depois também), pois não havia tempo para preparar apostilas. Posso ter feito uma vez, mas era uma loucura. Nas leituras, costumava pedir fichas de leitura (resumo, personagens, trechos mais interessantes, etc.) antes do Projeto. Depois dava mais importância à quantidade, os alunos podiam ler na sua velocidade.”(Emiko 26)

A partir dos fragmentos acima, podemos observar a ocorrência de uma prática de ensino apoiada no livro didático que se justifica, na visão da professora, devido às dificuldades de trabalho vividas (muitas aulas, sobrecarga de trabalho), não proporcionando tempo suficiente para a produção de material próprio de ensino. Aliás, embora a professora estabeleça uma fronteira - antes e depois do Projeto⁴⁰ -, ela declara fazer uso do manual didático nestes dois momentos. De certa forma, o livro garantia segurança, legitimidade, além de se constituir como um mecanismo facilitador para as aulas.

Enquanto Emiko se refere ao livro didático, não há qualquer menção ao cânone. No entanto, quando a professora destaca a prática de leitura de livros infanto-juvenis ela descreve a utilização do catálogo de uma editora para a seleção dos textos, em sua grande maioria, juvenis, livros *diferentes, porque eu já sabia que não adiantava dar um Iracema pra quinta a oitava* (Emiko 23). Essa última constatação é fundamental, pois ela confirma, por um lado, a visão da professora em torno da leitura e, principalmente, em relação ao cânone literário.

⁴⁰ Referindo-se ao Projeto de Ensino de Língua Portuguesa da Unicamp, denominado pelas professoras colaboradoras simplesmente como Projeto ou Proposta da Unicamp ou do Wanderley.

A criança e o jovem têm que ler o que gostam, o que é de interesse deles. A escolha dos textos, a indicação de obras a partir de um catálogo no qual predomina a oferta de livros juvenis aponta para esse tipo de concepção de leitura: ler o que gosta, embora não seja uma escolha nem uma leitura livre, uma vez que precisa respeitar o modelo escolar, no qual está previsto a legitimação e a aprovação do professor. Nesse sentido, é possível identificar, primeiramente, o resgate da experiência de leitura de Emiko – confirmada na referência à obra de Alencar, *Iracema* –, que ao compor a sua aceção de leitura, acaba interferindo na escolha de textos para seus alunos. Em segundo lugar, temos o modelo escolar de leitura, também vivenciado na sua passagem pela escola, quando era obrigada a realizar o fichamento de livros no curso secundário. Novamente, volto a insistir: preferência e obrigatoriedade, liberdade e legitimidade, história de leitura e papel de autoridade, o tempo todo esses dois aspectos transparecem nas falas, nas narrativas, nas descrições de leitura realizadas por essa professora.

Além desse lado mais pessoal da concepção de leitura levada pela professora para o interior da sala de aula, há que se considerar também, por outro lado, a interferência advinda das mudanças governamentais promovidas no ensino da língua materna, aliada ao grande desenvolvimento do mercado da literatura infanto-juvenil na década de 70. De acordo com SANDRONI (1998), depois do advento da publicação e das sucessivas reedições de Monteiro Lobato, durante muito tempo o panorama da literatura voltada para crianças e jovens permaneceu semi-estagnado. Até os anos 70, poucos foram os escritores que se destacaram nessa área literária. Dentre eles, podemos citar, Menotti Del Picchia, Malba Tahan, José Lins do Rego, Viriato Correia, Érico Veríssimo, Vicente Guimarães, Ofélia e Narbal Fontes, Francisco Marins, Orígenes Lessa, Lúcia Machado de Almeida e Maria José Dupré - esta última fez um grande sucesso com a sua coleção publicada pela editora Ática, a qual Emiko se referira anteriormente, o que nos faz acreditar ser bem provável que seus alunos tenham lido essa autora entre outros escritores que aqui estão, além daqueles que não foram citados.

Uma vez que a lei de reforma de ensino de 1º grau na década de 70 obrigou a adoção de autor brasileiro nas escolas, conseqüentemente, houve um grande crescimento do público leitor e com ele uma grande diversificação da produção com o aparecimento de novos escritores a fim de atender às exigências do mercado. Sobre esse acontecimento, SANDRONI (1998:18) faz a seguinte observação:

Mais uma vez a literatura infantil se vê ligada ao sistema de ensino. Esse fato que, por um lado, põe em risco a leitura como fonte de prazer e de fruição, quando a escolha do professor recai sobre textos que não conseguem prender a atenção da criança, por outro lado, tem propiciado um clima favorável ao aparecimento de autores que voltando às raízes lobateanas, vêm produzindo obras que, sem perder de visão o lúdico, o imaginário, o humor, a linguagem inovadora e a poética, tematizam os atuais problemas brasileiros levando o pequeno leitor à reflexão e à crítica.

Além das ações governamentais é necessário lembrar, que as conjunturas políticas e econômicas dos anos 70 também colaboraram para a expansão do mercado editorial que, confiante nos ganhos da inflação da moeda, apostava em seu contínuo crescimento promovido, essencialmente, pelo surgimento do público cativo acima citado: o escolar (BORDINI, 1998).

O início da carreira de Clara também é marcado pela presença do livro didático. Destacando a troca de experiências com os professores mais antigos, a narradora relata o desenvolvimento de um trabalho que era pensado, discutido e que abordava, inclusive, o questionamento do próprio papel do livro didático em sala de aula. Voltando no tempo, nos dirigimos aos anos 70, em uma escola da região de Campinas, onde tudo “começou”:

PESQUISADORA: “E você, quando dava aula, você procurava privilegiar o quê ? Leitura, redação...”

CLARA: “Olha, não, nada. Não havia, sabe por que, naquela época, era um pouquinho diferente de hoje. Lá, em Jundiaí, eles estavam começando a trabalhar, era uma escola chamada Pluricurricular. Isso foi muito bom pra mim também, tive bastante sorte na minha vida profissional, viu ? Nós fazíamos uma reunião por semana, pra troca de experiências. Eu me lembro, eu dava aula no Colegial. No ano seguinte, eu comecei dando aula nas 6^a séries, 7^a, não me lembro, alguma coisa assim. E nós trabalhávamos com o livro da Magda [referindo-se, provavelmente, à Magda Soares], um livro onde não havia respostas. Então nós discutíamos as lições, nós víamos qual era a nossa prática em sala de aula, o que havia dado certo, o que não havia. Então, não havia, assim, privilegiar uma coisa ou outra, havia leitura. Eu me lembro, naquela época... as coisas mudam muito, um dos livrinhos que nós pedimos

pros alunos lerem foi: “Meu Pé de Laranja Lima”, e os pais reclamaram porque havia palavrão. Uma coisa boba, mas nós pedíamos leitura pros alunos sim. Eles liam. Não havia nada de privilegiar uma coisa ou outra não.”(Clara 22)

Clara descreve a presença do livro didático em sala de aula, salientando, porém, a não dependência ou “ditadura” do mesmo no trabalho de ensino de língua materna. A escolha por *um livro onde não havia resposta*, aliada à troca de experiências entre os docentes da escola, aponta para a tentativa de se preservar a autonomia do professor no planejamento e desenvolvimento da prática de ensino de língua portuguesa. Ainda ao que se refere à adoção do manual didático acima caracterizado, vale lembrar, juntamente com SOARES (2001: 31,32), que:

- *o livro didático de Português tem por finalidade instrumentalizar o professor para o ensino da língua;*
- *considerando-se a área da leitura, o livro didático para o ensino de Português busca instrumentalizar o professor para formar o aluno-leitor;*
- *o modo como o livro didático faz essa instrumentalização evidencia a concepção que o autor tem do professor como leitor, pois a natureza e a quantidade de orientações para o desenvolvimento de habilidades de leitura que julga necessário apresentar em seu livro didático revelam suas suposições sobre as possibilidades que tem ou não o professor para formar alunos-leitores.*

Nesse sentido, assim como a *Antologia Nacional* previa um professor erudito, o livro didático descrito por Clara parece salientar e preservar a autonomia do professor em suas decisões em torno da leitura e da dinâmica de sala de aula.

A inserção da atividade de leitura de livros no programa de *Português* ou *Comunicação e Expressão*, ilustra uma concepção de leitura que não se restringe à seleção de fragmentos ou de textos canônicos. A citação do texto de José Mauro de Vasconcelos e a reação dos pais em relação a essa indicação de leitura, demonstram haver espaço para a diversidade, leituras outras além das consagradas e das moralizantes, bem comportadas.

Depois de três ou quatro anos, a professora deu continuidade à sua carreira numa escola, também da rede estadual de ensino, só que, agora, na cidade de Campinas.

CLARA: “Quando eu vim trabalhar aqui em Campinas, nós trabalhávamos com um livro do Proença, um livrinho, bem pesado, também sem respostas prontas. Também havia uma maior liberdade para o professor. Então, eu acho que isso foi bom pra mim. Mas depois quando eu fui trabalhar sozinha, eu peguei livro com respostas prontas sim, pra começar a trabalhar. Porque era uma época que se você falasse alguma coisa em sala de aula, sair daquilo que estava escrito no livro, eu fechava a porta. Porque na época em que eu tava dando aula nessa escola, em São Paulo, numa escola, um dos professores, na verdade ele era um militar infiltrado no meio dos professores. Então, nós tínhamos medo, na época da Educação Moral e Cívica. Então, eu também me resguardei um pouquinho. Depois não, depois eu fui me soltando outra vez, fui vendo que não acontecia nada. Daí, não fui me incomodando muito mais com o que estava acontecendo do meu lado não, até que quando eu saí dessa escola, já não estava mais ligada a nada assim praticamente, não me incomodava mais com censura nem nada. E daí, quando eu fui pra outra escola, já falei pros alunos: “Eu vou trabalhar com o livro didático porque vocês estão trabalhando com o livro didático, então não vou mudar no meio do ano, mas no ano que vem, nós vamos mudar.” Agora é mais difícil pra eles. Eu estou trabalhando num esquema, num colégio do Estado, sem livro didático, os alunos acham muito difícil. Porque quando eles têm um livro didático, acontece o seguinte: você dá aula, se ele prestou a atenção, ele prestou, se ele não prestou atenção é a mesma coisa, porque depois eles pegam o livro didático e olham. Se ele não tem livro didático, ele precisa ficar ali, atento, você falando, aquela maneira de você segurar um pouquinho o aluno. Mas eu não descarto o livro didático, não, eu levo, aqui nesse 1º Colegial noturno, duas turmas, eu levo 7 ou 8 livros didáticos, e peço pra eles, por exemplo, literatura, cada grupo eu dou um dos livros, depois eles fazem um trabalho, eles expõem um trabalho, eu vou juntando tudo pra eles pelo menos terem um material pra eles. Mas não jogo fora não. Alguns livros didáticos ainda dá pra trabalhar sim, agora outros, eu falei pra eles: ‘Não dá.’” (Clara 23)

Esse longo relato de Clara confirma o que havíamos assinalado antes: o livro didático se constitui como um material de suporte para as aulas, para o planejamento do trabalho e

também para a realização de estudos e pesquisas de alunos. Mesmo quando confessa ter utilizado um livro com respostas, Clara procura elucidar tal escolha a partir da descrição de um momento político complicado da época: ditadura militar, estudantes e professores desaparecendo, sendo mortos, um período de grande tensão. Mas passado algum tempo, “restabelecida” a segurança, a liberdade de expressão, a experiência adquirida ao longo dos anos, permitiu que Clara realizasse um trabalho sem a adoção efetiva do manual didático, selecionando textos e definindo o encaminhamento que deveria assumir o curso no qual lecionava. Quando passou a ministrar aulas também para o 2º grau, ela recorreu ao livro didático como suporte para a discussão da literatura, possivelmente, para o estudo da historiografia literária.

A trajetória de ensino de Clara diferencia-se das demais, devido a essa própria autonomia e a não dependência do livro didático na sala de aula. Embora nesse trecho ela não faça referência à leitura de textos, à indicação de livros da literatura clássica ou juvenil, as próximas narrativas servirão para ilustrar que a participação do Projeto da Unicamp se constitui como uma extensão e confirmação das mudanças que ela já começara a implementar em sala de aula, desde o início da sua carreira, tornando-se mais expressivas a partir do seu ingresso no curso de mestrado na década de 80.

Além disso, é preciso considerar que, no decorrer da história de leitura de Clara, a relação com o cânone se institui como a apresentação de mais um tipo de leitura que ela passa a conhecer. Não é o modelo de leitura escolar que direciona as suas escolhas, mas a sua própria experiência de leitora. A seleção dos textos, tão variada, inclui as obras indicadas pelos professores, mas o gosto pela leitura, o interesse pelos livros, parece se definir muito mais pelas interações com pessoas, com outros leitores do que pela interferência da concepção de leitura imposta pela escola. O pai, o mineiro, Dona Zezé, o professor do curso secundário, os colegas de trabalho, os colegas de estudo, todos esses leitores definem traços de leitura orientados, porém, por uma única leitora: Clara que é quem dá forma e cor ao seu quadro de leitura.

De modo diverso ao que ocorre na história de Clara, a concepção tradicional de leitura sempre permeia os relatos de Isa. Apesar da professora descrever práticas de leitura que se constituíam a partir de uma pluralidade de textos e modos diferenciados de ler - cada qual definido a partir dos interesses e objetivos do leitor -, a ênfase nos livros de literatura, de uma

forma ou de outra, parece evidenciar-se em suas narrativas, seja para falar sobre a biblioteca familiar, sobre a seleção de leituras escolares, seja para descrever a sua carreira inicial de professora. Vamos a esta última:

PESQUISADORA: *“Você trabalhava com leitura, textos?”*

ISA: *“Sempre priorizei leitura na minha vida inteira. Talvez pelo fato de eu ser leitora, eu sempre achei a leitura o mais importante. Agora, a minha relação como professora de gramática foi se alterando através da minha vida profissional, quer dizer, antes dava aquelas aulas de gramática, mas era gramática pela gramática. Com o tempo é que eu fui aprendendo a trazer a gramática pro texto, relacionar produção de texto, leitura, gramática, tudo, fazendo assim um intercâmbio, interação entre elas. Mas isso foi da experiência mesmo.”*(Isa 24)

Esse trecho ilustra o posicionamento da professora em relação ao ensino da língua materna no início da carreira: uma concepção tradicional, que procura respeitar os modelos impostos nas salas de aulas do curso de formação escolar e profissional. Mesmo enfatizando a sua priorização da leitura, a gramática parece se sobressair nessa recuperação das práticas escolares do passado. No entanto, a postura assumida por Isa ao discutir a sua relação com a gramática, pode ser estendida para a leitura. Sabendo, hoje, que um programa de Português centrado no ensino da gramática normativa simboliza um posicionamento tradicional em relação ao ensino da língua materna, ao tratar sobre as mudanças ocorridas no seu trabalho com gramática, nas suas classes do curso de 1º grau, Isa demonstra, de certa forma, também ter mudado seu posicionamento em relação à leitura. Em resumo, o que a professora parece nos revelar, na fala acima, é que no início da carreira, ela mantinha uma postura conservadora em torno do ensino da língua, da leitura, postura esta que foi se alterando com o tempo devido à experiência de trabalho e o contato com outras concepções de ensino de Português. Esse dado pode ser confirmado a partir das declarações feitas ao longo do fragmento de narrativa abaixo:

ISA: *“Quando eu comecei a trabalhar, no final dos anos sessenta, no começo, eu pedia essa coisa da coletânea pronta. A antologia, o livro, o próprio livro didático, eu gostava. Eu fui sempre assim um pouco de escapar do livro didático, é engraçado porque eu tinha essa*

tendência antes de virar moda. Eu lembro que gostava, mas ainda era aquela coisa de fazer questões objetivas. Tenho a impressão que se eu voltasse no tempo, é que eu não me lembro, se fosse possível pegar um filme meu dando aula naquela época e as minhas correções, etc., seria bem aquela coisa assim: 'Isso tá no texto, vamos buscar no texto, onde é que tá isso ? etc. e tal.' Vamos dizer que obedecia ao discurso da época, mas assim com uma certa inovação no sentido de não tá seguindo um livro didático, não que não seguisse, seguia sim, mas já tinha uma coisa paralela. Eu já comecei naquela época, eu me lembro que a escola [Escola profissionalizante] não tinha mimeógrafo e começaram a aparecer os mimeógrafos. Então, eu já tinha essa preocupação de trabalhar com textos que interessassem, pra eles [jovens e adultos], pra essa faixa etária ou pra esse tipo social. A gente selecionava de jornal e também. E eles cooperavam. Eu tinha um que era secretário da escola. Ele batia os textos pra mim, era legal."

PESQUISADORA: "Bom, aí, nessa escola profissionalizante, você já trabalhava com o didático, com os textos que você mimeografava, e depois ?"

ISA: "Agora, eu não me lembro, possivelmente eu devia mandar ler os clássicos. Mandava ler os clássicos. Até me lembro de um aluno, eles liam, o que a gente considerava de clássicos e não apenas clássicos, alguns livros, que eu sempre achei, essa minha idéia de não precisa ser tão bom, mas talvez pro aluno pegar o gosto pela leitura, ter uma coisa, não vou dar o Machado, mas eu vou dar um... como é que chama aquele autor que foi famoso, ele era muito popular na época ? Eu me lembro que em São Paulo, eu tive um processo de uma mãe por causa disso. Isso já nos anos, eu fui pra São Paulo em 74, 75, eu tive um processo, eu dei José Mauro de Vasconcelos, 'Meu pé de laranja lima'. Eu fui processada por ter dado esse livro pra ler, que eu nem achava tão bom. Não acho que seja um livro de qualidade, mas eu achei que podia interessar, despertar a leitura, talvez todo mundo gostasse. A mãe entrou com um processo lá na escola. Ainda bem que não saiu da escola, senão eu podia ter problemas por causa da moral da época. Nós estávamos ainda na ditadura."

PESQUISADORA: "Então você dava esses livros também ?"

ISA: "Também. Eu me lembro desse por causa da história do processo, mas eu dava muito livro pra ler. Agora quais, e com certeza, eu tinha alguns assim que eram leituras obrigatórias. Machado era leitura obrigatória, o Aluísio de Azevedo, Alencar eu já não pus, eu já tinha passado essa fase, então, não que eu proibisse, mas eu achava o Alencar um saco,

tanto que esse outro [Mauro de Vasconcelos] eu também achava, mas como todo mundo gostava de ler, por que não tentar a leitura por aí ? Mas o Aluísio de Azevedo, O Cortiço, adorava dar esse livro pra ler. Tinha uns assim que eu gostava muito, os alunos gostavam, e depois acabei seguindo uma linha assim, uma tendência meio política, agora quais os títulos... Jorge Amado, lia bastante. Eu li toda a coleção do Jorge Amado. Ia pra escola. Tem uma coisa, eu sempre lecionei de 5ª a 8ª , então, eu nunca tinha preocupação direta com o vestibular, esse livro, de preparar, literatura, antigamente as universidades nem indicavam livros pra ler, mas a gente já tinha essa coisa. Pra você ter uma noção, um ano eu trabalhei na 6ª série e foi um sucesso o trabalho que a gente fez com Morte e Vida Severina, na 6ª série. A turma falou: Você é louca. E eu trabalhei e foi um sucesso. A gente trabalhou, depois encenou e depois... foi na 6ª série.

PESQUISADORA: *“E o pessoal achava pesado João Cabral ?”*

ISA: *“É, ele é mesmo se você pensar. Mas eles leram o livro mesmo, depois é que a gente foi... Mas eram turmas, era uma outra concepção de escola, porque hoje em dia, se fala lê, não lê, lêem resumo, porque tem esse monte de resumo pronto aí, internet. Mas tinha que ler mesmo, e a turma lia. Tinha a coisa mais assim, acho que o professor era mais temido, sei lá o que era, mas liam.” (Isa 25)*

O episódio da instauração de um processo contra a professora devido à indicação de um texto de José Mauro de Vasconcelos para a leitura dos seus alunos, salienta o desejo de afastar o máximo possível do rol de leituras autorizadas, o autor tão popular na época, conforme atestam diferentes histórias de leitura narradas nesse estudo. O escritor é criticado no artigo de jornal, aparece na fala de Clara e agora na de Isa. No entanto, saliento, aqui ,a proximidade que tem a escolha dessa leitura para os alunos com o episódio da compra dos livros da coleção *Sabrina*, visando incentivar a própria filha a ler. Nos dois casos, Isa não considera os textos como “boa leitura”, independente de pertencer ou não ao cânone. Nas duas ocasiões, ela busca focalizar os objetivos primeiros: chamar a atenção para a leitura, atendendo aos interesses do leitor “iniciante”. Porém, essa medida visa alcançar um objetivo adiante: ingressar o leitor no universo literário. Embora ela não faça um index como o pai e a escola da sua época faziam, o modo como acaba selecionando os textos para a leitura, aponta para uma prática semelhante. Dos poucos autores referidos, lá estão Machado de Assis,

Aluísio de Azevedo, Jorge Amado, João Cabral de Melo Neto e também Alencar, apesar de ter sido excluído porque a preferência da professora correspondia a uma narrativa mais realista, de caráter mais político e menos romântica.

Considerando as indicações de leitura feitas por Isa e acrescentando-se os escritores e obras citadas pelas demais professoras, nessa seção da tese, é possível perceber que esses dados coincidem com o importante trabalho desenvolvido por SILVA (1986) a respeito da escolarização do leitor. Deste modo, podemos afirmar que os alunos dessa época liam, em sua grande maioria, clássicos da nossa literatura extraídos do conjunto maior de romances românticos do passado, além dos textos infanto-juvenis, a maioria escritos na primeira metade do século XX.

Um pouco abafada pela descrição do episódio “Meu pé de laranja lima”, conforme havíamos assinalado, as mudanças de postura em relação ao ensino da língua materna, que a professora procura demonstrar e destacar, na sua trajetória profissional, são retomadas ao falar sobre o emprego do livro didático em sala de aula. De início, Isa confere ao seu trabalho um caráter tradicional, essencialmente marcado pelo uso de um livro didático - uma coletânea, como ela mesma afirma -, na qual previa-se a leitura de fragmentos representativos e legitimados pelas instituições literárias, dentro de um modelo escolar de exercício de discussão do texto. Trata-se das coleções do Cegalla e do Sargentim, conforme depoimento em carta. No entanto, as “fugas” que a professora dá das instruções do livro didático, aliadas ao episódio da compra do mimeógrafo, elucidam o início de uma mudança de posicionamento. O enfoque não é mais o livro, mas as especificidades do aluno que acabam influenciando na escolha dos textos a serem datilografados, mimeografados e incluídos em sala de aula.

Quanto à seleção de livros para a leitura, ela utiliza o mesmo recurso para ilustrar a instauração de uma visão em torno da leitura, não tão conservadora. Isa começa afirmando selecionar clássicos para a leitura, mas outros tipos de livros que, apesar de não serem considerados tão “bons”, ela incluía nas suas indicações. Além disso, a professora destaca a sua não “dependência” das exigências feitas pelo exame vestibular na escolha das obras para leitura. Em um ponto, esse fato assinala a sua “liberdade” no processo de seleção já que não havia o compromisso com o vestibular, por se tratarem de alunos do 1º grau. Mas, em outro, quase sempre, as leituras exigidas pelas bancas examinadoras do vestibular, de uma forma ou

de outra, acabam estabelecendo um cânone, seja um que corresponda à tradição cultural, seja um outro que ainda que busque inovações, possui a chancela e legitimação escolar.

Buscando novas alternativas de ensino, além daquela vivenciada no curso secundário e superior, Ana descreve um trabalho no qual a concepção de leitura e o trabalho com o texto diferem do modelo tradicional de ensino.

PESQUISADORA: *“O que você considerava boa leitura pros seus alunos ?”*

ANA: *“Como eu comecei a trabalhar sob uma coordenação muito segura, tranqüila, eu fui aprendendo com essa coordenação, com esse trabalho, que eu poderia trabalhar com outras leituras com os meus alunos. Na verdade, eu aprendi isso, eu não fui descobrindo sozinha e eu não pude, eu não tive chance de num determinado momento, até determinada fase do um trabalho profissional, utilizar com os meus alunos aquilo que eu considerava boa leitura, porque eu tinha uma orientação, e eu tinha que fazer aquilo que me era. E gostei, e acreditei naquilo, passei a acreditar, achei que era aquilo mesmo. Então, o trabalho com o jornal não foi um trabalho que eu, na verdade, tivesse criado sozinha. Eu vi aquilo nos estágios e passei a fazer um trabalho com leitura com essa coordenação. E a partir daí, eu passei a ver que boa leitura para os meus alunos, na verdade, seria todo material que desse pra eles condição de ler, entender e posicionar-se principalmente diante de um texto. Um material que fosse de fato um texto, com lógica, com coerência. Então eu deixei de lado uma classificação pra partir pra uma outra classificação, porque o conceito de boa leitura passou a mudar. Então, a partir daí, tudo que se encaixava dentro desse critério, desses princípios, do que é um bom livro, um bom texto é uma boa leitura, é considerado uma boa leitura.”*

PESQUISADORA: *“E o trabalho com o livro didático, você chegou a fazer ?”*

ANA: *“Fiquei durante muito tempo trabalhando com o livro didático. Lembro de vários livros didáticos com que trabalhei e lembro dos livros didáticos que os meus filhos usaram, que não eram os mesmos livros que eu usava por uma questão de eu trabalhar numa escola pública e meus filhos estudarem numa escola particular. Então, os livros que meus filhos usavam eram livros caros e bons, com propostas ótimas, aliás não existem mais hoje. Mas os livros didáticos que eu usava eram os livros mais baratos do mercado e questionáveis. Nunca achei que dessem um bom trabalho, apesar das alternativas físicas, da gente imprimir o texto, da gente tirar xerox, ler outros textos, do trabalho que se fazia com os textos. Mas os livros*

didáticos, na maioria, tinham textos que não eram completos. Então, isso dificultava o trabalho, primeiro. Segundo, as questões propostas pelo livro ocupavam, ocupam até hoje, mais de 50% das páginas do livro. Eram questões mal-formuladas, com erros, então, não dava pra usar. Então, o livro didático sempre foi um mal necessário. A escola não tinha condições de providenciar um outro material, e os livros sempre foram muito ruins. Poucos livros eram aceitáveis e dentro dos aceitáveis a gente usava da melhor maneira possível, mas nunca foi um trabalho que satisfizesse. Ah, o livro que eu me referia [usado pelos filhos] era o livro da Magda Soares, que era o único possível, na época, mas muito caro e as crianças da escola pública não tinham condições de comprar.”

PESQUISADORA: “O que você costumava usar?”

ANA: “Cegalla era um. Depois era o Douglas Tufano, autor de diferentes fases, etapas, versões. Eu não me lembro mais de nenhum, mas o da Magda Soares é um livro do qual a gente ainda hoje retira material pra trabalho. Vai em busca de propostas que são super atuais. Então, o livro da Magda, de fato, era um livro que tinha bons textos, vários não eram completos, e propostas muito atuais, levavam de fato à leitura do texto, mas só. Então o trabalho com o livro didático nunca me satisfaz. Eu experimentei, não sei se te interessa que eu fale a respeito disso, eu experimentei na escola pública um ano, durante dois anos, eu pedi autorização da diretora e adotei o *Reinações de Narizinho*, como livro didático, como livro texto e trabalhei o ano inteiro com os alunos lendo *Reinações de Narizinho*, sem usar o livro didático e foi um trabalho muito bom. A pena foi que, como o Estado funciona com atribuição de classe, com classificação de professores, etc., eu não pude acompanhar essas turmas no ano seguinte. No ano seguinte, esses alunos foram submetidos ao livro didático novamente, que cobrava que eles tivessem tido aquele conteúdo do livro correspondente da série deles. Então eu vi que eu, se por um lado eu pude proporcionar alguma coisa nova, diferente pros alunos com esse trabalho, com essa proposta, por outro lado, eles acabaram sendo prejudicados porque eles tiravam, muitas vezes, notas baixas porque eles não sabiam o que era sujeito, predicado, que era o conteúdo lá da quinta série que eu não tinha, a minha proposta não seguia naquela direção. Mas foi uma pena, porque aquilo que a gente fez não deu resultado por essas circunstâncias.” (Ana 18)

O relato de Ana, nesse momento da pesquisa, se sobressai, em relação as suas narrativas anteriores, de forma bastante significativa. Desde o início, a professora parecia construir uma representação de leitura muito atrelada ao cânone literário, já que não considerava as práticas de leitura da infância como leitura, atribuindo ao ingresso no segundo ciclo do curso secundário o período de encontro com o texto, com a literatura, com a leitura.

Entretanto, o estágio oferecido pelo curso de Letras representou a possibilidade de colocar-se diante do texto de modo diferente. A utilização do jornal nas salas de aulas do 1º grau ampliou as suas perspectivas em relação à leitura. Foi possível perceber que havia outras possibilidades além dos clássicos, das coletâneas, do livro didático nas salas de aula. A leitura deveria atender às particularidades da classe, aos interesses dos alunos. Estes deveriam ser o ponto de referência para a seleção do material de leitura a ser utilizado em sala de aula, a fim de sustentar atividades não somente de estudo da leitura, mas da língua, da produção de textos. Nesse sentido, buscava-se superar a dicotomia língua/literatura procurando desenvolver a riqueza de possibilidades do dizer como *predicar, formar e apresentar, pelo discurso, um ponto de vista*. (LEITE, 1997:19)

No entanto, o encaminhamento de uma proposta como essa, esbarrava nas dificuldades estruturais da escola pública, mas além disso, encontrava também como uma forte, uma pesada barreira: a tradição, com a imposição de programas a cumprir ou mesmo com as justificativas teóricas do ensino que privilegiava a gramática normativa em detrimento à leitura efetiva de textos, acreditando ser a primeira fundamental ao domínio da fala e da escrita ou como forma objetiva de comprovar uma produção, um progresso, um acúmulo de informações perfeitamente mensuráveis e notáveis no trabalho do estudante (LEITE, 1997:19).

Sendo assim, Ana não encontrou respaldo na escola pública. Não havia biblioteca e os livros didáticos selecionados eram ruins. Aliás, sobre esse último aspecto, FREITAG (1989) assinala para a incapacidade que o governo, durante muito tempo, teve em gerir de forma responsável a política do livro didático, permitindo que o setor livreiro lançasse, em grandes quantidades, milhões de livros descartáveis de má qualidade pelo Brasil afora, fazendo seu grande negócio, mas prejudicando sistematicamente as crianças, principalmente as “carentes”, para as quais o livro didático é muitas vezes o único livro ao que têm acesso.

Procurando implementar uma proposta particular de ensino, a professora, sem o apoio estrutural necessário, não conseguiu acompanhar os alunos nas séries seguintes, nem dar

continuidade ao trabalho iniciado. Com isso, vieram: a frustração, o sentimento de fracasso de ver seus alunos sendo “punidos” pela falta de um conhecimento ditado pelo programa tradicional difundido pelo livro didático adotado, a sensação de impotência diante da possibilidade de se trabalhar de outra maneira e ter que, de uma forma ou de outra, se submeter, adaptar-se à precária situação do ensino. Esse mal-estar vivido por Ana, também atinge as demais professoras. E em busca de novas perspectivas para o ensino, elas encontram o Projeto da Unicamp.

3.2.2 - *A virada*

ALICE: “Agora, eu acho mesmo que o fundamental, a virada fundamental pra mim, enquanto professora, foi a proposta do Projeto do Wanderley”. (Alice 35)

As narrativas apresentadas até esse momento nos sugerem uma concepção de leitura na qual a relação com o cânone literário, na escola, já estava posta e relativamente consolidada. A literatura consagrada tinha (tem) o seu lugar garantido nos livros didáticos, nas discussões da história literária, nas indicações e, por vezes, exigências de leitura, dividindo um espaço com a literatura infanto-juvenil, que passara a invadir as escolas através da divulgação de catálogos e outros tipos de campanhas de consumo de livros.

No entanto, no emaranhado de acepções de leituras advindas da formação escolar, das reformas de ensino, da trajetória de vida, cânones de leitura se constroem e se reconstroem em um novo momento de desestabilização: o Projeto de Ensino de Língua Portuguesa da Unicamp.

Diante das dificuldades educacionais brasileiras, encontradas no final dos anos 70 e início da década de 80, os professores buscavam uma saída para o ensino da língua materna:

ALICE: “Em 85 ou dezembro de 84, não me lembro, houve uma palestra do Wanderley. Porque foram abertas monitorias de Língua Portuguesa, então, nas Delegacias, havia um monitor pra cada Delegacia, e um monitor pra cada disciplina. Daí, o pessoal da Unicamp começou a prestar este tipo de trabalho, porque muitos que estavam na Unicamp fazendo pós, nesta época, eram professores da rede pública e particular, daí eles foram para as

monitorias. Elas promoviam oficinas, cursos, encontros e começaram a ser publicadas também, por essa época, pela CENP, as Propostas Curriculares. Então, pra estudar as propostas, a gente tinha uma semana de estudos com os monitores. Bom, daí no final do ano, a monitoria promoveu um encontro de professores de Português. Acho que foi lá no colégio Evolução, e o Wanderley que fez a palestra. Estavam presentes o Wanderley, a Raquel e a Lilian. Daí, tava um calor horrível, duzentas pessoas na sala... O Wanderley falou, mas era grego o que ele falava. A gente não entendia nada. Ele fez uma palestra sobre ensino de Língua Portuguesa, mas meteu muita lingüística no meio... Impressionante como a gente não entendia os termos que ele usava, a gente não chegava de jeito nenhum... Mas eu falei: ‘Olha do jeito que tá não dá pra continuar..’.” (Alice 36)

A fala de Alice não somente faz um breve percurso histórico de como se encaminhou o primeiro contato com o Projeto (a implementação das monitorias, o estudo das propostas curriculares, a palestra) como registra também as impressões da professora frente aquele momento de decisão. É bem provável, que ao lado dela, muitos outros professores compartilhassem da sua agonia e também da sua vontade de mudar. Ao admitir que o discurso do palestrante parecia estar em grego, Alice enfatiza o estranhamento, o contraste, a ruptura que as novas propostas de ensino da língua materna provocaram, nesse momento inicial, ao serem comparadas com as acepções que sustentavam a sua formação e experiência profissional, que até então conduziam o seu trabalho de sala de aula.

PESQUISADORA: “Certo. E daí na palestra do Wanderley não entendia nada...”

ALICE: “Boiava... Não entendia...”

PESQUISADORA: “E aí, como é que você se sentiu?”

ALICE: “Ah, horrível, mas eu sou muito xereta [ri]”

PESQUISADORA: “Mas só foi uma palestra sobre o quê?”

ALICE: “Eu acho que foi sobre ensino de Língua Portuguesa mesmo, porque depois eu vi esse livro dele ‘O Texto na Sala de Aula’, que ele é organizador. Então, ele já estava preocupado e trabalhando com essa ligação dos estudos lingüísticos e trabalho em sala de aula, há muito tempo. Então, ele falou nesse sentido, do trabalho de sala de aula e de estudos lingüísticos. Daí, eles ofereceram um curso, em fevereiro, de 40 horas, e o delegado de ensino

dispensou os professores interessados. Daí, eu fui fazer o curso. Então, nesse curso, nós lemos muito, vários autores e estudamos. Eles deram novos conceitos de gramática, o que é que se entende por gramática, que tipo de gramática que seria interessante, o aluno de primeiro grau estudar, o que mais ?”

PESQUISADORA: *“E leitura ?”*

ALICE: *“É, é. Daí, acho que eles já haviam aplicado o Projeto na prefeitura, acho que desde 83, aqui em Campinas, ia fazer dois anos, e já estavam aplicando desde 81 em Aracaju. Então, eles já tinham os dados de lá, pra nos oferecer no curso. Biblioteca de classe, como trabalhar a leitura, não cobrar, o aluno não ia ler pra fazer resumo, nem pra fazer ficha de leitura, nem nada. Essa leitura pro prazer. O tipo de livro que deveria fazer parte dessa biblioteca de classe, como organizar, como arrumar recursos, tudo isso foi tratado no curso.”*
(Alice 37)

Desse fragmento, destaco alguns aspectos a serem discutidos: em primeiro lugar, o apoio da instituição governamental, através das Delegacias de Ensinos, na promoção do evento e, principalmente, no incentivo dado aos professores, com a dispensa das aulas, a fim de que eles participassem do curso que aconteceria em sequência à palestra dos professores da Unicamp. Embora essa atitude dos delegados se consistisse em uma mera obrigação do Estado, principalmente diante da situação caótica em que se encontravam as escolas, o apoio institucional, nesse momento, foi bastante significativo e isso pode ser conferido na narrativa de outra professora dessa pesquisa:

EMIKO: *“Tanto que, o trabalho no sentido de dar mais leitura ficou mais intenso depois que eu fiz aquela oficina com o Wanderley.”*

PESQUISADORA: *“Como é que você tomou conhecimento, resolveu fazer a oficina ?”*

EMIKO: *“(…)Veio o convite pro professor que estivesse interessado, e fizesse essa oficina com o Wanderley. Então, foi importante o Governo dar o tempo, a dispensa das aulas para gente frequentar esse curso. Porque muitas vezes vem o convite para nós fazermos algum curso, mas nós não temos dispensa na escola, de modo que nenhum professor vai se interessar, porque já se ganha pouco, imagina havendo desconto no salário. Então, o*

Wanderley conseguiu uma grande coisa naquela época, que foi conseguir a dispensa do professor sem prejuízo nos vencimentos.”(Emiko 27)

Quando o assunto é mudança, o aspecto inicial a ser salientado é o ensino da gramática normativa. A declaração de Alice assinala bem esse fator, uma vez que a professora elege esse tema para começar a falar sobre o Projeto. Obviamente, era o que chamava mais a atenção na nova proposta, já que, diferentemente do ensino tradicional de Língua Portuguesa - que privilegia o estudo da gramática normativa em detrimento da leitura e da produção de textos -, sugere-se uma outra abordagem de estudo e ensino gramatical: a análise lingüística.

Recuperando as *Unidades Básicas do Ensino de Português*, em síntese, estas se constituem na forma de subsídios para o desenvolvimento de atividades práticas, fundamentadas em uma concepção específica de linguagem: a linguagem como interação. Tomadas como proposta de ensino, as *Unidades Básicas* focalizam três mecanismos essenciais de estudo e trabalho: a prática de leitura de textos, a prática de produção de textos e a prática de análise lingüística.

Voltando o nosso olhar para a prática de leitura, esta deve ser entendida a partir do emprego de dois tipos de textos e dois níveis de profundidade de leitura:

- a leitura de textos “curtos”, tais como crônicas, contos, reportagens, lendas, notícias de jornais, editoriais, etc.
- a leitura de narrativas longas: romances e novelas. Sobre essa prática a orientação que é dada ao professor é que ele dê preferência aos textos longos, o que não o impede de utilizar coletâneas de contos, crônicas e poemas, entre os livros selecionados para a biblioteca de classe. (GERALDI, 1997: 60).

Já de início, destaca-se, em relação ao ensino tradicional, a inclusão na sala de aula de uma diversidade de tipos de textos. Não se trata mais de fragmentos de obras literárias, mas de textos originados de diferentes suportes escritos: jornal, revista, etc.

Quanto às narrativas longas, em que está previsto a leitura de romances e novelas, a proposta sugere um espaço específico para a sua realização, ou seja, um dia da semana dedicado, essencialmente, à leitura desse tipo de texto, buscando fazer como que *o enredo*

enrede o leitor. Para a implementação dessa atividade, além da seleção de uma aula exclusiva para o seu desenvolvimento – aspecto que gerava algumas críticas e polêmicas nas escolas, pois os colegas de trabalho costumavam descrever tal prática como uma “parada”, uma pausa na aula, senão uma “enrolação descarada” –, a leitura de textos longos conta com a instituição de uma “biblioteca de classe”.

Numa classe de trinta e quatro alunos, por exemplo, são necessários cerca de quarenta títulos diferentes para se iniciar o ano letivo. Feita a seleção de textos, os alunos devem se dirigir até à biblioteca da classe e escolher um livro para a leitura. Após a escolha, os alunos fazem a leitura dentro da própria classe e quando possível levam o livro para a casa.

Preocupados em saber como essa atividade seria avaliada, surge mais uma “polêmica”: a princípio, não deve haver nenhum tipo de cobrança ou avaliação dessa leitura na forma de prova, fichamento, resumo, etc. Visando desenvolver o gosto pela leitura e não a capacidade de análise literária, a avaliação deve incorrer sobre a quantidade de livros lidos. Estabelecendo uma carga de leitura proporcionalmente dividida em quatro bimestres, espera-se que até o final do ano letivo o aluno alcance a soma de dez leituras anuais de romances ou novelas. Nesse sentido, ao término da 8ª série, após ter cumprido com um mínimo de quarenta leituras de textos longos (dez a cada um das quatro séries finais no 1º grau), o aluno está pronto para os estudos de literatura previstos para o 2º grau.

Para o bom desenvolvimento da atividade, a proposta sugere um sistema de controle que pode ser adotado e/ou adaptado conforme as necessidades de cada professor. Porém, ainda que os docentes concordassem que essa é uma boa forma de aproximar os jovens leitores do texto, levando-os a realizar práticas efetivas de leitura, o modo como tal atividade deve ser avaliada se constituía como um ponto de discordância entre os professores. A narrativa anterior de Alice aponta, por exemplo, para o impacto gerado por essa questão. Ao abordar a professora sobre o aspecto da leitura durante as discussões do Projeto, a professora elege como referência inicial das alterações propostas pelo curso justamente a não obrigatoriedade de leitura.

Superado esse impasse, surge um outro: como formar as bibliotecas de classe? Incentivando os professores a descobrirem os meios mais adequados para a formação de tal biblioteca, a proposta faz algumas sugestões de mecanismos para aquisição de obras (compra, pedido à editoras, utilização da biblioteca escolar, entre outras), mas o que se salienta, aqui, é

o fato do Projeto não impor títulos, nem mesmo fazer uma indicação expressa de autores. Durante as reuniões, nas quais discutia-se o trabalho com a literatura infanto-juvenil⁴¹, as questões relativas à literatura consagrada, ao cânone eram colocadas em debate, procurando fazer com que os professores organizassem uma seleção de textos bastante heterogênea, respeitando as preferências e interesses dos alunos.

Quanto à leitura de textos curtos, o Projeto sugere um período específico (de preferência duas aulas geminadas) para o desenvolvimento de tal atividade em grande grupo, na qual deve ocorrer um estudo mais aprofundado do texto, o que corresponde a um exercício de interpretação de texto. Porém, o que difere essa atividade dos tão conhecidos exercícios apresentados nos livros didáticos é que a seleção e o estudo desse tipo de texto têm como objetivo fomentar a prática de produção de textos orais e escritos. De acordo com as orientações do Projeto, estes textos poderiam funcionar como:

- *pretexto desencadeador da discussão de um tema sobre o qual os alunos produzirão seus textos,*
- *revisão de pontos de vista revelados em história de vida e em discussões (por exemplo, racismo, drogas, machismo, etc.);*
- *estudo das formas de dizer empregadas pelo autor, para, com isso, revisarem suas formas de dizer em texto anteriormente produzido;*
- *estudo de temas específicos do processo ensino/aprendizagem (a estrutura da narrativa, forma de apresentação de personagens, etc.)* (GERALDI, 1997:64)

Em resumo, ao elaborar essa proposta de trabalho de leitura, buscava-se, através da discussão teórica promovida no interior dos encontros de monitores e professores, explicitar a concepção de leitura que se queria privilegiar - leitura como interação e produção de sentidos - , bem como a metodologia mais adequada para se trabalhar em consonância com o programa proposto. As atividades sugeridas visavam orientar os professores na suas tomadas de decisão e na elaboração de atividades próprias que lhes permitissem atingir, juntamente com seus

⁴¹ Sobre esse aspecto, há no anexo uma bibliografia fornecida pela monitoria às professoras, que buscava incentivar a reflexão e o debate sobre a literatura.

alunos, os objetivos inerentes àquela proposta básica. Em meio a isso tudo, as reuniões constituíam-se em um espaço onde o professor conseguia recuperar a sua “voz”, abafada ou perdida, dentre as dificuldades educacionais da época. Incentivava-os, a cada encontro, a permanecer no Projeto, a trocar experiências, a “ousar” inventar soluções para os problemas.

PESQUISADORA: *“O que levou você a participar do Projeto, e ficar nele foi justamente o quê?”*

ISA: *“Eu sempre achei importante o professor estar em contato com outros professores, estar se atualizando, tá procurando levar pra sala de aula sempre uma qualidade melhor de ensino... E eu achei que se eu participasse daquele Projeto, eu teria condições de tá ouvindo outros professores, de tá ouvindo o pessoal do Wanderley, que me pareceu, assim, com uma proposta boa, concreta.” (Isa 26)*

No que diz respeito às leituras de suporte que eram utilizadas durante o processo de implementação do Projeto, além do texto organizado por GERALDI, *O texto na sala de aula*, as professoras contavam com a discussão de uma série de textos⁴² que buscava discutir acepções de língua, linguagem, gramática, ensino de língua, produção de texto, leitura, literatura, etc. A troca de experiências e o relato de atividades constituíam-se como fator crucial para o bom desenvolvimento do Projeto nas escolas.

PESQUISADORA: *“E aí o que você passou a ler depois que você começou a fazer parte do Projeto?”*

ALICE: *“Olha, no curso que nós fizemos de 40 horas, nós tivemos já, na época, muitas apostilas que nós tínhamos que ler, mas o Projeto foi assessorado, durante, acho, que a minha turma, um ano e meio, quase dois anos. Nós éramos dispensados, uma vez no mês, e tínhamos um curso de 8 horas, uma assessoria que era dada pela Lilian, Raquel e Wanderley. Então, na parte da manhã, era discussão teórica. Então, no encontro anterior, eles já marcavam o livro que a gente tinha que ler, o livro da Lúcia Bastos, o livro da Magda Soares, estes livros de teoria a gente lia e na parte da manhã o professor que dava, o Wanderley, fazia discussão*

⁴² A referência bibliográfica de autores e textos discutidos nos encontros de professores, pode ser consultada no Anexo.

teórica, e daí, pela leitura, a gente ia discutindo o item dessa leitura. E no período da tarde, normalmente, era troca de experiências, quer dizer, era aplicação do Projeto em sala de aula. Experiências, resultados, dificuldades, dificuldades com a avaliação, dificuldades com os próprios colegas, com a direção. Eu nunca tive problemas com a direção, nunca.” (Alice 38)

Em consonância com o relato feito por Alice, Ana também destaca a leitura e o trabalho de orientação como fatores essenciais ao desenvolvimento do Projeto:

“No período em que trabalhei sob a orientação do grupo da Unicamp e monitoras da Delegacia, a tônica era – pelo menos para o pequeno grupo do qual eu fazia parte – o “manual” do Wanderley Geraldi. Na verdade, a mudança era tão grande, o medo de não conseguir trabalhar bem causava tanta insegurança que eu procurava compensar a falta da bengala do livro didático com o cuidado extremo com os “caderninhos” dos alunos, que me ocupavam um tempo enorme. Essa tarefa, juntamente com as reuniões mensais, era o meu alimento para prosseguir com o projeto.” (Ana 19)

No decorrer dos encontros, os professores iam implementando a proposta de ensino que lhes era oferecida de acordo com as possibilidades e características próprias da sua escola, da sua formação profissional. Uma vez que o Projeto buscava levar o professor a recuperar a sua autonomia, o seu papel histórico na educação, o programa de ensino apresentado aos professores não deveria ser entendido como a imposição de novas diretrizes. O objetivo era criar um espaço de discussão, fornecer ferramentas aos professores e legitimar as mudanças ocorridas no seu trabalho.

Nesse sentido, Isa salienta a importância das reflexões e até mesmo, de um modo ou de outro, a “instrumentalização” oferecida ao longo do Projeto:

ISA: “Eles foram uns heróis: O Wanderley, a Raquel e a Lilian, são esses três. Foram convidados, porque houve uma época que eles nem ganhavam. Mas eles acreditavam no que eles tavam fazendo e realmente eles foram os únicos, que a gente fala muito desse negócio da receita, do professor querer receita pra dar aula, mas realmente o Wanderley e essa equipe, eles foram os únicos que vieram com uma receita mesmo ! No sentido de que não adianta

você ficar só com a teoria. Teoria havia muito: conferências, palestras, etc., mas eles vieram com uma coisa mais concreta. Wanderley tinha bem aquela proposta de leitura, de redações, trabalhar bem as redações, discutir em classe assuntos, e os textos serem relacionados com... Então, aquela proposta seria assim uma “receita”, quer dizer, aquilo lá era alguma coisa, não que ele falava : ‘Você tem que dar tal texto, tal texto pros alunos.’ Mas ele deu um como, ele deu uma direção de como resolver, de como aplicar aquilo que ele acreditava.”(Isa 27)

Embora Clara tenha assinalado como momento de ruptura com o ensino tradicional da língua materna, o seu ingresso no curso de mestrado, assim como Isa, ela destaca, em sua narrativa, a participação no Projeto, bem como a importância do desenvolvimento de trabalhos de orientação junto aos professores:

PESQUISADORA: *“E o que te levou a fazer parte do grupo deles também ?”*

CLARA: *“Então, havia um grupo interessado e eu achei que talvez, para o meu trabalho, que eu estava desenvolvendo em sala de aula, aquilo poderia ser útil. Então eu fui em frente. Eu praticamente, toda a minha vida de professora, fui fazendo curso. Que depois que terminou o grupo, eu fazia esses cursos da CENP.”(Clara 24)*

Ainda sobre esse aspecto, Emiko ressalta:

EMIKO: *“Não é só o professor que está fazendo alguma experiência ao bel-prazer, certo ? Então eu acho que foi muito bom. Nós desenvolvemos durante um ano... mas é importante também o incentivo, porque é um trabalho cansativo. Então, o professor sozinho, de repente, não consegue desenvolver todos os anos, sozinho. Porque em todo início do ano nós temos que arranjar livros, fazer uma biblioteca, arranjar o lugar onde guardar os livros, incentivar os alunos a comprarem ou trazerem...”(Emiko 28)*

Esse tipo de postura dos professores em relação aos encontros do Projeto, bem como os resultados alcançados a partir dos mesmos, também se encontram expressos no material de registro dos monitores. Em uma cópia, fornecida por Alice, de um documento de responsabilidade dos monitores da 1ª e 2ª Delegacias de Ensino, que continha as linhas gerais

que nortearam a implementação do Projeto, no ano letivo de 1985, foram votadas, na plenária de 15/02/1985, as seguintes propostas:

Propostas apresentadas aos professores nos dias de Planejamento⁴³

Devido à sua importância, o trabalho com o texto deveria ser priorizado na distribuição das aulas semanais e o conteúdo gramatical será abordado sempre de maneira contextualizada. O conteúdo constante da “Proposta Unificada” é o mínimo indispensável a ser trabalhado em aula, mas poderá ser adequado em profundidade e extensão, de acordo com o ritmo da classe e respeitando as experiências docentes alternativas.

Essas linhas gerais são o pano de fundo sobre o qual criaremos a nossa aula. De uma primeira leitura dos relatórios dos grupos, pudemos colher alguns dados que, embora não constituam uma síntese completa, mostraram um pouco do que pensam os professores ao final do encontro. Muitos colegas, embora aceitando a mudança de enfoque do ensino de Língua Portuguesa, encontram-se desorientados e confusos. Um dos relatórios (grupo 7) levantou o problema: “Houve críticas por parte dos integrantes do grupo quanto à real validade do encontro, uma vez que não apresentou propostas prontas ou concretas para que as mudanças de posicionamento diante do ensino de Língua Portuguesa se efetivassem de imediato.”

Na verdade, optamos, nesse primeiro momento, por uma reflexão a respeito da nossa prática como professores de Língua Portuguesa. Acreditamos que “o como fazer” decorre da nossa concepção de linguagem que está também associada à nossa visão de mundo. Não é possível definir uma metodologia sem primeiro termos pensado, em profundidade, a respeito da nossa opção como educadores frente às diferentes linhas filosóficas (tanto da linguagem como da cosmovisão). Assim, não nos sentimos autorizadas a apresentar uma proposta, porque seria uma forma de direcionar o trabalho dos colegas. O que queríamos era propiciar um espaço democrático de discussão em que todas as posições pudessem se explicitar. É no

⁴³ Além das propostas apresentadas por esse documento, seguia também uma sugestão bibliográfica que pode ser consultada no Anexo dessa tese.

debate que as questões são aclaradas e é possível chegar a posicionamento mais consciente e coerente diante dos problemas da Educação. Essa foi a linha de trabalho adotada pela monitoria nos dias de Planejamento. Sentimos que caminhamos no rumo certo ao ler, num dos relatórios: “O que ensinar ? Nos sabemos ou temos idéia. Para quê ? estamos descobrindo. E o como? Temos que inventar”.

O uso do plural indica que se trata de uma busca coletiva dos educadores que, redescobrando o próprio valor, voltam a criar seus próprios caminhos. Não mais propostas prontas ou fechadas, não mais cursos de reciclagem com suas “receitas”, mas a crença em nós no nosso potencial criador antes de mais nada.

E é dos próprios grupos que vão saindo alternativas para a ação. Muitos dos relatórios apresentam “pistas” de trabalho:

Leitura de Livros e Textos

- 1 - “Incentivar a leitura dos alunos a partir de sua própria criatividade, deixando que os mesmos escolham o tipo de leitura que mais lhes agrade dentro das propostas sugeridas pelo professor”.
- 2 - “Texto literário – complementar e Livro Didático com textos mais trabalhados e com mais poesias, os quais interessem particularmente o adolescente”.
- 3 - “Não excluir textos jornalísticos de propaganda. Não nos utilizamos somente de texto literário. Literatura infanto-juvenil, textos que abordem problemas do educando e problemas sociais. Textos que motivem o aluno a desenvolver o senso crítico e apresentar opiniões e outros que propiciem dramatização (dramaturgia infanto-juvenil).”
- 4 – “Dar ênfase à parte concernente à leitura e produção de textos, forçando, dessa maneira, o aluno a raciocinar e criar, conseqüentemente, novos pensamentos, despertar o raciocínio, etc.”

Produção de Textos

1 – “Ao professor de Português cabe assegurar ao aluno a oportunidade de também fazer literatura, de estabelecer com a linguagem uma relação de prazer, porque ela não lhe é sonogada na forma de certo ou errado, mas é instrumento de realização plena de si mesmo como ser no mundo.”

2 – “Cabe a nós, em sala de aula, pelo menos, permitir que a criança explicita com o máximo de liberdade sua experiência existencial.”

A inserção do documento acima nesta parte da discussão retoma a preocupação dos membros do Projeto em fazer com que os professores tomassem suas decisões a partir dos debates realizados entre os grupos, tirando dúvidas a respeito de leituras, solicitando ajuda e orientação nos momentos de maior impasse.

No que se refere ao ensino da leitura, destaca-se, do documento, a proposta de realização de uma seleção de textos na qual o aluno teria liberdade de escolher o que lhe interessasse. Essa seleção deveria ser composta de textos de narrativas longas - conforme as orientações oferecidas pelo Projeto -, geralmente, extraídos do rol de obras da literatura infanto-juvenil. Vale ressaltar aqui, a decisão pela presença, mas não a imposição, da literatura consagrada que deveria complementar as aulas de leitura, assim como o uso do livro didático - desde que oferecesse bons textos e atendesse às preferências dos leitores -, além de outros tipos de materiais escritos.

Apesar das resoluções feitas em grupo, é necessário lembrar que a implementação da biblioteca de classe não era um trabalho que se instituiu de maneira muito fácil e tranquila, como já era de se esperar. Além das dificuldades para conseguir material ou espaço adequado para os livros, a seleção dos textos constituía-se como tema de discussão de muitos dos encontros de professores e monitores. Assim relata Isa:

ISA: “(...) procurava selecionar alguma coisa, porque eu acho que literatura em paradidáticos tem muita coisa ruim, tem muita porcaria, livro pra vender mesmo. Foi difícil, às vezes, achar um e falar: ‘Esse é bom.’ Eu lembro que a gente até na reunião com o Wanderley, a gente discutia. O Wanderley defendia a idéia de que tudo era leitura. Não sei se

ele continua defendendo essa idéia, mas naquela época ele defendia. Tava lendo, qualquer coisa. Ele levava listas e listas de livros e a gente procurava. Eu falava: 'Não, vamos ver disso aí o que é melhor', e o Wanderley falava: 'Não, o que importa é...' Ele tinha uma linha, aquele projeto dele, que era uma linha temática. Então tem o problema do aluno x, vamos seguir, levar pra classe essa discussão e essa discussão, gerava a redação, gerava a leitura de textos, era tudo dentro daquela temática. Tanto é que, de certa forma, não que o Wanderley, não vou criticar ele, mas ele oferecia todo tipo de leitura e às vezes a gente procurava no próprio grupo, entre os produtores, quais seriam de melhor qualidade, pra gente estar selecionando. O Wanderley proporcionou, a Lilian, a Raquel, proporcionaram esse momento da gente estar discutindo essas coisas: o trabalho da gente, a experiência a ser trocada, 'eu li isso, eu trabalhei assim, isso foi bom, deu resultado', etc. e tal. Era bastante interessante isso. Daí acabamos pegando nomes de livros. No final, a gente acabava fazendo uma seleção mesmo. Mas a biblioteca de classe tinha tudo." (Isa 28)

A narrativa de Isa revela uma resistência em aceitar a inclusão de outros tipos de textos, além da literatura consagrada, como mecanismo de formação do leitor na escola. Ao declarar, em trechos narrativos atrás, que ela incluía, nas suas indicações de leituras, autores que ela nem achava “bom” (daí o episódio, *Meu pé de laranja lima*), a professora evidencia uma imagem de leitura escolar firmada sobre o cânone literário, conforme já havíamos assinalado. Assim como seu pai, Isa instituiu um index que definia as leituras a serem promovidas no contexto escolar, em geral, os clássicos da literatura. Romper com essa concepção tradicional de leitura, não é tarefa fácil e exige tempo. Nesse sentido, o impasse colocado em discussão durante os encontros de professores, reflete o modo como a sua representação escolar de leitura vai se modificando, levando-a a aceitar, ao longo do Projeto, a inclusão de outros textos, estabelecendo para isto, talvez, novos critérios de seleção. E como ela mesma afirma, no final de sua fala: *Mas a biblioteca de classe tinha tudo.*

Aliás se algumas obras advindas da literatura infantil eram difíceis de serem aceitas por Isa, durante muito tempo todas elas precisaram enfrentar o “nariz torcido” e a *incredulidade da universidade, da escola, da crítica e até das editoras* (CUNHA, 1998: 30). Ao longo dos anos 60 e 70, autores e estudiosos da área da pesquisa, da crítica da literatura precisaram realizar muitos debates, encontros e seminários, a fim de que as instituições

finalmente aceitassem a literatura infantil e “reconhecessem” a sua seriedade e suas possibilidades estéticas.

Nesse sentido, a mudança de posicionamento em relação à obrigatoriedade de leitura e ao papel da literatura, apesar de difícil, visava estabelecer uma prática de leitura diferente daquela que vinha ocorrendo em sala de aula e que se mostrava tão ineficiente no processo de formação do leitor. Com o Projeto, as aulas de Língua Portuguesa passaram a promover a leitura efetiva dos textos, não se sustentando mais em fragmentos ou somente num falar sobre a literatura. Esta última não é mais referência única, mas não deve ser excluída das salas de aula. Afinal, marginalizá-la seria assumir a mesma posição da tradição cultural ao definir o que é e não é leitura, literatura.

Na disputa pela hegemonia de um determinado tipo de texto na escola, entender as condições sócio-históricas de produção e de recepção dos textos (para que se escreve e para que se lê; quem escreve e quem lê; e de que maneira?) se constitui como uma saída para tal encruzilhada de leituras (MARINHO, 1996). Sem privilegiar uma determinada prática ou eleger outro cânone de leitura, o Projeto visa proporcionar o acesso a diversos tipos de textos, mas antes e ao lado disso é preciso cativar e, de novo, *enredar* o leitor.

EMIKO: “Graças à visão nova que eu tive da leitura na escola, através do Wanderley, atualmente, eu não tenho inibição pra recomendar leitura para os alunos, certo? Antigamente, quer dizer, ainda, muitas vezes, a gente acha que nós temos que dar apenas os livros considerados literários, os autores consagrados, mas na 7ª série nós não temos essa necessidade. Esses autores consagrados serão estudados no segundo grau, principalmente por causa da exigência do vestibular. Então, na 7ª série, por exemplo, eu tenho dado agora Sidney Sheldon, autores mais interessantes, historinhas do nível. Então, o trabalho das editoras também está sendo importante atualmente. A editora Ática, a editora Moderna, a editora Atual e a FTD instalaram escritórios aqui em Campinas e nós professores podemos freqüentar, recebemos bimestralmente um livro para apreciação, isso nos aproxima dos livros novos que estão sendo lançados para nível de primeiro grau. Então, nós temos mais opções do que antigamente, porque antigamente nós tínhamos poucas opções para desenvolver a leitura no primeiro grau. Quer dizer que atualmente eu tenho só recomendado os livros de autores consagrados para o segundo grau. (Emiko 29)

Do estranhamento ao encontro com uma perspectiva de ensino que atendia aos anseios de mudança, que fundamentava algumas tentativas de redirecionamento do ensino da língua, legitimando determinadas decisões, inclusões, desafios, cada professora, com seus próprios motivos e trajetórias particulares de trabalho e formação, traçou para si caminhos que buscavam algo em comum: mudar o ensino de língua, formar leitores. Por entre as pedras, havia a gramática normativa com que há tanto tempo aprendêramos a conviver, sabendo de cor os exemplos de “sujeito e predicado” para as 5^a séries, “verbos transitivos e intransitivos” para as 6^{as}, “orações coordenadas”... subordinação ao livro didático. O que fazer sem ele ? E se não é Machado nem Alencar, que autores selecionar ? Para isso foi preciso estabelecer novas leituras, reconstruir novas imagens, entender outras concepções teóricas que estavam em jogo. Recuperando todo o trajeto, Ana faz essas declarações:

ANA: “E quando você perguntou por quê, foram dois os motivos que me levaram e afinal acho que também são os motivos das outras três professoras[referindo-se as suas colegas de trabalho]. Um deles é o trabalho solitário que a gente tinha. E o segundo é a fragilidade que a gente sentia por ter que adotar um livro didático. Fragilidade em todos os sentidos: da gente, do livro, do aluno, do resultado, em todos os sentidos. Nós achamos mesmo que nós conseguimos, adotando o Projeto, nós conseguimos força pro nosso trabalho, apesar da gente ter ficado muito, muito, muito perdida nos primeiros meses. A gente ficou com muitas dúvidas, querendo desistir de tudo... em muitos momentos, mas nós conseguimos nos unir, falar uma linguagem só. O ... tinha um curso de Português que era um curso de Português que tinha uma linha. A gente perseguia um único objetivo e os alunos, assim, no primeiro, no segundo mês de trabalho, já eram outros alunos, na resposta, no empenho, na vivacidade, em tudo. Os resultados apareceram assim de imediato. Então foi uma época muito boa. Infelizmente as pessoas seguem outros rumos e acaba se perdendo, né, o que tinha se conseguido.”

PESQUISADORA: “E você acha que o fato de você ter feito parte desse Projeto, isso mudou alguma coisa em relação a sua concepção de leitor, o que você achava que era ser leitor, do aluno-leitor, ou mesmo em relação a sua formação, você acha que mudou em alguma coisa?”

ANA: “Eu não acho que mudou. Eu acho que me fez tomar consciência de uma coisa que eu sabia, mas eu não sabia muito bem o que era... Me deu segurança pra eu fazer aquilo que eu queria, que eu achava certo, mas eu não tinha nem uma fundamentação muito segura e não

tinha respaldo. Então, a visão, eu acho que ela não mudou, porque a partir do momento que eu entrei de cabeça no Projeto, eu entrei porque eu tinha a mesma visão. Porque eu já tinha essa visão, eu já tinha essa concepção de leitor e tudo. Mas é até uma questão, até um pouco eu acho de visão de mundo... mas que me deu força e me fez enxergar melhor, me fez ter clareza, sem dúvida. Sem o projeto eu não teria condição de saber o que fazer com aquilo que eu sentia, que eu tinha que fazer, nem como fazer, e nem teria força de, que é o que é mais importante, principalmente se tratando de rede pública, não teria força de lutar pela implantação das minhas idéias, porque eu estaria sozinha, não teria argumentos, não teria aonde, um ombro pra chorar: “Olha, não deu certo isso...” Então eu não teria mesmo o feedback que o grupo me deu. Isso foi essencial. E agora, trabalhando na escola particular, não resta dúvida que muito do meu trabalho, o trabalho que eu faço hoje, que a gente faz hoje lá na escola, tem raízes, na verdade, nesse Projeto.” (Ana 20)

Lançado o desafio, voltamos para as salas de aula.

3.2.3 - Novos rumos para a leitura

Com ou sem o apoio da direção da escola e de colegas de trabalho, as professoras dirigiram-se as suas instituições com o objetivo de lançar mão do que lhes era, de certa forma, oferecido, mas que de algum modo estava inacessível. Refiro-me à reabertura de bibliotecas escolares bem como a sua reestruturação (compra de novos livros, campanhas para doações, limpeza e organização do local, etc); à reorganização das salas de aulas (instalação de armários, prateleiras, estantes para guardar os livros) transformando-as, em um caso específico, em uma “sala ambiente”; ao desenvolvimento de um “sub-projeto” em comum entre os professores de Português de determinada escola, no qual um dos membros se constituía como multiplicador das idéias discutidas nos encontros com a monitoria; à seleção de textos e visitas às “casas dos professores” (editoras), enfim uma série de medidas que se tornou necessária para a implementação da nova proposta de ensino da Língua Portuguesa.

Em relação aos textos (livros, jornais, revistas, artigos científicos) que deveriam compor as aulas, tanto de leitura ou de “biblioteca” – nomenclatura muito usada na época – como de discussão de textos curtos, as professoras utilizavam-se dos seguintes mecanismos:

ALICE: “O projeto já encaminha, 5ª série trabalha principalmente com histórias familiares. Daí, do tema da história familiar é que você vai buscar na literatura, onde você quiser, em jornal, revista, textos do mesmo tema, pra ampliação da compreensão do aluno sobre aquele tema. Então, daí que surgem estudos interessantes sobre o folclore, superstições, valores, mudança de valores, a imigração da Itália, a migração eterna... Mas daí, a gente pedia ajuda às pessoas, a professores de outros institutos quando tinha que falar de um assunto que eu não dominava, que eu fiquei de ver se achava, ou eles [professores de outros institutos] me forneciam textos ou, então, eles davam, as vezes, uma aula sobre aquele assunto, pra aquela classe...” (Alice 39)

O trecho acima revela a inclusão de vários tipos de texto (oral e escrito) em sala de aula. No decorrer da fala da professora, saliento a primeira referência que ela faz sobre o material de suporte para a leitura: a literatura. Porém, em seguida, Alice amplia as possibilidades de escolha textual ao definir “o ‘lugar’ onde você quiser” como o espaço do jornal, da revista, etc.

Quanto à implementação das aulas de leitura ou de biblioteca, Isa nos apresenta os caminhos percorridos para a reestruturação da biblioteca escolar:

ISA: “No ..., eu deixei uma biblioteca bem grandinha pra eles. Mas era aquele trabalho assim de recolher dinheiro de aluno, a gente inventava: às vezes era uma rifa, às vezes eram muitas, às vezes eram festinhas... Lá, eles se envolviam muito e pra comprar os livros, eles iam comigo comprar. Eu tinha aquela coisa de todo o bimestre, todas as editoras, eu pedia, escrevia cartas e tudo. Então, eu fui conseguindo livros. Tinha uma biblioteca assim, não tinha muita biblioteca de pesquisa, tinha de leitura. Se quisesse pesquisar as coisas, não tinha não. As vezes, a gente queria uma coisa, não tinha jornal” (Isa 29)

No trecho de narrativa acima, a professora descreve os mecanismos utilizados para a aquisição de livros para a biblioteca da escola na qual trabalhava. Observa-se, aqui, que os esforços se dirigiam para a obtenção de livros de leitura, não sendo focalizado a entrada de outros suportes escritos (jornais, por exemplo), o que não significa, entretanto, que tais textos

não fossem empregados em sala de aula. Apenas não estavam disponíveis, ou o seu acesso era mais complicado quando comparado ao dos livros.

Além de incrementar a biblioteca da escola, Isa também tinha a sua biblioteca de classe. Relatando um episódio bastante significativo em relação à organização dos livros no armário da sua sala de aula, a professora acaba por revelar as mudanças que foram ocorrendo em sua concepção de leitura escolar:

ISA: “Eu fui fazendo biblioteca de classe... até é engraçado porque no começo, eu fui fazendo uma biblioteca de série. Tinha um. Foi engraçado essa história, esse armário tinha duas partes, 2 blocos, 2 corpos, parte de cima, parte de baixo do armário. Então aquela classe era, à tarde, 5ª série e vespertino, 8ª. Aí, então, eu punha os livros que eu achava que eram pra 5ª, na 5ª, os livros que eu achava que eram pra 8ª do vespertino, eles eram normalmente repetentes, mais velhos, certo ? Ia lá pra baixo, que era da 8ª série. Então, era trancado à chave e eu abria, tinha o dia de mexer na biblioteca, eles liam em sala de aula. Uma vez, eu não lembro agora por que, eu sei que no dia de aula de leitura da 8ª série, aula de biblioteca, a parte da 5ª série tava aberta, eu nem andava com a chave da 5ª porque eu tinha tudo separado. E nessa parte de 5ª série, eu tinha alguns livros que inclusive eram assim bem infantis, que seria até pra quem tava iniciando o letramento, mas como as professoras do Primário não davam leitura, não tinha jeito de fazer com que elas dessem leitura, aqueles livros acabaram indo pra biblioteca de 5ª série. Eram livros assim que o Governo mandava, não era dos que eu comprava, não. Se você visse como aquelas 8ªs séries se atiraram sobre os livros da 5ª... e eu achei que era empolgação no começo, porque eles pegavam livrinhos assim de girafinha, de não sei o que, eu falava: ‘Tão querendo matar tempo.’ Depois, eu vi que não era mesmo, que dizer, eram fases que eles tinham pulado, que eles tavam recuperando.”

PESQUISADORA: “Então daí você deixou aberto pra eles também começarem a ver os livros de 5ª?”

ISA: “Ah sim. Inclusive, nas outras [classes] eu reformulei a minha maneira de...porque eu sempre achei que era uma questão, a gente que cria aquela imagem, quer dizer, o quê que eu criei ? São alunos de mais de 15 anos, inclusive até tinha aquele problema assim de namorada, de droga, de não sei o que, estão envolvidos com outro universo, outro centro de interesses... Então, eu tive o maior trabalho, inclusive, de pensar o que seria pra 5ª série, o

que seria pra 8ª série, e separar, na hora de comprar livro eu pensava: 'Vou comprar esse pra 5ª, esse pra 8ª...', pensando num possível leitor, inclusive de acordo com as faixas, que eu acreditava em faixa etária, portanto faixa de interesse. Pra minha surpresa... Que dizer, na maioria da vezes confirmou mesmo, uma idade tem um certo interesse, outra idade tem outro tipo de interesse. Mas muitos alunos na 8ª série liam com prazer os livros que eu achava que eram pra 5ª, e por outro lado, não digo que os alunos de 5ª tenham atingido aquilo que eu achava que era pra 8ª, tipo ler um Machado de Assis, eles não chegaram, acho que até impossível, mas muitos se adiantaram muito mais na leitura. Foi muito bom. Isso daí foi bom ter acontecido, aí eu tinha assim livros de tudo quanto era tipo nas classes.” (Isa 30)

Conforme alertava a proposta do Projeto, o professor deveria oferecer leituras que fossem do interesse de seus alunos, lembrando, porém, que alunos de uma 5ª série do período matutino não eram os mesmos da 5ª série do período noturno. Nesse sentido, preocupada em atender da melhor maneira possível esse “critério” de seleção de livros, Isa estabelece, como outras professoras também o fizeram, uma escolha que correspondesse, em certa medida, às supostas preferências de cada faixa etária de seus alunos. Quando os alunos da 8ª série se *atiraram* sobre os livros da 5ª, isso demonstrou, em primeiro lugar, que não era preciso ser tão “rígido” no processo de seleção, e em segundo, o mais importante, era necessário respeitar o ritmo de leitura de cada leitor. Assim como alguns alunos mais velhos encontram, nas leituras “mais infantis”, o seu despertar para o texto, alguns alunos mais novos conseguiram, de certa forma, adiantarem-se, aceitando o desafio de uma leitura que era considerada “complicada” para ele. De novo, o fator diversidade é fundamental no processo de formação do leitor.

Assim como Isa, Clara também investiu na reestruturação da biblioteca da escola. A professora arrecadou dinheiro, comprou títulos novos e dedicou-se ao trabalho de leitura selecionando textos conforme a instauração de critérios próprios, além daqueles discutidos na proposta do Projeto:

CLARA: *“Uma escola onde havia uma sala imensa, uma biblioteca: mesas, cadeiras. Eu pude comprar livros. Os livros que eu quis comprar, eu comprei pra esses alunos. Arrecadava dinheiro com os alunos, comprava os livros, formei uma biblioteca pra eles muito boa. Até uma vez, eu falei assim: ‘Eles lêem três tipos de livros: um livro que é o livro chamariz, um*

livro que é um livro que normalmente o aluno lê na escola, e o livro obrigatório.' E daí, não sei se a Lilian, ou alguém falou: 'Mas que livro, existe livro obrigatório?' Eu falei: 'Existe. Lógico que existe. Aquele que ele precisa ler se ele quiser entrar na faculdade.' Esse eu considero que é obrigatório. Ele deve ler sim. Então, consegui comprar, achei que havia uma necessidade, por causa da escrita deles, havia uma necessidade deles, pelo menos, ter uma noção daqueles clássicos, que normalmente ninguém pega porque imagine a letra? 'Que coisa, esse livro, deve ser chato, difícil' Eu falei: 'Não precisa ler o livro todo. Eu quero que vocês olhem pro livro, leiam alguma coisa, tenham contato com esse tipo de livro pra vocês verem o que é que está falando.' Comprei pra eles, então eles pegavam os livros, alguns liam mais, outros liam menos, mas liam.' (Clara 25)

Estabelecendo algumas “categorias” textuais, se assim podemos dizer, Clara buscava incentivar os alunos a manter contato com os vários tipos de leitura além dos clássicos, que estavam sempre à disposição na biblioteca. Segundo a professora, em uma conversa posterior a essa sua fala, a classificação utilizada para a seleção de livros recomendados aos alunos respeitava os seguintes critérios: o “livro chamariz” era aquele que procurava despertar o interesse dos alunos, fazendo-os procurar o mesmo livro para a realização da sua leitura, ou outras obras que fossem do mesmo autor ou que abordassem, ainda, a mesma temática discutida. Numa aula em que um determinado tema estivesse em discussão, a professora levava um livro, que não era necessariamente um clássico, e fazia a leitura de alguns trechos buscando criar uma expectativa nos ouvintes. No final da aula, sempre havia aqueles que queriam saber onde buscar o livro, aquela leitura tão interessante, e então, Clara dizia: “Vá à biblioteca.”

Já o “livro que normalmente o aluno lê na escola” é aquele no qual o próprio leitor decide sobre a sua escolha, atendendo aos seus interesses e preferências. Nesse caso, não havia uma interferência direta do professor. O aluno dirigia-se à biblioteca e retirava o livro que mais lhe agradasse.

Quanto ao “livro obrigatório”, este, geralmente, era indicado para o 2º grau devido às exigências do vestibular, além da vontade da professora em fazer com que o aluno, ao menos, estabelecesse algum tipo de contato com aquela obra da literatura consagrada. Se quisesse,

poderia ler a obra toda, ou então, só uma parte. O importante era que o leitor conhecesse um pouco do autor, da sua linguagem, do texto.

Apesar da dificuldade em estabelecer uma biblioteca de classe farta de títulos, Ana contou com a ajuda governamental, com a distribuição de livros às escolas, além do apoio da biblioteca escolar e das obras recebidas com frequência pelas editoras, a fim de promover novos títulos colocados no mercado. Assim narra a professora:

ANA: “Mais pra frente, eu trabalhei com quintas séries e procurei montar a biblioteca de classe, na época em que a Delegacia levava pras escolas uma biblioteca rica, mas era uma biblioteca pra muitos alunos, pra muitas classes. Então, eu procurava, assim, o que as editoras mandavam eu levava e procurei formar uma biblioteca pra cada classe embora pequena, não tinha um livro por aluno, por exemplo, nunca teve, nunca chegou a ter um livro por aluno. Mas mesmo assim eles liam e com os livros que eram comuns, da biblioteca da escola, dava pra fazer uma leitura razoável.” (Ana 21)

Enquanto Isa, Clara e Ana procuravam disponibilizar a biblioteca escolar para os seus alunos, Emiko recorria ao apoio das editoras para a constituição de sua biblioteca de classe. Para isso, ela selecionava um ou mais catálogos e permitia aos alunos que fizessem as suas escolhas dentre os títulos ali apresentados.

EMIKO: “Mas eu, como professora, eu fazia isso, eu pegava, por exemplo, o catálogo da Ática, pegava o pedido dos alunos e comprava pros alunos. Eles escolhiam e eu comprava o que escolhiam e a partir daí eu montava a biblioteca de classe. Agora, a coisa funcionava bem mais quando eu fazia o Projeto, porque a gente tinha mais tempo de organizar, mais tempo de discutir com os outros, mais tempo de preparar o material, é verdade. Agora, como professora você dá quarenta aulas e não tem tempo nem pra respirar. Porque o tempo que você ia, por exemplo, comprar os livros na editora, era um tempo extra que você dava.” (Emiko 30)

Lembrando que esses catálogos, de certa forma, estabelecem cânones de leitura, já que costumam dividir as obras em séries escolares, ou em coleções, como a *Série Bom Livro* (em

geral, clássicos da literatura), entre outros recursos que buscam atender às exigências escolares (um grande mercado consumidor), de certo modo, os alunos eram submetidos a uma pré-escolha, a uma espécie de imposição de leitura. Mas para além disso, o que podemos perceber no relato de Emiko, é a sua dificuldade em manter funcionando as aulas de Português, conforme as diretrizes do Projeto. Sem a orientação dos monitores e o apoio institucional, o trabalho foi ficando difícil e tornando-se necessário fazer algumas adaptações e alterações na proposta de ensino original a fim de adequá-la à sua realidade cotidiana de trabalho. Um exemplo foi a adoção do livro didático, principalmente, quando se tratava das aulas para o 2º grau, período escolar que não era cotejado pelo Projeto.

Na medida que algumas professoras procuraram reativar e incrementar as bibliotecas escolares, outras buscaram reestruturar a própria sala de aula. É o caso de Alice, que transformou um espaço que não era aproveitado pela escola, na sua própria sala ambiente. Assim a professora a descreve:

ALICE: “Cansada de ver os alunos zanzando pelos corredores com caixas de livros e incomodada por essas mesmas caixas, que ultimamente, por questão de segurança, eram guardadas na própria sala da direção (sete ou oito, com cerca de 30 livros cada – sobras da escolha feita em aula), depois de passarem por um banheiro dos alunos meio desativado, pela biblioteca – praticamente desativada - e pela sala dos professores, ou talvez pelo reconhecimento da necessidade de uma sala ambiente para o desenvolvimento do projeto, a Direção, nos últimos três anos (dos sete de aplicação do Projeto) nos ofereceu uma sala espaçosa e bem localizada (junto à Biblioteca, que os alunos passaram, inclusive, a organizar sob minha orientação).

A sala comportava, com folga, o conjunto de 40 mesinhas com as respectivas cadeiras, dispostas geralmente em círculo ou em “U”, de acordo com a necessidade, além da mesa do professor e um armário com chave, onde ficavam guardadas então, as caixas de livros, as fichas de cadastro e de circulação (preenchidas pelo secretário da biblioteca de classe e pelos próprios alunos-leitores), além de material para recuperação de livros danificados (fita adesiva, cola, tesoura), grampeador, furador de 2 e 4 furos (que os alunos eram ensinados a manusear), material de limpeza (álcool, “perfex”) e ainda dicionários ou livros de consulta de uso comum.

A sala contava com duas lousas, uma atrás da mesa do professor e outra na parede à direita dos alunos, onde ainda ficavam dois painéis para jornal mural/ recados e um suporte para revistas e livros de textos curtos.

Quase todo o material do armário, os painéis e o suporte foram doações dos alunos, seus pais ou do professor / seus colegas, sendo que pequena parte foi adquirida com dinheiro das multas estabelecidas pelo regulamento da biblioteca de classe.

A instalação dos painéis foi feita por alunos da 7ª série que dominavam o uso de ferramentas, como furadeira, martelo, chaves de fenda, etc., sua decoração (forração, bordas coloridas) por aqueles que se sentiram motivados a isso e sua conservação era tarefa assumida por quase todos.

A sala, por sua amplitude, permitia ainda a dramatização de pequenas histórias criadas a partir de textos do livro didático/ das histórias familiares/ fábulas estudadas.

Na parede do fundo era afixado o material ilustrativo utilizado nas palestras (dadas pelos alunos de 7ª e 8ª séries): ilustrações, estatísticas, objetos que aguçavam, e muito, a curiosidade dos menores (de 5ª e 6ª séries), principalmente quando os temas eram “proibidos”: gravidez, preservativos, métodos anticoncepcionais; drogas, aids, ou ainda “skate”, “surf”, Egito, segurança, etc,

Sobre as últimas carteiras, improvisadas como bancada, expunham-se, vez ou outra, criações artísticas que expressavam, com outra linguagem (esculturas de sucata / argila, desenhos, maquetes, etc.), temas estudados, como a lenda da Criação do Mundo, segundo diferentes tribos indígenas brasileiras, cultura japonesa, etc.

A sala era de uso exclusivo dos alunos do projeto (de 5ª a 8ª série) – por volta de 280 a 320 alunos - que se deslocavam de suas salas fixas de origem para participarem das aulas de Língua Portuguesa.

As atividades, porém, não se limitavam à sala, expandindo-se para o pátio (a parte prática das palestras, como manobras com os “skates”, as cantigas de roda, por exemplo), para o ginásio de esportes (comícios dos candidatos ao Conselho de Escola), para outros espaços da escola (nas entrevistas com o Diretor / Professores, na checagem das condições de segurança do prédio, na localização de documentos para o levantamento da história do colégio, etc.), para além- muros, quando os grupos de pesquisa, na fase preparatória de suas palestras, partiam para entrevistas e visitas a shoppings, hospitais, centros de saúde e

recuperação de viciados, fábricas, condomínios, etc., trazendo, entre outros materiais, fotos ilustrativas dos temas abordados.

A produção de textos consistentes, verdadeiros, que levassem os alunos a refletirem sobre uma participação social responsável e a fruição da linguagem enquanto possibilidade de expressão constituíam o coroamento e objetivo último de todas as atividades desenvolvidas na disciplina.” (Alice 40)

A descrição física da sala e das atividades desenvolvidas durante as aulas de Língua Portuguesa se constitui como um excelente exemplo de possibilidade de implementação de um trabalho diferenciado de ensino de língua materna. Lembrando que a professora, antes do Projeto, encontrava-se desmotivada, num “beco sem saída”, ao reconstituir esse lugar de interação com pessoas e textos, de produção de sentidos, Alice elucida os meios utilizados para a implementação de todos os aspectos e atividades abarcados pela nova proposta de ensino, mas mais que isso, demonstra o quão significativa foi a ruptura gerada pela sua participação no Projeto da Unicamp. Não é à toa que a professora passou a receber, com grande frequência, estagiários de cursos de Letras de diferentes instituições a fim de acompanharem e participarem das suas atividades escolares.

Na sala ambiente, havia espaço para os livros de leitura e para o desenvolvimento da própria prática efetiva da leitura. Observa-se, a partir da descrição detalhada, a presença de diversos suportes escritos e entre eles o livro didático, fonte de consulta e também um tipo de leitura possível. Além disso, os gestos, as maneiras diversificadas de ler (mural, cartazes, revistas, desenhos, obras artísticas, palestras...) se instituem de modo definitivo nesse espaço de linguagem, de interação, de produção cultural.

Falamos da aquisição de material, da reestruturação de espaços, mas ainda não chegamos a eles: os livros. Como as professoras selecionavam os textos para a leitura ?

ALICE: “Quando os alunos iam pra 5ª, por exemplo, como é recomendação do Wanderley, a história de leitura é individual. Então não adianta você chegar: ‘Não, o aluno de 5ª vai ler livro de 80 páginas pra cima !’, isso não existe, porque ele não lê, é um obstáculo, ele não ultrapassa. Então, eles traziam livrinho do irmãozinho, o livrinho que ele leu na 2ª série... Então, na minha biblioteca, tinha livrinho de cinco páginas, só gravura, e eles, muitos

começavam assim mesmo. Tinha aquele da Eva Furnari, que é mais figuras engraçadas do que texto, então, eles tinham, eles pegavam desde os pequeninhos, e daí iam tomando fôlego, e lógico, daí alguns chegavam lá na 8ª com livrinhos que outros já liam na 5ª e na 6ª, mas não tem importância. Mas foi legal, por exemplo, quando tinha “Sears” aqui na cidade ainda, eu fui à Sears, e eu tinha um aluno, o F.O., que era gago, que nem conseguia falar, tanto que nos trabalhos orais, eu relevava muito porque ele não conseguia mesmo. Daí, ele tava como vendedor lá, e eu: ‘Oi F., tudo bem?’, conversamos, ele falou assim: ‘Mas que delícia aquelas aulas nossas, né?’ Ele disse assim: ‘Mas sabe, que até hoje, tudo que cai na minha mão eu leio. Aqui na loja todo mundo estranha, o quê que você tanto lê?’, porque ele lê tudo, sabe, os avisos, os ofícios...” (Alice 41)

Ainda que não tenha citado os autores nessa sua primeira fala sobre a seleção de leituras, Alice demonstra um posicionamento frente aos livros, no qual a escolha de textos deve respeitar não somente a preferência do leitor, mas também as suas experiências com o escrito, a sua trajetória de leitura, a fim de que o aluno-leitor possa ir seguindo no seu ritmo, fazendo novas descobertas, delimitando cânones pessoais de leitura.

Tratando-se, especificamente, das obras que compunham as bibliotecas de classe ou que eram indicadas para a leitura de textos longos, nós temos a seguinte descrição:

ALICE: “Bom, daí, no decorrer, quer dizer, enquanto eu estava na aplicação do Projeto, o aluno tinha, de acordo com a orientação dada, o aluno tinha liberdade de trazer qualquer tipo de livro, desde que fosse texto longo. Então, podia ser novela, por aí. Agora não podia ser nem história em quadrinhos, mesmo tipo de restrição que eu já tinha antes. Não podia ser história em quadrinhos, e conto também havia restrição, conto, crônica, essas coisas. Depois, eu, por minha própria conta, acabei complementando. Então, eles traziam os livros paradidáticos, livrinhos que eles já tinham em casa. Embora o Projeto recomendasse só dez livros além do número de alunos da sala, a gente costumava ter o dobro, nós chegamos a ter 85 livros circulando, num ano. Daí, os alunos traziam tudo o que eles queriam trazer, sem censura, o único livro que uma vez eu fiquei meio preocupada, quando um aluno quis trazer, daí até os pais também já fizeram restrição, foi a Chritiane F., 13 anos, drogada, prostituída (Kai Hermann e Horst Rieck). Mas daí houve uma circulação paralela desse livro. O pessoal

leu do mesmo jeito. Agora, por exemplo, eu falei assim: 'Olha, eu acho melhor não entrar oficialmente para o acervo da biblioteca de classe.' Ia haver problemas, porque quando eles colocaram o livro do Marcelo Rubens Paiva, *Feliz Ano Velho*, alguns pais, porque os pais também, muitos liam os livros, alguns pais já ficaram chocados com os palavrões, com aqueles relatos todos dos relacionamentos que ele teve com as meninas, já houve algum problema. Mas esse o *Feliz Ano Velho* circulou muito, mas não foi assim, só numa classe que ele foi o livro mais lido, que a gente fazia esse controle."

PESQUISADORA: "Entrava best-seller então na, na biblioteca?"

ALICE: "E agora? Eu acho que tem, mas eles não traziam muito não"

PESQUISADORA: "E Sabrina essas coisas entravam?"

ALICE: "Ah, eu, eu, eu, eu, eu restringi."

PESQUISADORA: "Então esse tipo de leitura não."

ALICE: "Não. Sabrina não. Não, não, eu não deixava não. Esse eu não permitia. Esse aí não, você lê na sua casa, mas..."

PESQUISADORA: "Porque você considerava o quê, por que não podia entrar?"

ALICE: "E agora? Que tipo de censura que era? Nem eu mesma sei..."

PESQUISADORA: "Hoje, se eu te perguntasse..."

ALICE: "Mal escrita, talvez...É, mal escrita, talvez. Agora, depois de uns tempos que eu lia *Grande Hotel*, etc., etc., eu mesma, escondido que fosse, eu mesma deixei de ler porque eu passei a reconhecer o protótipo, quer dizer, aquele esqueleto. É que nem filme desses pacotes norte-americanos, quer dizer, a partir do momento que eu reconheci a estrutura, não me interessou mais. Era sempre a mesma coisa, então eu parei de ler *Grande Hotel*, parei de ler *Capricho*, eu parei de ler essas revistas mais tarde porque, realmente, eu reconhecia a estrutura." (Alice 42)

Ao longo dessa narrativa é possível elencar vários aspectos em relação aos processos de seleção de livros para as aulas de leitura de textos longos:

Em primeiro lugar, quanto ao número de livros oferecidos aos alunos, verifica-se a ocorrência de uma oferta de textos bastante variada, pois a quantidade de obras era expressiva, praticamente o equivalente ao dobro do número de alunos por turma, conforme pode ser

verificado nas listagens de livros⁴⁴ que compunham as bibliotecas de classe das turmas de 5ª a 8ª série da professora.

No que confere ao tipo de texto, visando seguir as diretrizes sugeridas pelo Projeto e respeitando os objetivos de tal atividade de leitura, as histórias em quadrinhos, contos e crônicas eram excluídas - a não ser quando estes dois últimos tipos de textos eram apresentados na forma de coletânea, coleção de crônicas, por exemplo. Nesse sentido, as listagens citadas acima confirmam a presença da coleção *Para Gostas de Ler (volumes 1,2,3,7 – crônicas e volume 10 – contos)* e de *Contos populares para crianças da América Latina* como opções de leitura para 7ª e 8ª séries.

Dentre outros livros selecionados, Alice faz a referência aos paradidáticos, à literatura infanto-juvenil, além de alguns textos que ela afirma ter incluído na biblioteca. Consultando as listagens de obras das bibliotecas de classe das turmas de 1988, 1990 e 1991 é possível constatar uma grande quantidade de livros da literatura infantil⁴⁵, dividindo-se entre autores mais antigos, como Monteiro Lobato (*Caçadas de Pedrinho*) e autores mais modernos como Lúcia Machado de Almeida (*Aventuras de Xisto, O caso da borboleta Atiria, Spharion, Xisto no espaço*), Ana Maria Machado (*Bem do seu tamanho*), Maria Clara Machado (*O burrinho que ficou rico*), Ruth Rocha (*Cometa Harlley, fascinante e belo, Marcelo, Marmelo, Martelo, O velho, o menino e o burro*), Lygia Bojunga Nunes (*A bolsa Amarela, Os colegas, Angélica, A casa da madrinha, O sofá estampado*), Marcos Rey (*Dinheiro do céu, Sozinha no mundo, Garra de campeão, O enigma da televisão, O mistério dos cinco estrelas, Um cadáver ouve rádio*), Ziraldo (*O menino maluquinho*) entre muitos outros, e de coleções bastante populares tais como as de Maria José Dupré (*A montanha encantada, A ilha perdida, A mina de ouro, O cachorrinho Samba na floresta, Éramos seis*), além de estrangeiros como Lewis Carrol (*Alice no país das maravilhas*), Grimm (*Chapeuzinho vermelho e outros contos de Grimm*), Antoine de Saint-Exupéry (*O pequeno príncipe*), Eleanor Porter (*Pollyanna*) que são apenas alguns exemplos.

Leitura indicada por todas as professoras que fazem parte dessa pesquisa, a literatura infantil que entrava, enfaticamente, para as salas de aula dos anos 80 abordava os mais

⁴⁴ Essa listagem consta no Anexo.

⁴⁵ Comparando as listagens de livros das classes de Alice com a listagem de livros adotados nas escolas das 1ª e 2ª Delegacias de Ensino, verificamos uma grande quantidade de textos em comum. Os títulos que aparecem assinalados na listagem que consta em ordem alfabética, no anexo, permite a visualização dessa informação.

variados assuntos: o cotidiano infantil, tematizando, de forma fantástica ou realista, a vida doméstica, curiosidade infantil, brinquedos e travessuras, relações com os pais e irmãos, aquisição de noções ou desejo de crescer; contos fantásticos, com animais, heróis e fadas; histórias sobre a vida de pessoas, meninos e meninas, velhos e tolos; questões de História e da modernidade, abordando temas relativos à guerra, ecologia, violência urbana, etc.; uma grande quantidade versando na linha do mistério e detecção e horror; alguns voltados para o folclore e à religião, além das histórias infantis clássicas na forma de adaptações ou paródias (BORDINI, 1998).

Embora Alice não faça referência direta às obras que ela costumava acrescentar por conta própria às “caixas de livros”, é bem possível que estas se constituíssem de alguns clássicos da literatura. De volta para as listagens, verificamos a inclusão, nas bibliotecas de classe, dos seguintes autores e obras: Camilo Castelo Branco (*Amor de perdição*), Joaquim Manoel de Macedo (*A moreninha*, *O moço loiro*), José de Alencar (*Iracema*, *o tronco do Ipê*, *Senhora*), Aluísio de Azevedo (*O cortiço*), Machado de Assis (*O alienista*), José Lins do Rego (*O doidinho*), Manuel Antonio de Almeida (*Memórias de um sargento de milícias*), Graciliano Ramos (*A terra dos meninos pelados*, *Vidas Secas*), Érico Veríssimo (*Um certo capitão Rodrigo*), Mário de Andrade (*Amar, verbo intransitivo*), Jorge Amado (*Capitães de areia*, *Gabriela, cravo e canela*, *Mar morto*, *São Jorge dos Ilhéus*), Clarice Lispector (*Laços de família*). Analisando tais títulos, salientamos a presença de autores do século XIX, mas também de escritores mais modernos, destacando-se Jorge Amado, como o maior número de obras escolhidas para compor a biblioteca, superando Alencar ! Vale ressaltar, ainda, que a maioria desses livros encontra-se nas listagens das turmas de 7ª e 8ª séries, momento em que se esperava que os alunos já estivessem relativamente familiarizados com a leitura de textos longos entre outros..

Ao relatar o episódio da “censura” do livro *Chritiane F., 13 anos, drogada, prostituída*, podemos notar que a “exclusão oficial” desse texto da biblioteca de classe (pois o livro circulava paralelamente) baseava-se em critérios ligados à moral, à adequação à idade e não a critérios ligados à literariedade. Esse episódio assemelha-se com o caso *Meu pé de laranja lima*, citado por Clara e enfatizado por Isa. Devido à problemática criada com os pais por causa da inclusão da obra *Feliz Ano Velho*, a professora decide impedir que *Chritiane F.* faça

parte das leituras autorizadas pela escola, manifestando, porém, aos seus alunos, que ela não se opunha à circulação do texto extra-classe.

Quanto aos *best sellers*, apesar de toda a polêmica provocada pela tradição cultural em torno dos livros de alta vendagem e meteórico sucesso, estes não sofriam restrição e a sua entrada para a biblioteca de classe era autorizada pela professora. As listas de livros das últimas séries contavam com a inclusão de: Sidney Sheldon (*A herdeira*), Stephen King (*Carrie*), Paulo Coelho (*O diário de um mago* e *O alquimista*), entre outros escritores que foram muito famosos e/ou continuam sendo, além de um exemplar bastante conhecido de auto-ajuda, Joseph Mutphy (*Para uma vida melhor*), e um título da literatura espírita, *Pai Nosso*, de Francisco Candido Xavier.

Diante dessas referências bibliográficas todas, concluímos que a professora oportunizava uma diversidade de obras, conforme as orientações do Projeto, até sermos barrados pela censura de romances sentimentais do tipo *Sabrina*. Por que *Sabrina*? Alice justifica a sua censura afirmando ser um texto mal escrito. Porém, ao buscar resgatar os motivos para tal proibição, a professora recupera um episódio pertencente a sua própria história de leitura: a censura da mãe em relação à leitura das revistas *Grande Hotel* e *Capricho*. Se mesmo na clandestinidade a leitura dessas revistas era feita, até que um momento passou a não interessar mais à leitora, por que seus alunos não poderiam ter contato com esse tipo de leitura e decidirem por si mesmos se aquilo era bom ou não? Convivendo com a leitura de tantos outros textos, além desse, o aluno teria a chance de comparar a leitura de *Sabrina* com as demais obras oferecidas, incluindo-a ou excluindo-a do seu próprio cânone de leitura, assim como a professora fizera em sua trajetória de formação. Acredito que nesse momento o peso da autoridade de professora predominou frente à experiência de leitora, o que resultou na proibição. Na escola não havia espaço para esse tipo de leitura, fora dela, talvez isso fosse possível: “... você lê na sua casa.”

Ainda sobre essa questão, ao recuperarmos um outro trecho da narrativa de Alice, podemos estabelecer mais um contrapondo em torno da proibição de *Sabrina*:

PESQUISADORA: “Então, daí, como era essa sua relação, tudo você considerava boa leitura? Ou seja, o jornal era tão bom quanto você ler os clássicos, nessa época da faculdade?”

ALICE: “Eu acho que a gente considerava lazer. O jornal, mesmo as crônicas.”

PESQUISADORA: “Então leitura pra você, nessa época, passou a ser o quê ? Passou a ser aquilo que se via na faculdade ? E o resto era lazer ?”

ALICE: “É, eu acho que sempre houve assim essa diferença entre como a literatura de ficção seria assim, que nem, até o Rubem Braga assim, era uma coisa de levar na praia, nas férias, se ler na praia. E os autores que nem o Aluísio de Azevedo, os autores que a gente tinha que fazer trabalho pra faculdade, era meio que obrigação. Havia essa diferença. Porque é aquilo que acontece com o seu aluno, era uma leitura imposta. Não que o professor chegasse e falasse assim: ‘Olha, aqui tá toda a obra de Aluísio de Azevedo, você escolha o que você quiser.’ Não: ‘Vocês vão ler O Cortiço e vão fazer um trabalho sobre O Cortiço.’ Então era uma leitura imposta. ‘Porque esse livro representa o Realismo, tá tará tá tá.’” (Alice 43)

Essa fala, ainda que deslocada no tempo, busca resgatar concepções de leitura que foram firmadas durante o período de formação profissional de Alice. Retomando o episódio de “não legitimidade” de Rubem Braga e a imposição do cânone tradicional na faculdade, alguns aspectos são evidenciados: em primeiro lugar, o papel de autoridade da escola na legitimação dos textos. Em segundo, ao discutir a obrigatoriedade da leitura de Aluísio de Azevedo, Alice destaca o posicionamento do seu professor, dizendo que uma postura possível frente à leitura considerada boa, os clássicos, seria a de permitir a escolha de uma das obras do autor em questão em lugar da imposição de um determinado título. Ora, a descrição desse evento, não poderia ser transportada para a sala de aula dos alunos de 1º grau ? *Sabrina* e, na sua época, as obras de Rubem Braga são textos não legitimados e deviam, portanto, ser lidos fora do espaço escolar. Ainda que não impusesse a leitura de um determinado texto para os alunos, o modo como Alice selecionava os livros da biblioteca, permitindo a entrada de literatura infanto-juvenil, crônicas e contos (que ela sempre gostou muito), best sellers, além dos clássicos da literatura, e censurando *Sabrina*, constitui-se, de um certo modo, também em uma imposição. Seria o papel de autoridade falando mais alto que o de leitora ? Cumprindo a sua função, a escola será sempre um lugar de legitimação.

Assim como Alice, procurando fazer com que os alunos lessem, que fossem *enredados* pelos textos, Clara buscava proporcionar ao leitor o contato com os livros a partir de uma escolha que respeitava as preferências dos alunos, ao mesmo tempo em que desenvolvia outras

atividades que promoviam um aprofundamento maior da leitura. Esse posicionamento frente à leitura já estava previsto pela proposta da Unicamp. No entanto, destaque, aqui, a declaração que Clara faz sobre como, de um modo ou de outro, o professor acaba sempre realizando algum tipo de censura em relação às escolhas de leituras dos seus alunos:

CLARA: “E eles vão exercer funções diferentes também. Então, acho que o importante é que eles leiam, e acho que existe leitura pra todo mundo. Às vezes, a gente fala assim: ‘Ah, leitura brega!’ Então, acho que essa leitura também é necessária. O escritor brega, ele também é necessário. É verdade que a gente sempre dá um jeitinho, de dizer pra eles alguma coisa, por exemplo: ‘A senhora já leu Paulo Coelho?’ Eu falo: ‘Gente, Paulo Coelho é pra ler à beira da piscina ou quando a gente tá na praia, porque é aquele livro que você joga do lado, você não quer saber o que vem antes, o que vem depois, não está preocupado com nada, se a escrita é boa, se não é, você está lendo, só. Como você está tomando sol, você está lendo também, acabou. Então, nem me pergunte do Paulo Coelho.’ Então é mais ou menos assim, quer dizer, você procura, as vezes, dar um jeitinho pra que eles leiam os livros melhores, mas não é o que me interessa muito não, e também não me interessa onde eles começam. Não há problema. Pode começar onde quiser. Alunos de 1º colegial: ‘Eu quero começar com história infantil.’ ‘Começa com história infantil.’ ‘Eu nunca li nada.’ ‘Não tem importância, começa a ler alguma coisa.’ ‘Não consigo, comecei a ler um livro, eu não consegui ler esse livro todo.’ ‘Leu 20 páginas, 10? Tá bom. Não gostou? Não é esse o seu caminho?’ ‘Não.’ ‘Então comece outro.’ Cada um tem que escolher o seu caminho, era mais ou menos assim, por isso que eu disse: há uma leitura que é obrigatória sim pra mim, há uma não importa se ele está lendo o que ele está lendo, importa que alguns livros ele precisa ler, precisa, não é só ler, precisa LER. Eu acho que leitor é aquele que lê, entende, é capaz de discutir aquilo que leu, isso sim, isso acho que é importante. Daí a aula de língua portuguesa é importante, com outros elementos, que você trabalha na aula para que ele possa ler e estar sabendo aquilo que ele está lendo. Porque se ele leu e não sabe o que está lendo, pra mim não é leitura, é alguém que... é como o fulano que passou pela vida e não viveu. É mais ou menos isso: passou pelo livro mas não leu.”(Clara 26)

Seguindo em direção as outras narrativas, adentramos a escola onde trabalha Emiko. Apoiada nos catálogos das editoras para a definição dos livros da biblioteca de classe e no livro didático para orientar as suas aulas no 1º e 2º grau, a professora descreve a seleção de textos para a leitura da seguinte forma:

“No..., trabalhei Memórias de um sargento de milícias (Manuel Antonio de Almeida) e D. Casmurro (Machado de Assis), mas dei poucas aulas para o 2º grau. Adotava um livro didático e era difícil preparar as aulas com outros livros, por falta de tempo. Usei o livro do Douglas Tufano e houve época que usei o Faraco & Moura da Ática. Geralmente adotava livros, pois era muito trabalhoso fazer apostilas. Além de D. Casmurro e Memórias de um sargento de milícias, houve época em que pedi para ler Amor de Perdição (Camilo Castelo Branco), O alienista (Machado de Assis), Senhora (José de Alencar), mas todos os outros de José de Alencar e Machado de Assis, Bernardo Guimarães, Visconde de Taunay eram indicados sempre.

No 1º grau, eu deixava que os alunos lessem o que queriam. Utilizava o catálogo da Ática e da Moderna e cheguei a comprar livros com desconto para eles fazendo pedidos à editora. Usava o catálogo para o 2º grau também. Os do 1º grau escolhiam livros da coleção Vaga-lume, Mistérios e os do 2º grau, os clássicos. Não me lembro mais, mas devo ter feito indicações de leituras.”(Emiko 31)

Esse trecho da narrativa de Emiko elucida um modo particular de lidar com as mudanças estabelecidas pelo Projeto. Embora a professora, em algumas páginas atrás, declarasse ter enfatizado o trabalho com a leitura a partir da sua participação nas reuniões com a monitoria e orientadores da nova proposta de ensino da língua materna, Emiko ainda ficou muito apoiada no livro didático. A proposta sugeria a retirada de tal “bengala”, no entanto é preciso lembrar que, enquanto sugestão, enquanto proposta, cada professor deveria trilhar seus próprios caminhos. Falando muito pouco a respeito da suas aulas de língua portuguesa, Emiko, no entanto sempre salientava, ao longo das nossas conversas, o trabalho com a leitura: principalmente a biblioteca de classe. É verdade também, que durante muitas partes de nossa entrevista ela ficava preocupada e buscava esclarecer porque “não seguia o Projeto à risca”.

Cada qual com as suas dificuldades, o importante é que a professora levou a leitura para classe, permitiu o acesso aos livros:

“Quanto à lista de livros, voltei a Editora Ática para pegar um catálogo e lembrar dos nomes dos livros e tive a grata surpresa de ver que estão editando alguns clássicos simplificados. A Scipione também está editando clássicos simplificados. Até a Odisséia. Em 1985, época em que participei do Projeto do Wanderley Geraldi, havia apenas a distribuidora da Ática em Campinas. Fiz uma biblioteca de classe conforme a orientação do Wanderley e os que mais usei foram: O cachorrinho Samba na fazenda, O cachorrinho Samba, O cachorrinho Samba na floresta, A montanha encantada, A mina de ouro, A ilha perdida, Éramos seis, de Maria José Dupré (Série Vaga-lume); A serra dos dois meninos, Os pequenos jangadeiros, de Aristides Fraga Lima; Sozinha no Mundo, Um cadáver ouve rádio, O mistério dos cinco estrelas, o rapto do garoto dourado, Corrida infernal, Garra de campeão, Um rosto no computador, Dinheiro do céu, de Marcos Rey (Série Vaga-lume); A grande fuga, de Sylvio Pereira; Zezinho, o dono da porquinha preta, de Jair Vitória; O outro lado da ilha, Barcos de Papel, de José Mavíael Monteiro; Tonico, Tonico e Carniça, de José Resende Filho; Menino de Asas, Cabra das Rocas, de Homero Homem; Aventuras de Xisto, O escaravelho do diabo, Xisto no espaço, O caso da borboleta Atíria, de Lúcia Machado de Almeida; O feijão e o sonho, de Orígenes Lessa; Para gostar de ler volumes 1,2,3,4,5,6 e 7, de autores diversos; etc.” (Emiko 32)

A lista feita por Emiko retoma uma série de autores da literatura infanto-juvenil, já citados por Alice. O que diferencia este rol de obras daquele que era indicado para a leitura para o 2º grau é justamente a ausência de clássicos da literatura. A professora já havia afirmado anteriormente que ela permitia que os alunos escolhessem o que quisessem – dentro dos limites estipulados pelos catálogos –, pois ela sabia que *não adiantava dar um Iracema*.

A referência à publicação de clássicos simplificados, com a citação de *Odisséia*, talvez seja uma menção às suas leituras feitas durante a infância, na qual a obra de Homero estava incluída. Conforme podemos verificar nos fragmentos acima, o estudo da literatura ficou mais concentrado no 2º grau, o que confere com as diretrizes governamentais da época, com o que estava previsto na proposta da Unicamp: com os leitores mais familiarizados e “maduros” em

relação à leitura, esse era o momento adequado para se discutir os clássicos, além de outros textos, atendendo, assim, às exigências do vestibular.

De uma forma não tão organizada quanto Emiko ou Alice, Clara vai lembrando dos textos durante a nossa conversa. Entre algumas falhas de memória, dúvidas sobre alguns autores, ela elenca uma série de títulos, os quais procuro apresentar em uma espécie de “mosaico” da sua fala:

- *“Coleção Vaga-lume, da Ática*
- *Coleção de Contos, da Ática*
- *Leitura obrigatória pro colegial por causa do vestibular: lista da Unicamp, da Fuvest.*
- *Uma outra coisa interessante: eu comprava determinados livros, os alunos escolhiam, mas entre aqueles, eu acrescentava alguns do meu gosto. Eu sempre fiz isso. E depois, às vezes dentre aqueles que eu comprava, havia alunos que gostavam do autor e eu acabava comprando mais livros daquele autor pra turma ler. Então, por exemplo, numa escola, eu cheguei a comprar muitos livros do Fernando Sabino por essa razão.*
- *Eu jogava no meio, aqueles que eu achava que eles não precisavam ler a história toda, mas seria interessante eles conhecerem alguma coisa. Eu punha A Divina Comédia (Dante Alighieri), Platão, comédias e tragédias gregas, O príncipe (Maquiavel), O Paraíso Perdido (John Milton), Decameron (Boccaccio).*
- *Poesia: uma coisa que a minha experiência mostra que os jovens, sobretudo as meninas, eles gostam muito de poesia: Drummond, Vinicius, Cecília Meireles.*
- *Os românticos eles gostam. Pode por qualquer um romântico, eles gostam. Não havia assim uma seleção. Eu punha sempre um ou outro, mas sem ficar muito... porque há uma coisa que eu acho importante que é eu não transmitir o meu gosto para o aluno.*
- *Romances dessas editoras novas agora, Moderna, Siciliano... São livros que chamam a atenção, por exemplo, as meninas querem muito ler, os meninos também, eles gostam muito de romances. Então eu jogo esse romance que é um romance bonito, ao todo umas 120 páginas assim no máximo. São esses*

romancinhos bem... eu me lembro de um que era coqueluche entre os alunos: Uma história de amor. Aquele Menina Mãe...

- Alguns rapazes gostam muito de história de ação e outros. É livro de terror/mistério. Então você compra pra eles esses livros pra eles começarem a ler. Porque depois eles querem mudar. A experiência mostra que eles mudam. Mas, então esse é o livro chamariz. É o livro de ação pra alguns meninos. A Ediuouro trazia uns livros que eram super interessantes, que era aquele livro de ação mas era de suspense ao mesmo tempo e que você pode escolher a página. É aquele "Você decide", algumas coisa assim. Então era um livro que eles gostavam muito de ler e partir daí chega uma hora ele cansa, e as meninas você percebe também, elas cansavam: "Ah, você não tem um outro mais assim", "Não tenho, infelizmente. Só vou ter esse outro mais..." Mas elas passavam a ler, viu. Esses romances bem...e também não me incomodava não que lesse, podia ler, esses bem romances: Daniele Steel, Sidney Sheldon.
- Por essa vertente o pessoal ia, se você comprar eles vão também. Agora se tiver na literatura brasileira alguma coisa no meio do caminho, elas lêem também: Jorge Amado.
- E como pra mim o importante é estar lendo, vão lendo, lêem, de repente você precisa ler um outro. Alguns eu gosto de ler e discutir com eles. Por exemplo, um livro, Poliana (Eleonor H. Porter), Anne Frank é um livro que eu sempre tive na escola, A História de Heidi, é Heidi (Johanna Spyri) ?
- Mas experiência desse ano, eu peguei alguns textos do Rubem Fonseca, Feliz Ano Novo... terceiro magistério. Peguei pra discutir com os alunos. "Onde é que a senhora achou isso ? , eu falei: "Nesse livro.Olha aqui. Peguei na biblioteca". "Tá lá na biblioteca?" O Triste fim de Policarpo Quaresma (Lima Barreto), Vidas Secas (Graciliano Ramos)." (Clara 27)

Conforme essa "lista" de títulos e impressões de leitura pode confirmar, Clara fazia uma seleção de textos bem diversificada fim de permitir que seus alunos, tanto do 1º grau, como de magistério, pudessem circular entre as mais variadas leituras. Como as "observações" da professora mesmo ilustram, são textos obrigatórios, no caso do vestibular, textos

“chamariz”, para despertar o gosto da leitura (literatura infanto-juvenil, best seller), textos que ela achava que o aluno deveria conhecer (clássicos da literatura universal). O posicionamento da professora, tanto nas escolhas como nas elucidações que faz a respeito dos motivos que sustentavam a compra e oferta de determinados livros, mostra uma preocupação em fazer com que o aluno-leitor conheça uma diversidade de textos, mas que consiga por si só definir seus caminhos de leitura.

Do mesmo modo que Clara, Ana também buscava oferecer uma grande variedade de leitura aos seus alunos. Ao descrever as suas atividades de leitura, bem como a instituição das bibliotecas de classe, a professora faz referência aos seguintes textos:

PESQUISADORA: *“E eram leituras só de narrativas longas ou você incluía também outros tipos de textos ? Poesia, crônicas...”*

ANA: *“Era poesia, crônicas, havia muitos livros de poesia, porque eles gostavam muito e Para Gostar de Ler, todos eles, e na época eu os recebia sempre, então eles iam pra escola. Além disso, eu criei com eles, numa determinada época, uma gibiteca que funcionava muito bem e aí trabalhamos a estrutura das histórias em quadrinhos, os elementos, eles gostaram muito e foi um trabalho bem gostoso e de intertexto pra leitura. Daí, pra leitura do livro foi mais fácil. E não sei se interessa saber, atualmente, como as coisas andam com a biblioteca de classe... Biblioteca de classe, quinta série é uma classe que utiliza biblioteca de classe avidamente, você deve se lembrar das suas quintas séries. Em sexta série, atualmente, biblioteca de classe não funciona. A alternativa pra leitura em sexta série, que nós encontramos esse ano, depois de muito buscar, foi deixar que a leitura seja livre: eles lêem da biblioteca da escola. Existe um momento em que eles podem sair da classe pra retirar e devolver o livro ou do acervo particular deles, os livros da biblioteca deles, de casa. Mas a aula de biblioteca de classe, bem ou mal, foi substituída por uma aula de trabalhos que os alunos fazem com a classe sobre os livros lidos, levando informações sobre o livro que ele ou que eles, se for um trabalho em grupo, trabalharam, escolheram e leram, e oferecendo pros alunos material escrito mesmo, informações escritas em forma de xerox, que possibilite junto com o relato que o aluno faz do livro e as suas impressões sobre o livro, que o aluno, que a classe faça o trabalho que ele propõe. Então nós elencamos uma série de propostas, que ele pode ou não seguir, ele pode criar outros trabalhos, e tem criado, e o objetivo é que ele*

trabalhe, mobilize a classe toda pra que trabalhe bem com o conteúdo do livro que ele leu. Então nós substituímos a biblioteca de classe por esse trabalho que tá dando muito bom resultado.”

PESQUISADORA: *“Em geral, o que eles costumam escolher ?”*

ANA: *“Olha, eles escolheram até agora, porque o trabalho começou este ano, até agora eles escolheram algumas narrativas bem tradicionais, quer dizer tradicionais porque já vejo na biblioteca há bastante tempo, e outros escolheram livros de crônicas e trabalharam algumas delas, outros pediram pra trabalhar textos do Lição de Casa, que é aquele fascículo que vem com o Estadão. ‘Podemos trabalhar ?’ ‘Podem.’ Foram. ‘Tragam pra ver’, pra ajudar e estão montando o trabalho com o Lição de Casa. Outros pediram ainda pra trabalhar textos informativos a respeito de um outro assunto, então, estão fazendo a leitura bem diversificada e eu acho que eu devo permitir que isso aconteça até pra ver que trabalho vai sair, como é que eles vão montar esse trabalho. Então eles estão assim, ensaiando, alguns trabalhos saíram muito bons, outros não deram muito certo porque o tempo foi curto, a proposta era complicada, mas alguns trabalhos muito bons, inclusive com avaliações, avaliaram o que fizeram, estabeleceram critérios e eu li, discuti com eles, considere-os bons e essas avaliações foram consideradas. Então o trabalho em sexta série, biblioteca de classe é assim. Quinta série segue o mesmo esquema, com...”*

PESQUISADORA: *“E como é feita a seleção na quinta série dos livros ?”*

ANA: *“Eles trazem de casa o que eles acham... A gente pediu pra que eles trouxessem e eles trazem de casa e normalmente a gente costuma dar uma olhada no nível da leitura, na qualidade da leitura e na adequação do texto, o conteúdo do texto. A gente procura evitar, atualmente, livros que causem muita angústia sem que eles possam conversar a respeito. Porque o livro de biblioteca é difícil o controle sobre o que o aluno faz com aquela leitura, e livros do tipo Através do espelho, não sei se você conhece, que traz a problemática de uma menina que sabe que vai morrer, que está de cama e é véspera de Natal, a família preparando o Natal, é um livro que a gente não aconselha que eles tenham na biblioteca de classe, porque muitos não têm os pais com possibilidade pra acompanhar, pra conversar a respeito da leitura. Nós também não podemos acompanhar, dar essa assistência. Então a gente tem a preocupação atual é com isso, livros que possam interferir no emocional sem que a gente possa ajudar o aluno a lidar com isso. Quanto a mais, eles podem incluir no acervo os livros*

que eles quiserem. Eles normalmente têm consciência, por exemplo, levam dois ou três livros que ninguém nunca retira, então pedem pra trocar: 'Posso trazer outro ? Ninguém tá retirando esse.' E depois da leitura, eles têm um controle dos livros que leram, controle dos livros deles que são emprestados pros colegas, quem retirou, quem devolveu, e aí eles fazem um trabalho livre de impressões pra afixar no mural, de divulgação se quiserem fazer em forma de propaganda, como quiserem."

PESQUISADORA: *"E eles costumam selecionar mais esse livros das editoras, paradidáticos, ou pode entrar, por exemplo, um Paulo Coelho, não sei se já aconteceu..."*

ANA: *"Paulo Coelho, Sidney Sheldon, vários, e é interessante que eles muitas vezes trazem muitos livros que a gente não conhece. Então eles vão pra livrarias, vão buscar, mas eles trazem os livros que, muitos que os irmãos já leram, já trabalharam na escola, são trabalhos dentro da área mesmo, mas eles trazem esse tipo de leitura e lêem, e há alguns que têm especial atração por livros grossos. Houve numa quinta série um aluno que leu A Jangada de Pedra, do Saramago, porque queria, eu não sei nem porque foi comentado em classe a respeito, falando a respeito de facilidade, diferença, diferentes estágios de leitura e a decorrente facilidade ou dificuldade pra o ler um texto, o aluno falou de pessoas que têm maior facilidade de ler um texto, então eu falava a respeito de livro que são particularmente difíceis, mas que quem lê com muita constância acaba, logo nas primeiras páginas, se entendendo com aquela nova linguagem. E citei A Jangada de Pedra, aí um aluno pediu pra eu levar esse livro, ele foi colocado na biblioteca de classe e ele leu e conseguiu ler, conseguiu se entender com a linguagem do Saramago. Então, há esse ano, numa quinta série, quatro alunos que tendem pra leitura de livros grossos, tipo História Sem Fim, e lêem com prazer. Acho uma grande conquista."(Ana 22)*

Depois de uma longa descrição, passo a recuperar alguns aspectos que foram apresentados a fim de seguirmos a trajetória de trabalho, de implementação de propostas de ensino de leitura e mudanças das mesmas, respeitando as particularidades de cada época, de cada escola, dos alunos.

Durante o projeto, Ana realizava uma seleção de textos ampla na qual os alunos podiam ler narrativas longas, mas também crônicas, poesias e até mesmo histórias em

quadrinhos. Essas últimas, faziam parte de um projeto específico de discussão da estrutura textual, entre outros elementos característicos desse gênero escrito.

Permanecendo nas salas de aula, Ana nos descreve as mudanças ocorridas após a implementação do Projeto, há mais de uma década atrás. Trabalhando em uma instituição particular, a professora procura manter uma prática de ensino da leitura que em suas especificidades tem como base de sustentação as diretrizes oferecidas pelas propostas do Projeto. Nesse sentido, nas 5ª séries, a instauração da biblioteca de classe ocorre da mesma maneira como já era previsto: os alunos fazem a seleção dos livros de acordo com as suas preferências e gostos, havendo espaço para a literatura infanto-juvenil, para os best sellers, para textos considerados de fôlego (Saramago, livros grosso). No entanto, há uma espécie de censura na organização dessa biblioteca, que segundo as orientações da escola, busca preservar o aluno do contato com uma leitura que ele não está emocionalmente preparado para lidar.

Diante dessa medida, procuro entendê-la a partir de dois possíveis ângulos: haveria nessa censura uma preocupação com a faixa etária do leitor, fator comum e relevante - mas não imprescindível, como já pudemos constatar - durante o processo de seleção de autores e textos para compor a biblioteca de classe. Em uma segunda perspectiva, assim como ocorreu com Isa no, agora “famoso”, episódio *Meu pé de laranja lima*, é provável que tenha havido algum “incidente” relacionado a leitura de algum livro considerado inadequado ao leitor, levando os professores a respeitarem o critério “emocional” como elemento de legitimação e exclusão de determinadas obras escritas.

Quanto à 6ª série, Ana nos apresenta uma nova proposta de trabalho, na qual os alunos continuam a realizar a leitura de textos longos, porém de uma forma mais independente, na qual o aluno é responsável pelo desenvolvimento dessa leitura, que deverá ser feita fora do contexto de sala de aula, a partir da escolha de um texto de seu interesse, na biblioteca escolar. De acordo com as elucidações da professora, a aula de leitura, ou de biblioteca foi substituída pelo trabalho com o texto em sala de aula, na qual o próprio aluno propõe uma atividade aos colegas, objetivando um aprofundamento da leitura da matéria escrita colocada para estudo comum. Enquanto proposta, essa experiência ainda estava sendo testada, na época (final dos anos 90) e parecia estar dando bons resultados. Talvez hoje ela se constitua de modo diferente,

mas o interessante, ao olharmos para trás, para tudo que foi descrito, é que as aulas de leitura ainda buscam manter o aluno próximo do texto escrito.

Depois de longa jornada, ainda há um pequeno trecho de narrativa a ser comentado:

PESQUISADORA: “E o que você acha que é passado pra eles, não só pela escola, mas também pelo que eles vêem pela televisão, o que se comenta em casa, ou a respeito dos comentários dos pais nas reuniões, a respeito do que eles acham que é boa leitura? O que é passado pra eles como sendo boa leitura?”

ANA: “Olha, eu penso que na escola, eles acabam ficando com a impressão de que boa leitura é aquele livro que nós escolhemos pra trabalhar com eles. Eu acho, eles não dizem isso, mas eu sinto que fica um pouco isso, porque quando eles questionam o livro escolhido pra trabalhar... Há um livro pra trabalhar, e... ‘Não gostei desse livro. Você não pode trocar?’ Então a gente diz: ‘Não. Com esse livro nós temos alguns objetivos pra alcançar.’ Então, eu tenho a impressão que essa fala nossa, justificando a escolha daquele livro e não de outro que ele poderia querer ler no lugar do escolhido, passa um pouco pra eles que essa é a boa leitura, embora eles saibam que a biblioteca tem um acervo que deve ser valorizado, que é valorizado, que é importante que os livros sejam bons, os livros são comentados, aqueles que eu já li, eu conheço, eu comento, mas eu acho que para os alunos acaba ficando um pouco essa questão, isso acaba pesando pra formação do conceito deles de boa leitura, uma coisa que a gente tem ainda que rever como responder esse tipo de questão: ‘Por que você foi escolher logo esse livro e não outro?’ Então, com relação aos pais, por exemplo, Paulo Coelho, é um livro muito criticado, quando há reunião de pais, por fazer parte do acervo. ‘Imagine, fazer parte do acervo de uma quinta série, Paulo Coelho, Sidney Sheldon, como você professora permite que eles leiam isso?’ Então, dá pra perceber que a boa leitura não é essa, essa não é uma boa leitura. Eu acho ainda que fica pros pais, pra sociedade, como conceito de boa leitura aqueles livros, como é que eu vou dizer, não recomendados, mas aqueles que têm uma chancela literária, vamos dizer, que têm um carimbo, que são autorizados.” (Ana 23)

Voltando os olhos para trás, lembrando de todas as histórias que nos foram contadas, o relato de Ana encerra esse longo capítulo, com a sensação de que há muito a ser dito, há muito

que ser feito. No entanto, uma grande conquista é reconhecer que apesar de todo o autoritarismo do discurso da tradição, da luta pela preservação do cânone literário, há espaço para outras leituras, para muitas, muitas delas. Ao lado do cânone literário, está o familiar, o paternal, o maternal, o pessoal, o escolar, o do vestibular, o do aluno, o do professor, enfim uma série de cânones de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história vivida pela multidão de leitores está sempre presente, no direito ou no avesso do texto. Por que cada um, no silêncio ou na algazarra de suas leituras, que torna literários alguns dos textos com que se encontra na vida. Às vezes o gesto individual coincide com o gesto oficial de literarizar um texto. Outras vezes não coincide. E cada um que decida a qual gesto – se o próprio, se o alheio – vai ser fiel e solidário ! (LAJOLA, 2001: 48)

Ao longo do percurso da leitura desse texto, conhecemos muitas outras histórias de vida, de leitura que nesse momento da pesquisa, passam a compor também a nossa própria experiência de vida, de leitura. Narrar o vivido é sempre um redimensionar de significados e é por isso que agora, quando estamos para finalizar nossa jornada, começo a produzir novos sentidos para cada um dos caminhos escolhidos, para cada trecho selecionado para ser ouvido / lido, acreditando não encerrar nunca esse dizer, re-dizer, dizer de novo, sempre uma nova leitura.

No que se refere ao papel do cânone literário na história de vida e de leituras das professoras-colaboradoras dessa pesquisa, é possível afirmar que o lugar onde especificamente se forjam as concepções do que é literário e não é literário, ou seja, onde se difunde a visão da tradição cultural em torno da leitura é a escola, mais particularmente, o segundo ciclo do curso secundário, quando é efetivamente discutida a historiografia literária, culminado com a passagem pelo curso de Letras, obviamente.

Preocupada em transmitir ensinamentos sobre a literatura e não a ensinar a ler, a instituição escolar repassa dados sobre a história dos autores e obras, cobra exercícios de análise de textos para emissão de juízos, procurando fazer de todo leitor um conhecedor de literatura. Enfim, constrói-se apenas um “verniz”, pois a leitura mesmo, não é realizada. A leitura efetiva ocorre fora dos muros da escola e é justamente trazê-la para o interior das salas de aula que se instituiu o trabalho de cada uma dessas professoras ao assumirem novas concepções em torno da leitura, além daquela oferecida pela própria escola.

Aceitando o desafio proposto nos últimos anos de carreira, as professoras dessa pesquisa, de acordo com as suas características próprias, bem como com a história de formação e de ensino de cada uma, buscaram formar leitores a partir do encontro com uma

diversidade de textos e maneiras de ler, além daqueles dogmaticamente difundidos pela tradição cultural. Em suas diferentes jornadas, as narradoras incentivaram a leitura, buscaram *enredar* o leitor, ao mesmo tempo em que eram enredadas pelas suas próprias histórias de leitura.

No decorrer das trajetórias de formação, cada professora, no interior do seu grupo, da sua comunidade de leitores, compartilha de valores e representações de leitura, que em alguns casos coincide ou se aproxima da visão elitista, o que não significa se constituir como uma imagem única de leitura. De novo, cada comunidade tem sua história e seus modos particulares de interagir com o texto escrito. Além disso, de uma geração a outra as experiências com os textos, as representações de leitura se modificam, ainda mais se considerarmos que para a maioria das famílias aqui descritas, as professoras-narradoras representam a primeira geração a chegar ao ensino superior.

Da família de professores, de fazendeiros, de simples agricultores, todas alcançaram um patamar em comum: a formação como professora de línguas. Nesse esforço para fazer com que as meninas-moças se tornassem uma “autoridade” da língua, há toda uma representação não só de leitura e escrita, mas do papel que a partir de então elas passam a desempenhar enquanto “guardiãs” da língua pátria.

Começando a carreira num momento de grandes mudanças políticas e sociais no país, as jovens professoras chegam às salas de aula tendo que enfrentar desafios vários: além da pouca experiência de profissão, os alunos que freqüentam a escola não são os mesmos que dividiam os bancos escolares com elas, e obviamente não estamos falando de mudanças temporais, mas de perfil da clientela escolar. Ao lado das mudanças educacionais, com a implementação de novas propostas curriculares de ensino, o desafio maior é resgatar, continuamente, a identidade e a autonomia de trabalho que aos poucos vão se perdendo dentre as dificuldades vividas pela crise do ensino, pela desvalorização do magistério.

Da repressão política ao restabelecimento da democracia, da ditadura do livro didático à liberdade de escolha de leituras, das salas onde imperava a caneta tinteiro e as antologias aos espaços improvisados, apertados, inchados, muitas leituras vão sendo constituídas.

O cânone da escola que das leituras orais, passamos para as antologias, para o livro didático, para as bibliotecas de classe e apostilas. O cânone familiar, com livros na estante, conversas e narrativas, revistas autorizadas e clandestinas, jornais e a discussão política e

esportiva, expectativa da chegada dos textos em japonês, em português, em formatos, tamanhos e maneiras de ler distintos. O cânone pessoal, o cânone profissional, o cânone literário: cânones de leitura.

Durante todo processo de formação do leitor, há que se considerar, ainda, que as formas de leitura não são apenas diversas, mas elas podem ser contraditórias. O peso das prescrições (familiares, escolares, curriculares) exclui certas práticas. A instituição de modelos valorizados significa a definição de imagens desvalorizadas. As leituras legítimas, distintas, cultas, pressupõem seus contrários e suscitam conflitos e polêmicas (POMPOUGNAC, 1997).

Nesse sentido, esse trabalho de pesquisa, sustentado em relatos sobre as interações entre pessoas e textos, não pretende definir o que é “melhor” ou “pior” a respeito da formação de leitores, mas sim, propiciar condições para entender como se dá o processo de formação, que tipo de relação se pode estabelecer entre uma visão de leitura fortemente imposta e concepções outras de leitura construídas ao longo da vida pessoal-profissional. Deste modo, essa tese discute o acesso aos textos, o trabalho de leitura, a formação de leitores, a convivência possível de visões distintas em torno dessa prática cultural que durante quedas-de-braço, lutas de poder, aponta para um aspecto que não pode ser mais ignorado: a diversidade.

Concordando com POMPOUGNAC (1997), de fato, os estudos biográficos buscam “manter coesas” as representações de uma prática cultural eminentemente polimorfa, na medida em que se propõe neles descrever o que constitui a unidade de uma vida, a história de uma pessoa. No entanto, nem por isso tais pesquisas biográficas deixam de ter um significado social, já que as representações que nelas lemos testemunham que, no campo do livro e da leitura, a figura do leitor emergiu pouco a pouco. Nas palavras de CERTEAU (2000), o leitor se destacou do livro, do qual deixou de ser sombra.

Entre vistas: olhares que falam sobre leitura, que falam sobre pessoas, que definem leitores. Na encruzilhada de todas as leituras, de vozes, de vida, de textos, finalmente apresento a você leitor, uma leitura da leitura de professores.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Márcia. As variadas formas de ler. In PAIVA, Aparecida *et alii* (org.). *No fim do século: a diversidade (O jogo do livro infantil e juvenil)*. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

_____ Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In MARINHO, Marildes (org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas, Mercado de Letras/ALB/CEALE, 2001.

_____ Histórias da literatura e sua história. Ensaio disponível no *site* da ANPOLL (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística), GT História da Literatura: www.pucrs.br/fale/pos/historiadaliteratura/gt.

ABREU, Modesto de. *Idioma pátrio*. São Paulo, Nacional, 1939.

AMADO, Janaína & FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1998.

_____ Apresentação. In AMADO, Janaína & FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1998.

ANDRADE, Carlos Drummond *et alii*. *Para gostar de ler: cônicas*. 6ª ed. São Paulo, Ática, 1981.

BARZOTTO, Valdir Heitor (org.). *Estado de Leitura*. Campinas, Mercado Aberto/ALB, 1999.

BASTOS, Hermenegildo. *Permanência da literatura: direções da prática literária na era do multiculturalismo e da indústria cultural*. Ensaio disponível no *site* da

ANPOLL (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística), GT História da Literatura: www.pucrs.br/fale/pos/historiadaliteratura/gt.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Os professores são “não-leitores”? MARINHO, Marildes & SILVA, Ceris Salete Ribas da. *Leituras do Professor*. Campinas, Mercado de Letras/ALB, 1998.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes & GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (orgs). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

. Práticas de leitura, impressos, letramentos: uma introdução. In BATISTA, Antônio Augusto Gomes & GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (orgs). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. (trad. Sérgio P. Rouanet). São Paulo, Brasiliense, Obras Escolhidas, vol.1, 1987.

BEM-PERETZ, Miriam. Episódios do passado evocados por professores aposentados. In NÓVOA, Antonio (org.). *Vida de Professores*. Porto, Porto Editora, 1995.

BOURDIEU, Pierre. O mercado dos bens simbólicos. In *As regras da arte*. São Paulo, Companhia das Letras, 1996.

BORDINI, Maria da Glória. A literatura infantil nos anos 80. In SERRA, Elizabeth D'Angelo (org.). *30 Anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras*. Campinas, SP, Mercado de Letras / ALB, 1998.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo Companhia das Letras, 1999.

- CAMARGO, Aspásia. História Oral e Política. In MORAES, M. (org.). *História oral*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.
- CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira*. Belo Horizonte, Itatiaia, 1997, vol.2.
- _____. *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo, Ática, 2000 (a).
- _____. *Literatura e Sociedade: estudos de teoria e história literária*. São Paulo, T.A. Queiroz, 2000 (b).
- CASTRO, Ruy. O Brasil em 200 anos de belos periódicos. In *O Estado de S.Paulo*, Caderno 2, 18/11/2000, www.estadao.com.br.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do Cotidiano*. Rio de Janeiro, Vozes, 2000.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, Lisboa, Difel, 1990.
- _____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo, Editora UNESP, 1998.
- COSTA, Nelson. *Leitura e exercício*. 4ª ed. Melhorada. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1945.
- CRUZ, José Marques da. *Seleção. Português prático para a 1ª e 2ª série do curso secundário*. São Paulo, Melhoramentos, 1944.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Balanço dos anos 60/70. In SERRA, Elizabeth D'Angelo (org.). *30 Anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras*. Campinas, SP, Mercado de Letras / ALB, 1998.
- CUNHA, Maria Teresa Santos. *Armadilhas da sedução: romances de M. Delly*. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

- DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette*. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.
- DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algoz incompetente. In *Cadernos Cedes*. Ano XIX, nº 44, abril / 1998.
- DOMINICÉ, Pierre. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris, Éditions L'Harmattan, 1990.
- ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL: ORGANIZAÇÃO, LEGISLAÇÃO VIGENTE, PROGRAMAS*. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde, Editora A Noite, 1952.
- FARIA, Maria Alice. A leitura do jornal e do fotojornalismo. In MARINHO, Marildes (org.) *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas, ALB/CEALE/Mercado de Letras, 2001.
- FERRAROTTI, Franco. *Historie et histories de vie*. Paris, Des Méridiens, 1982.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. *A Pesquisa sobre leitura no Brasil, 1980-1995*. Campinas, SP, Komedi, 2001.
- FONTOURA, Amaral. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 3ª edição, Rio de Janeiro, Gráfica Editora Aurora, 1968.
- FRAISSE, Emmanuel et alii. *Representações e imagens da leitura*. São Paulo, Ática, 1997
- FREITAG, Bárbara et alii. *O livro didático em questão*. São Paulo, Cortez & Autores Associados, 1989.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leituras de professores e professoras: o que diz a historiografia da educação brasileira. In MARINHO, Marildes (org.) *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas, ALB/CEALE/Mercado de Letras, 2001.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e Ensino: exercícios de militância*. Campinas, Mercado de Letras, 1996

_____. Unidades básicas do ensino de Português. In GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo, Ática, 1997.

_____ (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo, Ática, 1997.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In NÓVOA, Antonio (org.). *Vida de Professores*. Porto, Porto Editora, 1995.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In NÓVOA, Antonio (org.). *Vida de Professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

JOBIM E SOUSA, Solange & KRAMER, Sonia. Experiência humana, história de vida e pesquisa: Um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores. In KRAMER, Sonia & JOBIM E SOUSA, Solange (orgs.). *Histórias de professores: Leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo, Ática, 1996.

KRAMER, Sonia. *Por entre pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo, Ática, 1993.

_____ & JOBIM E SOUZA, Solange (org.). *Histórias de Professores: Leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo, Ática, 1996.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In MEIHY, José Carlos Sebe Bom (org.). *(Re)introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo, USP, 1996.

LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo, Moderna, 2001.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Rio de Janeiro. Coleção A.E.C., 1965.

LEITE, Lúcia Chiappini de Moraes. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo, Ática, 1997.

LOBATO, Monteiro. *As reinações de Narizinho*. São Paulo, Brasiliense, 2001.

MARINHO, Marildes. A língua pátria nos currículos de final de século. Belo Horizonte, CEALE, 1996.

_____. Leituras do professor: perguntas de um seminário. In MARINHO, Marildes & SILVA, Ceris Salete Ribas da (orgs.). *Leituras do Professor*. Campinas, Mercado de Letras/ALB, 1998.

_____. (org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas, Mercado de Letras/ALB/CEALE, 2001.

MAUAD, Ana Maria. Janelas que se abrem para o mundo: fotografia de imprensa e distinção social no Rio de Janeiro, na primeira metade do século XX. In *Estudios Interdisciplinarios de America Latina y El Caribe (EIAL)*, nº 2, vol. 10, Jul-Dez, Telaviv University, 1999, www.tau.ac.il/eial.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom (org.). *(Re)introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo: USP, 1996a.

_____. *Manual de História Oral*. São Paulo, Loyola, 1996b.

MOMENTOS DO LIVRO NO BRASIL (Projeto e coordenação geral Fernando Paixão, coordenação de pesquisa e texto Maria Celeste Mira). São Paulo, Ática, 1995.

MORAES, M. (org.). *História oral*. Rio de Janeiro, Diadorim, 1994.

MORAIS, Orlando e Lígia Mendes de. *Seleta infantil*. Rio de Janeiro, Aurora, 1951.

NÓVOA, Antonio (org.). *Vida de Professores*. Porto, Porto Editora, 1995.

_____. Os professores: um 'novo' objeto da investigação educacional ? In NÓVOA, Antonio (org.) - *Vida de Professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

PAIVA, Aparecida et alii (org.). *No fim do século: a diversidade (O jogo do livro infantil e juvenil)*. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

PAULINO, Graça. Cem anos de poesia nas escolas brasileiras. In SERRA, Elizabeth D'Angelo (org.). *30 Anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras*. Campinas, SP, Mercado de Letras / ALB, 1998.

PERROTTI, Edmir. *Confinamento Cultural, infância e leitura*. São Paulo, Summus, 1990.

POMPOUGNAC, Jean-Claude. Relatos de aprendizado. In FRAISSE, Emmanuel et alii. *Representações e imagens da leitura*. São Paulo, Ática, 1997.

POULAIN, Martine et alii. Dois exemplos de discurso sobre a leitura: a imprensa diante da Portaria Monory e da Lei Lang. In FRAISSE, Emmanuel et alii. *Representações e imagens da leitura*. São Paulo, Ática, 1997.

- _____. A leitura entre discursos e representações. In FRAISSE, Emmanuel *et alii*. *Representações e imagens da leitura*. São Paulo, Ática, 1997.
- POSSENTI, Sírio. Sobre o discurso a respeito de leitura em editoriais da ALB. In *Leitura: Teoria & Prática*, ano 20, n.37, Associação de Leitura do Brasil, Campinas, 2001.
- RAZZINI, Marcia. *Antologia Nacional (1895-1969): museu literário ou doutrina ?* Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 1992.
- _____. *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o Ensino de Português e de literatura (1838-1971)*. Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2000.
- _____. A Antologia Nacional e a formação literária na escola. Ensaio disponível no site da ANPOLL (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística), GT História da Literatura: www.pucrs.br/fale/pos/historiadaliteratura/gt.
- SANDRONI, Laura. De Lobato à década de 1970. In SERRA, Elizabeth D'Angelo (org.). *30 Anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras*. Campinas, SP, Mercado de Letras / ALB, 1998.
- SERRA, Elizabeth D'Angelo (org.). *30 Anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras*. Campinas, SP, Mercado de Letras / ALB, 1998
- SERRA, Tania. *O mapeamento do "DNA" literário brasileiro e a outra independência*. Ensaio disponível no site da ANPOLL (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística), GT História da Literatura: www.pucrs.br/fale/pos/historiadaliteratura/gt

SILVA, Lilian Lopes Martin da. *Escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*. Porto Alegre, Mercado de Letras, 1986.

_____. *Mudar o Ensino de Língua Portuguesa: uma promessa que não venceu nem se cumpriu mas que merece ser interpretada* (tese de doutorado). Campinas, SP, Faculdade de Educação, UNICAMP, 1994.

_____. (org). *Entre Leitores: Alunos, Professores*. Campinas, SP, Editora Komedi/ Arte Escrita, 2001.

_____. Apresentação. In SILVA, Lilian Martin da.(org). *Entre Leitores: Alunos, Professores*. Campinas, SP, Editora Komedi/ Arte Escrita, 2001.

SOARES, Magda. “O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor”. In MARINHO, Marildes (org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas, Mercado de Letras/ALB/CEALE, 2001.

TARDELLI, Gláucia Maria Piato. *Histórias de leitura: a formação do professor-leitor*. Campinas, Unicamp, 1997.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: História Oral*. São Paulo, Paz e Terra, 1992.

ZILBERMAN, Regina – *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo, Contexto, 1991.

_____. – Sociedade e democratização da leitura. In BARZOTTO, Valdir Heitor (org.). *Estado de Leitura*. Campinas, Mercado Aberto/ALB, 1999 (a).

_____. Leitura literária e outras leituras. In BATISTA, Antônio Augusto Gomes & GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (orgs). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte, Autêntica, 1999 (b).

_____. Discursos e Marginalidade: a história da literatura brasileira. Ensaio disponível no *site* da ANPOLL (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística), GT História da Literatura: www.pucrs.br/fale/pos/historiadaliteratura/gt.

_____ & MOREIRA, Maria Eunice. *O Berço do Cânone*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1998.

ZUNTHOR, Paul. *A letra e a voz*. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.

Anexos

ROTEIRO GERAL

1. A FAMÍLIA

- O pai: Grau de escolaridade
Ocupação
Contador de histórias: que tipo de histórias ?
O que gostava de ler ?
Como selecionava as suas leituras e a dos outros ?
O que achava importante ter de material escrito em casa ?
Como se posicionava em relação à escrita e à escola ?
- A mãe: Grau de escolaridade
Ocupação
Contadora de histórias: que tipo de histórias e brincadeiras ?
O que gostava de ler ?
Como selecionava as suas leituras e a dos outros ?
O que achava importante ter de material escrito em casa ?
Como se posicionava em relação à escrita e à escola ?
- Os irmãos: Grau de escolaridade
Relação com o texto oral e escrito
- Outra pessoa do ambiente familiar que tenha sido importante para a formação de leitor
(avós, tios...)

2 - AS LEITURAS REALIZADAS FORA DO CONTEXTO ESCOLAR

- Quais os primeiros contatos com a escrita antes de aprender a ler e ingressar na escola :
Quem lia para você ?
O que se lia ?

- O que fazia parte da biblioteca da família ?
- O que era permitido e o que era censurado ?

3 – LEITURAS ESCOLARES

- O que se lia ? O que podia ler na escola ?
- Descreva alguma pessoa que tenha sido importante para a sua formação de leitor.
- Quando você começou a dar aulas, em que se baseava para selecionar os textos ? Em sua própria experiência de leitora ? No seu conhecimento escolar, acadêmico ? no livro didático ?
- Que tipo de material você selecionava ?
- Essa seleção mudou com o tempo ? Por quê ?
- Que tipo de práticas de leitura você propunha ?
- Como você organizava a biblioteca de classe ? Que tipo de texto você privilegiava ? Por quê ?

4 – REPRESENTAÇÕES DE LEITURA E DE LEITOR

- Se lhe perguntassem: “O que você lê ?” , qual seria imediatamente a sua resposta ?
- Você considera seu marido e seus filhos leitores ? O que costumam ler ?
- Você acha que a sua experiência como leitora, aparece(u) na sua vida profissional
- Quem na sua opinião estabelecem o que é leitura ?

MODELO DE ROTEIRO ESPECÍFICO

(CLARA)

1. Fale sobre a escola de sítio que o seu avô fundou. Fale sobre Dona Iaiá.
2. Por que a sua mãe não queria que vocês lessem ?
3. No que diz respeito à leitura de romances (M. Delly, clássicos da banca de jornal, capítulos da *Grande Hotel*), como você considerava essas leituras ?
4. Sobre a leitura de história (*Deuses, tómulos e sábios*), por que foi significativa ? É possível estabelecer uma relação com os textos que você lê sobre a Idade Média ?
5. O fato de você ficar aguardando o horário da escola na livraria-papelaria influenciou a sua formação de leitora ?
6. Quais eram os livrinhos que Dona Zezé presenteava ?
7. O que a professora do curso preparatório para admissão mandava ler ? Você lembrar quais eram os livros que você consultava na biblioteca do pai dela ?
8. Sobre a influência do professor de português que falava sobre a vida dos escritores, o que era boa leitura para ele ? O que ele indicava para ler ? Qual era o manual didático utilizado ? Para que tipo de jornal ele escrevia ?
9. Fale sobre a biblioteca da escola que você costumava frequentar durante o ginásio. O que você lia nessa época ?
10. Que leituras você fazia durante o curso Científico ?

11. Você disse que durante a faculdade o que mudou em relação as suas leituras foi a inclusão de textos específicos. Que leituras eram essas ? O que você continuava lendo “por fora” ? Por quê ?
12. Fale mais sobre o ensino de leitura para o 3º colegial (livro didático, indicações de leitura), para as 6ª e 7ª séries (Livro da Magda Soares, “Meu pé de laranja lima”), durante o período militar, sobre o uso do livro do Proença e do Samir.
13. Sobre a sua participação no projeto da UNICAMP, mudou a sua posição em relação ao que é leitura, em relação ao cânone ?
14. Por que você acha que a leitura hoje na escola está mais difícil ? O que mudou no perfil do aluno leitor ?
15. Comente a sua fala:

(T136) Clara: E eles vão exercer funções diferentes também. Então, eu acho que o importante é que eles leiam, e acho que existe leitura pra todo mundo. Às vezes a gente fala assim: “Ah, leitura brega.” Então eu acho que essa leitura também é necessária. O escritor brega, ele também é necessário. É verdade, que a gente sempre dá um jeitinho de dizer pra eles alguma coisa, por exemplo: “Ai, a senhora já leu Paulo Coelho ?” Eu falo: “Ai, gente, Paulo Coelho é pra ler à beira da piscina ou quando a gente tá na praia, porque é aquele livro que você joga do lado, você não quer saber o que vem antes, o que vem depois, não está preocupado com nada; se a escrita é boa, se não é, você está lendo só. Como você está tomando sol, você está lendo também. Acabou. Então, nem me pergunte do Paulo Coelho.” Então é mais ou menos assim, quer dizer, você procura, as vezes, dar um jeitinho pra que eles leiam os livros melhores, mas não é o que me interessa muito não. E também não me interessa onde eles começam. Não há problema. Pode começar onde quiser. Alunos de 1º colegial: “Eu quero começar com história infantil.” “Começa com história infantil.” “Eu nunca li nada.” “Não tem importância, começa a ler alguma coisa.” “Não consigo, comecei a ler um livro, eu não consegui ler esse livro todo.” “Leu 20 páginas, 10 ? Tá bom. Não gostou ? Não é esse o seu caminho ?” “Não.”

“Então, comece outro.” Cada um tem que escolher o seu caminho. Era mais ou menos por isso que eu disse: há uma leitura que é obrigatória sim pra mim. Há uma que não importa se ele está lendo o que ele está lendo, importa que alguns livros ele precisa ler, precisa, não é só ler, precisa ler. Eu acho que leitor é aquele que lê, entende, é capaz de discutir aquilo que leu. Isso sim, isso eu acho que é importante. Daí a aula de língua portuguesa é importante, com outros elementos, que você trabalha na aula para que ele possa ler e estar sabendo aquilo que ele está lendo. Porque se ele leu e não sabe o que está lendo, pra mim não é leitura, é alguém que...

T 137 - Pesquisadora: ... só decodifica.

T 138 - Clara: Exatamente. É como o fulano que passou pela vida e não viveu. É mais ou menos isso. Passou pelo livro mas não leu. Então, é mais ou menos isso.

SOBRE O MANGÁ

O que é o Mangá ???

Mangá é o termo usado para denominar as histórias em quadrinhos no Japão, atualmente, caracteriza toda a produção japonesa em histórias em quadrinhos. Suas características são: os olhos grandes e expressivos que demonstram emoções, roteiros dinâmicos e de rápida leitura (cinematográficos), preza mais o movimento e a ação.

Mas para conhecer melhor a verdadeira essência do mangá, vamos ver um breve resumo de sua história.

Conheça um pouco da história do mangá

Antes da era de Sailor Moon ou Dragon Ball exibidos para os olhos de milhares de jovens japoneses, ou de " Dr. Slump " nas páginas de Shonen Jump; o Japão já havia um passado humorístico em pergaminhos e blocos de madeira.

Voltando nossos olhos para um Japão do século **VI** e **VII DC.** , notamos o povo japonês abraçando a poderosa crença Budista e os pergaminhos chamados **Chojugiga**, que apresentavam animais em situações humanas. Chojugiga que significa, literalmente, "quadros humorísticos de animais e pássaros", era a primeira aparição do mangá no Japão.

Durante o período da guerra de **Kamakura**, era criada um tipo de arte de realismo grotesco que se referia, paralelamente, aos ensinamentos de **Buda**, fazendo o homem ponderar sobre a sua estupidez e culpa pelos corpos de pessoas no meio de excrementos, que a guerra trazia. Tudo isso dentro de humor zombeteiro por isto, podemos falar que era um estilo de cartoon. Muito desses pergaminhos faziam o homem refletir nas batalhas fúteis que ocorriam.

Seguindo para o período de Edo, as pessoas da classe mercantil exigiam um entretenimento barato. Com esse intuito foi criado um estilo especial para o consumo em massa, que retratavam as pessoas nos prazeres e passatempos da vida, eram chamadas **ukiyo-e**. Muitos indivíduos da classe alta consideravam este tipo de arte um lixo.

Como criar um ukiyo-e era muito barato, muitos foram transformados em embrulhos de chá. Mas foram estes embrulhos de chá que inspiraram, os europeus, a criar as histórias em quadrinhos modernas.

Katsuhika Hokusai (1760-1849), que era artista nesta mesma época definiu o termo mangá em 1814. Este termo nada mais é que a união de dois ideogramas japoneses "**MAN**" (irrisório) "**GA**" (imagem), ou seja, o mangá não significa apenas história em quadrinhos, e sim, cartoons, caricaturas e impressos de histórias em quadrinhos.

A primeira mangá oficial também foi lançada nesta época, pela obra "**Tobae Sankokushi**" de **Oka Shumboka**.

Desde o princípio deste gênero artístico, os artistas e leitores eram estritamente masculinos. Constantemente os temas usados tinham como principal enfoque a mulher como objeto sexual. Com a chegada do século XIX, um homem conhecido por **General Perry** fez com que as mulheres tivessem um envolvimento maior com o mangá. Mas ainda eram a minoria até os tempos atuais.

AS NOVAS INFLUÊNCIAS

O novo estilo de vida japonês, depois do isolamento, e de contatos com o ocidente, causou uma mudança no estilo da arte cômica. Derrubando as velhas idéias Zen budistas, este novo estilo trazia uma sátira política ocidental.

Em 1862, um inglês chamado de **Charles Wirgman** criou uma revista de uma das obras de Charles Wirgman - The Japan Punch - 1869" estilo britânico intitulada "**The Japan Punch**", destinada aos estrangeiros que moravam na região de **Yokohama**, anos mais tarde foi traduzida ao idioma japonês. A criação desta revista foi um marco muito importante na história do mangá.

As caricaturas jornalísticas de Wirgman tinham um tipo de humor e arte tipicamente japonês, que fascinavam toda uma nação. Wirgman é considerado hoje o **santo protetor** do mangá moderno. A cada ano, é realizada uma cerimônia em seu túmulo, localizado em Yokohama.

Em 1882, outro europeu que vivia no Japão, chamado **George Bigot**, professor de arte em uma escola de oficiais militares, publicou diversas coleções de imagens e lançou um jornal satírico, chamado **Tobae**, que foi outro marco importante para a história do mangá. O Tobae trazia uma sátira política do governo, que havia sido proibida durante muito tempo. Com isso ele recebeu aplausos de todos os artistas japoneses que estavam confinados a um padrão estético e social.

O mangá foi ganhar sua popularidade em 1905, através da publicação "**Tokyo Puck**", criada por **Rakuten Kitazawa (1876-1955)**. A Tokyo Puck foi o primeiro mangá formado por artistas japoneses, além do fato de ser o primeiro colorizado.

OSAMU TEZUKA - O DEUS DO MANGÁ

Durante Segunda Guerra Mundial, a indústria de mangá se transformou em uma indústria de folhetos sobre a guerra. O mangá já não se enquadrava mais na categoria humor de criança inocente. Eles faziam desenhos baratos que caracterizavam os americanos como demônios de duas-faces em contos japoneses tradicionais.

Na revolução do Japão pós-guerra, um doutor chamado pelo nome de **Osamu Tezuka** introduziu uma nova criação dramática no ressurgimento do mangá. Durante a guerra, o Japão olhava para a Alemanha como símbolo de estratégia militar e cooperação. Mas Osamu olhou para a sua indústria cinematográfica, para criar o seu próprio estilo.

Osamu criou fantásticas histórias que usavam **ângulos inovadores**, que misturavam imagens da cultura cinematográfica da Alemanha e da França. Foi ele quem introduziu uma nova expressão ao mangá, onde seus personagens haviam **olhos enormes e detalhados**, que mostravam o que o personagem sentia naquele exato momento.

Tezuka lançou seu próprio mangá, em 1947, com uma história intitulada "**A Nova Ilha do Tesouro**" que foi publicada como um **akahon** (livro vermelho), estes mangás eram conhecidos assim, por causa da tinta vermelha utilizada nas capas. Na ocasião, o akahon era um tipo de mídia barata que era um dos poucos entretenimentos que as crianças tinham acesso, afinal o Japão passava por uma crise econômica Pós Guerra. "A Nova Ilha do Tesouro" mudou a cena da noite para o dia e vendeu **400,000 cópias**.

Com o passar do tempo, Tezuka se consagrou como **Deus do Mangá**, atualmente ele tem muitos admiradores. Não há uma única criança, jovem, mulher ou velho que não conheça as suas obras. Seus trabalhos foram os primeiros a serem trazidos ao ocidente como, por exemplo **Menino Atômico** (Tetsuwan Boy). Até mesmo a Disney plagiou um de seus trabalhos, **Kimba o Leão Branco**.

Enfim, isto é um breve resumo da história do mangá.

O MANGÁ NOS TEMPOS ATUAIS...

Se tornou uma tradição, ler e criar mangás, atualmente existem diversos estúdios especializados em mangá, que é o caso do **Bird Studio** de **Akira Toryama** (Dragon Ball Z e Dr. Slump), **Clamp Studio** (Rayearth e R.G. Veda), **Pierrot Studio** (Yu Yu Hakusho) entre outros.

No Japão existem, pelo menos, algumas centenas de publicações de mangás, que vão de publicações infantis à quadrinhos de caráter adulto (sem contar com o grande número de fanzines), ao contrário do comics americano, cujo mercado de quadrinhos é voltado somente para crianças e adolescentes, geralmente do público masculino.

Por esse motivo, existe uma espécie de classificação do mangá, de acordo com o gênero e faixa etária. São elas:

SHONEN MANGÁ: é um gênero de mangá destinado aos rapazes, cujas histórias são de gangues de colégio, esportes, aventuras, grupos que visam defender o universo entre outros temas. Podemos destacar: Dragon Ball Z, Yu Yu Hakusho, Neon Genesis Evangelion, entre outros.

SHOJO MANGÁ: este é o gênero de mangá feminino, onde as histórias tem uma dramatização maior. Estes tipos de mangá geralmente são desenvolvidos por mulheres, que criam diversos tipos de personagens em várias situações românticas. Podemos citar: Sailor Moon, Guerreiras Mágicas de Rayearth, entre outros.

A maioria dos mangás publicados no Japão são impressos em um papel de gramatura um pouco maior que o jornal, estes mangás costumam ter cerca de **600 páginas** e o preço equivalente a uma passagem de metrô. Um fato comum, no Japão, é encontrar mangás novos jogados no lixo de estações de trem, latas de lixo, entre outros lugares, pois são lidos no momento que são comprados e, posteriormente jogados fora. Estranho não?

LISTA GERAL de Autores e Excertos da *ANTOLOGIA NACIONAL* ⁴⁶

Legenda:

- IC** *Íris Clássico* de José Feliciano de Castilho, 1859. [5^a ed., 1868]
[adotado nas aulas de português do Colégio Pedro II de 1860 a 1869]
- FP** *Curso Elementar de Literatura Nacional* do Cônego Fernandes Pinheiro, 1862
[adotado nas aulas de Retórica, poética e literatura nacional do Colégio Pedro II de 1862 a 1875]
- SN-I** *Seleção Nacional* de Francisco Júlio Caldas Aulete. Vol. I - Literatura, 1873. [17^a ed., 1909]
- SN-II** id., Vol. II - Oratória, 1875. [3^a ed., 1915]
- SN-III** id., Vol. III - Poesia, 1877. [6^a ed., 1912]
[adotada sobretudo nas aulas de português, mas também nas de retórica, do Colégio Pedro II, de 1877 a 1886]
- MM** *Curso de Literatura Brasileira* de Melo Moraes Filho, 1876. [2^a ed. 1881, 4^a ed., 1902]
[adotado nas aulas de português do Colégio Pedro II de 1881 a 1886]
- SL** *Seleção Literária* de Fausto Barreto e Vicente de Souza, 1887. (2^a ed., 1891)
[adotada nas aulas de português e nas aulas de línguas estrangeiras para versão, do Colégio Pedro II, de 1887 a 1894]

* autores acrescentados na 6^a edição da *Antologia Nacional* (1913).

** autores acrescentados na 7^a edição da *Antologia Nacional* (1915).

*** autores acrescentados na 25^a edição da *Antologia Nacional* (1945).

PARTE I - PROSA

Fase Contemporânea - (Século XIX, depois de 1820).

Escritores Brasileiros

1. J. F. Lisboa (1812-1863)
 - A) Vocação de Vieira
 - B) Importância política de Vieira

⁴⁶ RAZZINI, Marcia. *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o Ensino de Português e de literatura (1838-1971)*. Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2000.

2. Torres Homem (1812-1876)
A) Colonização
3. **Martins Pena (1815-1848)
A) O Juiz de paz da roça
4. Porto Seguro [Varnhagen] (1816-1878)
A) Escritores do reinado de D. João VI
5. *Pereira da Silva (1818-1897)
A) A revolução de 1831 corte de 4 páginas na 25ª ed.
6. J. M. de Macedo (1820-1882)
A) O torrão natal
B) Itaboraí excluído na 25ª ed.
7. *Joaquim Norberto (1820-1891)
A) Alvarenga Peixoto e a Inconfidência
8. Francisco Otaviano (1825-1889)
A) Minas
9. José Bonifácio (o segundo) (1827-1886)
A) Contra o protecionismo
10. José de Alencar (1829-1887)
A) Iracema e o guerreiro branco **SL**
B) A prece **SL**
11. ***M. A. de Almeida (1830-1861)
A) Entrada para a escola
12. D. Antonio de Macedo Costa (1830-1901)
A) Restauração religiosa
13. *Visconde de Ouro Preto [Afonso Celso de Assis Figueiredo] (1837-1912)
A) A batalha de Riachuelo corte de 2 páginas na 25ª ed.
14. *Couto de Magalhães (1837-1898)
A) O idioma tupi
15. ***França Júnior (1838-1890)
A) Como se fazia um deputado
16. *Machado de Assis (1839-1908)
A) Quincas Borba
B) Visconde do Rio Branco
17. *Franklin Távora (1842-1888)
A) A cruz do patrão corte de 2 páginas na 25ª ed.
18. *Visconde de Taunay (1843-1899)
A) Aspectos do sertão
19. *Barão do Rio Branco [José Maria da Silva Paranhos] (1845-1912)
A) O Barão de Cerro-Largo corte de 5 páginas na 25ª ed.

20. *Joaquim Nabuco (1849-1910)
A) Massangana
21. ***Rui Barbosa (1849-1923)
A) A paixão da verdade
B) A oração do filho
C) A liberdade
D) A couve e o carvalho
E) Bustos e estátuas
F) O trabalho e a oração
22. *José do Patrocínio (1851-1905) excluído na 25ª ed.
A) Jesus
23. **Silvio Romero (1851-1914)
A) O romantismo no Brasil
24. ***Aluisio de Azevedo (1857-1913)
A) O coruja
25. *Eduardo Prado (1860-1901)
A) A história do Brasil
26. *Raul Pompéia (1863-1895)
A) Uma noite histórica
27. ***Coelho Neto (1864-1934)
A) A primeira palavra
B) Energia
C) Insone
D) Miragem
28. ***Farias Brito (1864-1917)
A) (sem título)
B) (sem título)
29. ***Olavo Bilac (1865-1918)
A) Santos Dumont
B) Aos jovens brasileiros
C) A Alberto de Oliveira
30. *Euclides da Cunha (1868-1909)
A) O sertanejo
31. ***Graça Aranha (1868-1931)
A) No outeiro
B) O espírito moderno

Escritores Portugueses

32. Garrett (1799-1854)
A) O grego e o latim
33. A. F. de Castilho (1800-1875)

- A) O padre Manuel Bernardes **SN-I-270**, **SL** corte de 1 página na 25ª ed.
 - B) Paralelo entre Bernardes e Vieira
 - C) Conselhos do Conde D. Henrique a seu filho **SL**
34. Alexandre Herculano (1810-1877)
- A) Alcácer do Sal **SN-I-95**, **SL** excluído na 25ª ed.
 - B) Perseguição religiosa **SN-I-271**, **SL**
 - C) O rei e o arquiteto
 - D) Morte de Afonso Domingues excluído na 25ª ed.
35. José Estevão (1809-1863)
- A) Heróis **SN-II-315**
36. Silva Túlio (1817-1884) excluído na 25ª ed.
- A) Infinitivo pessoal e impessoal
37. Rebelo da Silva (1822-1871)
- A) Última corrida de touros em Salvaterra **SN-I-109**
38. Latino Coelho (1825-1891)
- A) A palavra **SN-I-338**, **SL**
 - B) América e Portugal
39. Camilo Castelo Branco (1826-1890)
- A) Suplício da Marquesa de Távora
 - B) Noite escura
 - C) Casamento de Sá de Miranda excluído na 25ª ed.
40. Júlio Diniz (1839-1871) ou Joaquim Guilherme Gomes Coelho
- A) O solar e o casal
41. *Pinheiro Chagas (1842-1895) excluído na 25ª ed.
- A) Origens de Portugal
42. Oliveira Martins 1845-1894)
- A) Portugal em 1580
43. *Eça de Queirós (1846-1900)
- A) Tormes
44. *Gervásio Lobato (1850-1895) excluído na 25ª ed.
- A) Cenas de Lisboa

Fase Acadêmica - (Século XVIII e princípios do fluente)

45. Barbosa Machado (1682-1772)
- A) Santo Antonio
46. Antonio José (1705-1739)
- A) Visita de médico **FP-448**
47. Fr. São Carlos (1763-1829)
- A) Que tesouro **FP-481**, **MM-202**
48. Fr. Sampaio (1778-1830)
- A) Dies irae **FP-486**, **SN-II-232**

49. Fr. Monte Alverne (1784-1858)
- A) Causas das revoluções **FP-494, SN-II-229**
 - B) É muito tarde **FP-498, SN-II-221, MM-208**
 - C) Missão caridosa da igreja **FP-499** excluído na 25ª ed.
 - D) Morte de S. Pedro de Alcântara **FP-500** excluído na 25ª ed.
50. Rocha Pita (1660-1738)
- A) Belezas e opulência do Brasil **FP-286, SL**
 - B) Combate entre os portugueses e os índios no Rio de Janeiro **FP-287, SL**
51. Alexandre de Gusmão (1695-1753)
- A) Carta a um enviado de Portugal na corte de Inglaterra **FP-507, SN-I-415, SL**
 - B) Carta a Diogo Barbosa Machado **FP-507**
 - C) Da resposta que deu ao Brigadeiro Antonio Pedro de Vasconcelos **FP-508**

Fase Seiscentista - (Século XVII)

52. Fr. Luís de Souza (1555-163-)
- A) O Arcebispo e o pastorinho **SN-I-49**
 - B) Caridade do Arcebispo **SN-I-48**
 - C) A fonte de Sátiro **SN-I-97, SL** excluído na 25ª ed.
 - D) Fome em Portugal **SL**
53. **Fr. Amador Arrais (1545-1600)
- A) Adivinhos
54. Frei Vicente do Salvador (1564-entre 1636 e 39)
- A) Fundação do Rio de Janeiro
55. **Frei Antonio Brandão (1584-1637)
- A) Egas Moniz
56. Freire de Andrade (1597-1657)
- A) Morte de D. João de Castro **IC-34, FP-270, SN-I-267**
57. Rodrigues Lobo (? - entre 1624 e 27)
- A) Contento com a sorte **SN-I-178, SL**
 - B) Sobre a língua portuguesa **IC-19, FP-236, SN-I-366**
58. Pe. Antonio Vieira (1608-1697)
- A) Apóstrofe atrevida **FP-243, SN-II-123, SL**
 - B) Conjugação do verbo rápio
 - C) A El-Rei **SL**
59. Francisco Manuel de Melo (1611-1666)
- A) Revolução pernambucana
 - B) A um parente moço que partia para a guerra **SN-I-408**
60. Manuel Bernardes (1644-1710)
- A) Os três risos **IC-195**
 - B) Consolação (discurso sagrado) **IC-194**
 - C) Quem quer vai **IC-191, SN-I-16**
 - D) Amigos excluído na 25ª ed.

- E) Vaidades feminis **SL**
- F) Generosidade excluído na 25ª ed.
- G) Impostores de ciência **SL**
- H) Contemplação **IC-309, SN-II-183, SL** excluído na 25ª ed.
- I) Como passa o tempo... **SN-I-148, SN-II-180** excluído na 25ª ed.

Fase Quinhentista - (Século XVI)

61. Bernardim Ribeiro (1475-1553)
 - A) Solidão e tristeza **FP-117, SN-I-154, SL**
62. Sá de Miranda (1495-1558)
 - A) Mistérios das diversas profissões **FP-90, SL**
63. Antonio Ferreira (1528-1559)
 - A) Astúcia de um lisonjeiro **FP-101, SL**
64. João de Barros (1496-1570)
 - A) Descoberta do Brasil
 - B) Excelência da paz **IC-33, SN-I-144**
65. Damião de Góes (1501-depois de 1578)
 - A) Antigualha na ilha do Corvo
66. F. Mendes Pinto (1509-1580)
 - A) Um tribunal chinês **FP-171**
 - B) Muralha da China
 - C) Descrição de Nanquim excluído na 25ª ed.
67. Francisco de Moraes (1499 ou 1501-1572)
 - A) O cavaleiro das donzelas e o guardador do vulto de Miraguarda **SL** excluído na 7ª ed.
 - B) O gigante Almourol e o cavaleiro das donzelas **SL**
68. Fr. Heitor Pinto (? -1584)
 - A) Louvores da justiça **FP-128, SL**
 - B) Prática com um ermitão corte de 1 página na 25ª ed.
69. João de Lucena (1549-1600) excluído na 25ª ed.
 - A) Do bem natural da gente do Japão **SL**
70. Fernão Cardim (1540-1625)
 - A) Costumes dos índios
71. Duarte Nunes de Leão (? -1608)
 - A) Cativo e morte do Infante D. Fernando **IC-277** corte de 2 páginas na 25ª ed.
72. Diogo do Couto (1542-1616)
 - A) Jornada de Maluco e descoberta da ilha dos Papuas **SL** excluído na 25ª ed.
 - B) Naufrágio do Sepúlveda **FP-282, SN-I-260**

*****Fase Medieval - (Princípio do Século XVI ao Século XIII)**

73. ***D. Afonso II (1185-1223)
 - A) Testamento de D. Afonso II (Séc. XIII)

74. ***Ciclo Bretão
- A) Revolta de Mordaret (Séc. XIII)
 - B) Desaparece El Rey Artur
 - C) Fábula, O Leão velho, o asno, o touro e o porco (Séc. XIV)
 - D) Lenda do Rei Leir (Séc. XV)
75. ***D. Duarte (1391-1438)
- A) Da virtude da prudência em special (Séc. XV)
 - B) Bem Cavalgar (Séc. XV)
76. ***Fernão Lopes (1380 ?-1450 ?)
- A) Uma caçada (Séc. XV)
77. ***Garcia de Resende (1470-1536)
- A) Do que EL-Rei disse a um homem que bebia vinho... (inícios do Séc. XVI)

PARTE II - POESIA

Fase Contemporânea - (Século XIX, depois de 1820)

Poetas Brasileiros

1. Domingos de Magalhães (1811-1882)
 - A) O Amazonas **MM-411, SL**
 - B) Rio de Janeiro e Nápoles
 - C) Napoleão **SN-III-318, SL**
2. Araújo Porto-Alegre (1806-1879)
 - A) O triunfo
 - B) O préstito
 - C) Fala de Boabdil
 - D) Descoberta da América
3. Gonçalves Dias (1823-1864)
 - A) Canto do Piaga **FP-547, SN-III-323, MM-448, SL**
 - B) Canção do Tamoio
 - C) O mar **SL**
4. Odorico Mendes (1799-1864)
 - A) Tempestade **SN-III-187**
5. J. M. de Macedo (1820-1882) prosador
 - A) A harpa quebrada
6. Dutra e Melo (1823-1846)
 - A) Madrugada na ilha dos Ferreiros
7. Francisco Otaviano (1825-1889) prosador
 - A) Para que ver?
 - B) A ponte dos suspiros
8. Laurindo Rabelo (1826-1864)
 - A) Adeus ao mundo

9. **Paranapiacaba [João Cardoso de Meneses e Sousa] (1827-1915)
 - A) A serra de Paranapiacaba
 - B) O rato da cidade e do campo excluído na 25ª ed.
10. Álvares de Azevedo (1831-1852)
 - A) Tristeza
11. Junqueira Freire (1832-1855)
 - A) O hino da Cabocla **MM-451**
12. Casimiro de Abreu (1837-1860)
 - A) Meus oito anos **SN-III-68**
13. *Machado de Assis (1839-1908) prosador
 - A) A mosca azul
 - B) Círculo vicioso **SL**
 - C) A Carolina
14. Fagundes Varela (1841-1875)
 - A) Cântico do Calvário **MM-498**
15. *Luís Guimarães (1845-1897)
 - A) Fora da barra **SN-III-148**
 - B) Noite de S. João
 - C) A borralheira
16. Castro Alves (1847-1871)
 - A) O livro e a América
17. *Artur Azevedo (1855-1908)
 - A) O badejo
18. ***Alberto de Oliveira (1859-1937)
 - A) A palmeira da Serra
 - B) Um canto ainda
 - C) Velhice
 - D) ? / Os Caniços
 - E) Crescente de agosto
 - F) Excelsitude
 - G) Alto da serra
19. *Raimundo Correia (1860-1911)
 - A) Anoitecer
 - B) As pombas
 - C) Mal secreto
 - D) A cavalgada
 - E) Peregrino
20. ***Cruz e Sousa (1862-1898)
 - A) Siderações
 - B) Canção da formosura
 - C) Assim seja!

21. ***Olavo Bilac (1865-1918) prosador
 - A) Vanitas
 - B) Inania verba
 - C) O caçador de esmeraldas
 - D) Aos meus amigos de São Paulo
 - E) Benedicite
 22. ***Vicente de Carvalho (1866-1924)
 - A) Esperança
 - B) Das cantigas praianas
 - C) A um poeta moço
 - D) Sonho póstumo
 23. ***Mário Pederneiras (1867-1915)
 - A) Meu casal
 - B) Dor suprema
 - C) Crepúsculo
 24. ***Alphonsus Guimaraens (1870-1921)
 - A) Tercetos de amor
 - B) Soneto XXV
 - C) Ismália
 25. ***Augusto dos Anjos (1884-1913)
 - A) O lamento das coisas
 - B) Ricordanza della mia gioventù
 - C) O sarcófago
 26. ***Hermes Fontes (1888-1930)
 - A) Suave amargor
 - B) Perfeição
 - C) A formiga
- Poetas Portugueses**
27. Garrett (1799-1854) prosador
 - A) A visão **SL**
 - B) Morte de Camões **SN-III-453** excluído na 25ª ed.
 - C) Retrato
 28. A. F. de Castilho (1800-1875) prosador
 - A) Cântico da noite **SN-III-250**
 29. Alexandre Herculano (1810-1877) prosador
 - A) A cruz mutilada **SN-III-209, SL**
 30. Mendes Leal (1818-1886)
 - A) Ave, César! **SN-III-312**
 31. João de Lemos (1819-1890) excluído na 25ª ed.
 - A) A lua de Londres **SN-III-44**
 32. *João de Deus (1830-1895)
 - A) Hino de amor

B) A vida

33. *Tomás Ribeiro (1831-1901)
A) A Portugal
B) A hera e o muro excluído na 25ª ed.
C) Mocidade
34. *Antero de Quental (1842-1891)
A) Alma extinta
B) Visão
C) Na mão de Deus **SN-III-377**
35. Gonçalves Crespo (1845-1883)
A) O minuete **SN-III-69**

Fase Acadêmica - (Século XVIII e princípios do atual)

36. Fr. Santa Rita Durão (entre 1718 e 1720-1784)
A) Exórdio do poema "Caramuru" **FP-428, SN-III-448**
B) Idéia de Deus **FP-431, SN-III-450**
C) Moema **FP-433, MM-384, SL**
37. Correia Garção (1724-1772)
A) Dido **FP-309, SN-III-253, SL**
38. D. Reis Quita (1726-1770)
A) A manhã **FP-301, SL**
39. Cláudio M. da Costa (1729-1789)
A) Temei, penhas ...
40. Antonio Diniz da C. e Silva (1731-1799)
A) Fala de Van Schkopp aos seus soldados **FP-314**
B) O templo das Bagatelas **FP-376**
41. Filinto Elisio [Francisco Manuel do Nascimento] (1734-1819)
A) Aeronautas **FP-317**
B) Netuno aos portugueses **SL**
42. Basílio da Gama (1740-1795)
A) Exórdio do poema "Uruguai" **FP-416**
B) Lindóia **FP-420, SN-III-445, MM-388, SL**
43. ***Domingos Caldas Barbosa (1740-1800)
A) O que é amor
B) Retrato de Lucinda
44. Nicolau Tolentino (1741-1811)
A) Autobiografia **SN-III-153**
45. Tomás Gonzaga (1747-1809)
A) Lira XXVIII **FP-334, SL**
46. José Agostinho de Macedo (1761-1831)
A) Combate do Gama com Timoja **FP-410**

47. Pe. Sousa Caldas (1762-1814)
 A) Salmo 18° [Salmo de Davi] **SN-III-221**
 B) Outra versão do Salmo 18° [Salmo de Davi] **SN-III-226** excluído na 25ª ed.
48. M. M. B. du Bocage (1765-1805)
 A) Deus **FP-392, SL**
 B) Docura da vida campestre **FP-393, SL**
 C) Resignação do sábio **FP-391**
 D) Um condenado à morte **FP-394, SN-III-192, SL**
 E) Contrição **FP-393**
49. José Bonifácio (1765-1838)
 A) Ode aos baianos

Fase Seiscentista - (século XVII)

50. Mousinho de Quevedo (? - ?)
 A) O oceano festejando a armada portuguesa **SL**
 B) Súplica de Zara **SN-III-456, SL** excluído na 25ª ed.
51. Francisco de Sá de Menezes (1600-1644)
 A) Viagem de Afonso de Albuquerque **FP-212**
52. Gabriel P. de Castro (1571-1632)
 A) Helena **FP-205, SL**
53. Gregório de Matos (1623-1696)
 A) Anjo bento **FP-198**
54. **M. Botelho de Oliveira (1636-1711)
 A) Frutas do Brasil **FP-189**

Fase Quinhentista - (Século XVI)

55. Gil Vicente (1460-1536)
 A) Auto da Mofina Mendes **FP-86, SL**
56. Bernardim Ribeiro (1475-1553) prosador
 A) A ama **SL**
 B) Égloga **SL** corte de 4 páginas na 25ª ed.
57. Sá de Miranda (1495-1558) prosador
 A) Carta a D. João III **FP-55** corte de 4 páginas na 25ª ed.
 B) Soneto célebre **FP-60**
58. Luís de Camões (1524-1580)
 A) Episódio de Inês de Castro **FP-72**
 B) Tromba marinha **FP-66, SN-III-171**
 C) Episódio do Adamastor **FP-70**
 D) Os doze de Inglaterra **SL**
 E) Martírio de S. Tomé **SL** excluído na 25ª ed.
 F) Epílogo **FP-74, SL**
 G) Soneto 19 **SN-III-262**
 H) Soneto 29 **SN-III-262, SL**

I) Ode 9 **SL**

59. Antonio Ferreira (1528-1559) prosador

A) Notícia fatal **SN-III-398**

*****Fase Medieval**

60. *****Trovadores**

A) Cantiga de amor

B) Cantiga de amigo

C) Cantiga religiosa

D) Cantiga d'amigo

E) De D. Dinis

F) Cantiga de amigo

G) Do infante D. Afonso Sanches

H) Cantiga, partindo-se

I) De Sancho de Pedrosa a Maria Jacome

J) Cantiga de D. Anrique de Saa

K) De Jorge d'Aguyar

A D. Felypa d'Abreu

SUGESTÃO BIBLIOGRÁFICA

(extraída do documento das monitorias)

1 – Livro didático

ECCO, Humberto, *Mentiras que Parecem Verdades*. SP, Summus, 1980.

FARIA, Ana Lúcia G. de . *Ideologia no Livro Didático*. SP, Cortez/Autores Associados, 1984.

NOSELHA, M. de Lourdes. *As Mais Belas Mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. SP, Cortez & Moraes, 1979.

2 – Sobre Literatura Infanto-Juvenil

ABRAMOVICH, Fanny. *O estranho mundo que se mostra às crianças*. SP, Summus, 1982.

BETTELHEIM, Bruno, *Psicanálise dos Contos de Fada*. RJ, Paz e Terra, 1980.

FERREIRA, Norma Sandra Almeida. *Literatura infanto-juvenil: arte ou pedagogia moral?* SP, Cortez, Piracicaba Unimep, 1982.

HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. SP, Summus, 1980

JESUALDO. *A literatura infantil*. SP, Cultrix, 1982.

KHÉDE, Sônia Salomão (org.). *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*. Petrópolis, Vozes, 1983.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina, *Literatura Infantil Brasileira – História e Histórias*. SP, Ática, 1984.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. 3ª ed., SP/ Summus, Brasília/ INL, 1979.

RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia*. SP, Summus, 1982.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. SP, Global, 1981.

3 – Teoria Literária

TAVARES, Hênio U. da Cunha. *Teoria literária*. 5ª ed., Belo Horizonte, Itatiaia, 1974.

4 – Experiências e/ou Propostas para Ensino de Língua Portuguesa

FRANCHI, Eglê, *E as Crianças Eram Difíceis... a redação na escola*. S.P, Martins Fontes, 1984.

GERALDI, J.W. (org.) *O Texto na Sala de Aula- leitura e produção*. Cascavel, PR, Assoeste, 1984.

LUFTI, Eulina Pacheco, *Ensinando Português Vamos Registrando a História...* SP, Edição Loyola, 1984.

MARCO, Valéria de, LEITE, Lígia C.M. & SPERBER, S.F. *Língua e literatura: o professor pede a palavra*. SP, Cortez/APLL/SBPC, 1981.

5 – Problemas Gerais da Educação

ALVES, Rubens. *Conversas com quem gosta de ensinar*. SP, Cortez / Autores Associados, 1983.

BENJAMIN, Walter. *A criança, o brinquedo, a educação*. SP, Summus, 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *O educador: vida e morte*. RJ, Ed. Graal, 1983.

CARTA a uma professora – pelos rapazes da escola de Barbiana. Editorial Presença Ltda, Lisboa, sd.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação (uma introdução ao pensamento de Paulo Freire)* 3ª ed., SP, Moraes, 1980.

_____. *Educação como prática de liberdade*. 14ª ed., RJ, Paz e Terra, 1983.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. 3ª ed., SP, Cortez & Moraes, 1979.

KORCZAK, Januz. *Quando eu voltar a ser criança*. SP, Summus, sd.

MELLO, Guiomar N. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. SP, Autores Associados & Cortez, 1982.

NIDELCOFF, M. Teresa. *Uma escola para o povo*. SP, Brasiliense, 1983, 18ª ed.

PATTO, M. Helena Souza (org.) *Introdução à psicologia escolar*. SP T.ªQueiroz, 1981.

PUBLICAÇÕES DA CENP: Projeto Ipê.

RIBEIRO, Maria Lúcia Santos. *História da educação brasileira – a organização escolar*. 2ª ed., SP, Cortez & Moraes, 1979.

6 – Revistas e Periódicos

Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – RJ, Boletim Informativo.

Leitura, Teoria e Prática – revista semestral da Associação de Leitura do Brasil, UNICAMP, Campinas, SP.

Revista Tempo Brasileiro – RJ, vários números.

Revista Linha D'Água – Boletim APLL, UNICAMP, Campinas, SP

BIBLIOGRAFIA: PROJETO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA - UNICAMP

(extraída das anotações da professora ALICE)

Esta bibliografia foi coletada na pasta de documentos/textos/anotações da época das reuniões realizadas para a implantação do projeto nas escolas públicas estaduais da região de Campinas. A maioria das obras foi indicação dos próprios assessores (Wanderley, Raquel e Lilian), outras das monitorias, também envolvidas no projeto, e participantes (professores), durante as trocas de experiências/trabalhos de grupo.

Devo esclarecer que o conhecimento que acumulei de parte destas obras foi adquirido durante as exposições teóricas dos professores assessores e seus convidados / nos debates e estudos em grupo, pois além do pouco tempo disponível para leitura, algumas teorias eram, para mim, totalmente novas. A assimilação delas foi ocorrendo com o tempo/ com a aplicação prática e só se consolidou por ocasião do mestrado.

Aquelas, porém, que tratavam do dia a dia da escola, da prática pedagógica , do perfil dos alunos / professores de escola pública, da política educacional, de tradições brasileiras, etc., apenas reafirmavam fatos que já eram meus velhos conhecidos.

ABRAMOVICH, Fanny (org.) *O Mito da Infância Feliz: antologia* . SP, Summus 1983.

ALMEIDA, Ma. Aparecida Fonseca de, *Reflexões para um Encontro entre Professores de Português – livro didático* (mimeo)

AUSTIN (performatividade)

BAPTISTA, M. E. M., *Gramática*, 1980

BARBOSA, Severino A .M., *Redação: escrever é desvendar o mundo: a linguagem criadora e o pensamento lógico*. Campinas, Papirus, sd

BARTHES, Roland, *Structure du fait divers*

BECHARA, Lydia , *O que é alfabetizar – (mimeo)*

BENVENISTE

BETTELHEIM, Bruno, *Psicanálise dos Contos de Fada*. RJ, Paz e Terra, 1980.

BRANDÃO, Roberto, *A Tradição Sempre Nova*. SP, Ática, 1976.

CADERNOS CEPES (nº 3), Currículos e Programas: como vê-los hoje?, 1984

CASCUDO, Câmara, *Contos Tradicionais do Brasil*. Belo Horizonte/Itatiaia, SP/USP.

CITELLI, Adilson, *Linguagem e Persuasão*. SP, Ática.

DUCROT, Oswald, *Princípios de Semântica Lingüística*, 1972

_____, *Escalas Argumentativas*, 1973

ECCO, Humberto, *Mentiras que Parecem Verdades*. SP, Summus, 1980.

ERIDE, Michael, *Histórias sem Fim*

FRANCHI, Eglê, *E as Crianças Eram Difíceis... a redação na escola*. S.P. Martins Fontes, 1984.

FREINET, Elise, *Naissance d' une pédagogie populaire*

GEBARA, E. et alii, *A Lingüística e o Ensino da Língua Materna*

GERALDI, J.W. (org.) *O Texto na Sala de Aula- leitura e produção.*, Cascavel, PR, Assoeste, 1984.

_____, Série Estudos (condicional)

GNERRE, M., *Linguagem, Escrita e Poder*. S.P, Martins Fontes.

GRISSE, Ângela Mari, SCHUCHOVSKI, Maria do Rocio B., FERRONATO & Vera Lúcia A ., *Proposta Alternativa de Encaminhamento Metodológico na Concepção Sócio-Interacionista de Linguagem*, (Prefeitura Munic. de Curitiba - mimeo)

GUIMARÃES, E., Série Estudos, nº 7 (embora)

HARRIET, Felipe, *A História da Evolução Psicológica da Criança*

JOLLES, André, *Formas Simples*

KOCH, Ingedore, *Argumentação* (?)

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina, *Literatura Infante Brasileira – História e Histórias*. SP, Ática, 1984.

LEIA , agosto 1985 (folheto)

LUFTI, Eulina Pacheco, *Ensinando Português Vamos Registrando a História: o trabalho do professor de Português: incentivo e barreira a documentação que o povo faz da história*. Campinas, SP, FE, UNICAMP, 1982.

MAGNANI, Maria do Rosário, *Avaliação da Aprendizagem e Avaliação do Ensino* - (mimeo)

MARTINIC, Sérgio e SAINZ, Hector I., *Investigación Participativa y Cultura Popular : una experiencia en curso* (mimeo)

NOSELHA, M. de Lourdes. *As Mais Belas Mentiras*: a ideologia subjacente aos textos didáticos. SP, Cortez & Moraes, 1979.

O Projeto de Pesquisa (mimeo)

ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DO PLANO DE TRABALHO DO CICLO BÁSICO NAS UES DO SISTEMA DE ENSINO OFICIAL (CENP)

ORLANDI, Eni P. *A Língua Brasileira*

ORLANDI, Eni P. & GUIMARÃES, Eduardo. *Projeto Ypê – Língua Portuguesa III: Texto, Leitura e Redação* (1985)

PÉCORA, Alcir, *Problemas de Redação*. SP, Martins Fontes, 1983.

PERELMANN, Ch. et alii, *Traité de l'argumentation*

PROJETO “Integração da Escola de 8 anos.” (mimeo)

PROJETO Ypê – Quem Quiser que Conte Outra – Curso I

RODRIGUES, Neidson, “Desafio aos Educadores”, In *Lições do Príncipe e Outras Lições*, 1984

SAVANY, Olga, *Hai-Cai*

SAVIANI, D., “Escola e Democracia. Para além da ‘Teoria da Curvatura da Vara’”, 1982, In ANDE, S.P. , i(3) 57,64

SEVERINO, A . Joaquim, *Metodologia do Trabalho Científico- diretrizes para o trabalho didático-científico na universidade*. SP. Moraes, 1980.

SILVA, Lilian Lopes Martin da et alii. *O Ensino da Língua Portuguesa no 1º Grau* –, S.Paulo: Atual, 1986 (Projeto Magistério)

SOARES, Magda, *Linguagem e Escola- uma perspectiva social*. SP, Ática.

VALIO, Else Benetti Marques. *Leitura e Escrita: as oportunidades na escola* (1987 - mimeo – 9 págs.)

VOGT,C, *O Intervalo Semântico* (comparação)

TODOROV, Izvetan, *Estruturas Narrativas- Tipologia do romance policial*. SP, Editora Perspectiva, 1969.

ZAMBONI, L. (IEL) (ainda)

ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel. *Leitura em Crise Na Escola: perspectivas interdisciplinares*. SP. Ática.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens. O jogo como elemento da cultura*. SP, Edusp/Perspectiva, 1971.

LISTA DE LIVROS DAS BIBLIOTECAS DE CLASSE - ALICE

5ª. Série – A - 1988

- ALMEIDA, Fernanda Lopes de, A fada que tinha idéias, S.Paulo: Ática, 13ª ed., 1986
ALMEIDA, Lúcia Machado de, Aventuras de Xisto, S.Paulo, Ática, 14ª ed., 1982.
ALMEIDA, Lúcia Machado, O caso da borboleta Atíria, S. Paulô: Ática, 13ª ed., 1985 (2 vols.)
ALVARENGA, Terezinha, Rita está acesa, B. Horizonte: Comunicação, 6ª ed., 1988
PFUHL, Oscar Fon, Romão e Julinha, S. Paulo: Global, 3ª ed.
AZEVEDO, Ricardo, Um homem no sótão, S. Paulo: Melhoramentos, 7ª ed., 1987
BECK, Suzana M. Dias, Fugindo de casa, S.Paulo: Moderna, 10ª ed., 1985.
BERLITZ, Charles, Atlântida, o oitavo continente, S. Paulo: Círculo do Livro, 1984.
BOSCO, João, Sopa de pedra, S. Paulo: Global, 1986
CAMARGO, Milton, O veterinário maluco, S. Paulo: Ática, 5ª ed.
CARR, Stella e JOSÉ, Ganimedes, A morte tem sete herdeiros, São Paulo: Moderna, 17ª ed., 1983.
CARR, Stella, Pedrinho Esqueleto, S. Paulo: Melhoramentos, 11ª ed.
CARRASCO, Walcir Rodrigues, Cadê o super-herói ?, S.Paulo: Global, 5ªed., 1986.
CARROLL, Lewis (trad. e adapt. de Monteiro Lobato), Alice no país das maravilhas, S. Paulo: Brasiliense, 9ª ed., 1960.
CESAR, Camila Cerqueira, Tonzeca, o calhambeque, S. Paulo: melhoramentos, 1ª ed., 1981
COLASANTI, Marina, Uma idéia toda azul, Rio de Janeiro: Nórdica, 8ª ed., 1979
COLLODI, C., Pinóquio, -----: Bisordi, 1986
COMPARATO, Doc, Nadistas e tudistas, Editora Ebal
D'AGUIAR, Cordélia, O patinho feio, Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1975
DIAFÉRIA, Lourenço, O empinador de estrela, S. Paulo: Moderna, 6ªed.
DRUON, Maurice, O menino do dedo verde, Rio de Janeiro: José Olympio, 33ª ed., 1987 (3 volumes)
DUPRÉ, M. José, A ilha perdida, S.Paulo: Ática, 13ª ed., 1979
DUPRÉ, M. José, A mina de ouro, S.Paulo: Ática, 14ª ed., 1986
DUPRÉ, M. José, A Montanha encantada, S. Paulo: Ática, 16ª ed., 1988.
DUPRÉ, Maria José, O cachorro Samba na floresta, S. Paulo: Ática, 7ª ed., 1987
EMEDIATO, Luiz Fernando, Eu vi mamãe nascer, Belo Horizonte: Comunicação, 6ª ed., 1987.
FURTADO, M. Cristina, Viva a liberdade, -----: Ed. do Brasil, 1985
GARCIA, Edson Gabriel, Histórias do País dos Avessos, S.Paulo: Global, 8ª ed.
GÓES, Lúcia Pimentel de Sampaio, O menino de olhos assustados, -----: Ed. Paulinas, 3ª ed., 1982
GRIMM (adaptação de Ana Maria Machado), Chapeuzinho Vermelho e outros contos de Grimm, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2ª ed., 1986.
IVO, Ledo, O menino da noite, S. Paulo: Nacional, 3ª ed., 1984
JOSÉ, Ganymédes e outra, O príncipe fantasma, -----: Atual, 3ª ed., 1985

JOSÉ, Ganymédes, A história do galo Marquês, S. Paulo: Moderna, 2ª ed., 1982
 JOSÉ, Ganymédes, O mistério do poço do alemão, S. Paulo: Global, 3ª ed., 1985
 LESSA, Orígenes, A greve das bolas, Rio de Janeiro: Nórdica, 2ª ed., 1979.
 LESSA, Orígenes, Juca, Jabuti, D. Leôncia e a Superonça, S. Paulo: Moderna, 5ª ed., 1982.
 LESSA, Orígenes, O feijão e o sonho, S. Paulo: Ática, 31ª ed., 1981
 LIMA, Aristides Fraga, Perigos no mar, S. Paulo: Ática, 2ª ed., 1987 (2 volumes : 1985 e 1987)
 LIMA, Edy, A vaca voadora, São Paulo: Melhoramentos, 12ª ed., 1979.
 LIMA, Ricardo da Cunha, Lambe o dedo e vira a página, S. Paulo: FTD, 4ª ed., 1966.
 LISPECTOR, Clarice, O mistério do coelho pensante, Rio de Janeiro: Rocco, 7ª ed., 1987
 LOBATO, Monteiro, Caçadas de Pedrinho, S. Paulo: Brasiliense, 47ª ed., 1986.
 MACHADO, Ana Maria, Bem do seu tamanho, Editora Brasil América, 1986.
 MACHADO, Maria Clara, O burrinho que ficou rico, ----; Ediouro, 1971
 MAGALHÃES JÚNIOR, R., O cavalo do imperador e outros contos, -----: Lisa, 1981
 MOTT, Odete de Barros, Aventuras do escoteiro Bila, S. Paulo: Brasiliense, 22ª ed., 1973.
 NICOLLÉLIS, Giselda Laporta, Seu rei mandou dizer, S. Paulo: moderna, 3ª ed., 1984
 NORONHA, Teresa, O mistério de Xangri-lá, S. Paulo: Brasiliense, 5ª ed., 1982
 NUNES, Lygia Bojunga, A bolsa amarela, Rio de Janeiro: Agir, 12ª ed. 1976.
 NUNES, Lygia Bojunga, Os colegas, Rio de Janeiro: José Olympio, 16ª ed., 1987
 ORTHOF, Sylvia, Mudanças no galinheiro, 8ª ed., 1985.
 OTTONI, Margarida, Mariana do morro, B. Horizonte: Comunicação, 4ª ed., 1980
 PANNUNZIO, Martha Azevedo, Veludinho, Rio de Janeiro: José Olympio, 4ª ed., 1976
 PELLEGRINI, Domingos, A árvore que dava dinheiro, S. Paulo: Moderna, 24ª ed., 1986.
 PENTEADO, Maria Heloísa, Lúcia Já-Vou-Indo, S. Paulo: Ática, 13ª ed., 1987.
 PENTEADO, Maria Heloísa, O Rei Caracolino e a Rainha Pernafina, S. Paulo: Ática, 1985
 PEREIRA, Sylvio, A primeira reportagem, S. Paulo: Ática, 2ª ed., 1984.
 PIROLI, Wander, O menino e o pinto do menino, B. Horizonte: Comunicação, 10ª ed.
 PORTER, Eleanor H., Pollyanna, S. Paulo: Nacional, 23ª ed., 1983
 PRADO, Lucília Junqueira de Almeida, Lili do Rio Roncador, Rio de Janeiro: Record, 3ª ed., 1976.
 QUEIRÓS, Bartolomeu Campos, Onde tem bruxa tem fada, S. Paulo: Moderna, 17ª ed., 1987
 RAMOS, Graciliano, A terra dos meninos pelados, Rio de Janeiro: Record, 10ª ed. 1986.
 REY, Marcos, Dinheiro do Céu, S. Paulo: Ática, 2ª ed., 1986.
 REY, marcos, Sozinha no mundo, S. Paulo: Ática, 2ª ed., 1984
 ROCHA, Ruth, Cometa Halley fascinante e belo, S. Paulo: Círculo do Livro, 1ª ed., 1985.
 ROCHA, Ruth, Marcelo, Marmelo, Martelo, Rio de Janeiro: Salamandra, 27ª ed. 1976.
 ROCHA, Ruth, O velho, o menino e o burro, S. Paulo: Global, 4ª ed., 1986
 SAINT-EXUPERY, Antoine de, O pequeno príncipe, Rio de Janeiro: -----, 2ª ed., 1979
 SILVA, Lenice Bueno da (pesquisa e red.), Histórias da Carochinha, S. Paulo: Ática, 1986.
 VASCONCELOS, J. Mauro, Coração de vidro, S. Paulo: Melhoramentos, 12ª ed., 1972.
 VIVIER, Colette, Rémi e o fantasma, Lisboa: Verbo
 ZOTZ, Werner, Apenas um curumim, Rio de Janeiro: Nórdica, 6ª ed., 1979.

ABRAHÃO, Miguel M., A escola
ALMEIDA, Fernanda Lopes de, A fada que tinha idéias (2 vols.)
ALMEIDA, Ivan Engler de, O peixinho sonhador
ALMEIDA, Lúcia Machado de, As aventuras de Xisto
ALMEIDA, Lúcia Machado de, Spharion (2 vols.)
ALMEIDA, Lúcia Machado de, Xisto no espaço
ALVES, Rubem, O flautista mágico
ALVES, Rubem, O flautista mágico
AMOS, Eduardo, Teimando em sonhar (2 vols.)
ANÍSIO, Chico, O telefone amarelo
AQUINO, Marçal, A turma da rua quinze
BACH, Richard, A história de Fernão Capelo Gaivota
BECK, Susana Dias, O cavalheiro sem nome
BLOCH, Pedro, O segredo azul
BLOCH, Pedro, O som da pesada
BRAGA Rubem e outros, Para gostar de ler (vol. 1 – Crônicas)
CAMPOS, Paulo Mendes e outros, Para gostar de ler (vol. 3 – Crônicas)
CASTRO, Maria da Glória Córdia de, Quem roubou minha infância ?
CASTRO, Maria da Glória Córdia, Quem roubou minha infância ?
DIPE, Paulo, O General Folha Seca
DUPRÉ, Maria José, A montanha encantada
ELIAS, José, Vaidade no terreiro (2 vols.)
EXUPERY, Antoine de Saint, O pequeno príncipe (2 vols.)
FARIA, Augusto da Costa, Caravelas do novo mundo
FERREIRE, Isabel Leal, O menino que tinha um furo na cabeça (2 vols.)
FONTES, Narba L. e outros, Cem noites tapuias
GALDINO, Luiz, Pega ladrão
GARCIA, Edson Gabriel, Diário de Biloca
GARCIA, Gabriel Edson, Diário de Biloca
GOMES, Álvaro Cardoso, A hora do amor (2 vols.)
GUIMARAES, Ruth, Lendas e fábulas do Brasil (texto e narração)
HEMINGWAY, Ernest, O velho e o mar
HOHLFELD, Antonio, A menina das bolinhas de sabão (2 vols.)
HOMEM, Homero, Menino de Asas (2 vols.)
JOSE, Ganymedes, Sem destino
KUPSTAS, Márcia, Crescer é perigoso (2 vols.)
LESSA, Elsie, Conto de Natal
LESSA, Orígenes, O feijão e o sonho
MACHADO, Ana Maria, Chapeuzinho Vermelho e outros contos de Grimm (seleção e tradução) (2 vols.)
MARINHO, João Carlos, O caneco de prata
MARINHO, João Carlos, O gênio do crime
MARINHO, João Carlos, Pai mental e outras histórias (2 vols.)
MARTINS, Maruí, Chereta e o monstro marinho
MONTEIRO, José Maviel, O outro lado da ilha

MONTEIRO, José Maviel, Os barcos de papel
 MOTT, Odete de Barros, A oitava série C
 MOTT, Odete de Barros, De onde eu vim?
 MOTT, Odete de Barros, O mistério do botão negro
 MOTT, Odete de Barros, Vinda com a neve
 NASCIMENTO, Esdras do, A garota rebelde
 NORONHA, Teresa, O mistério do paço das hortênsias
 NORONHA, Teresa, O mistério do poço das hortênsias
 NUNES, Lygia Bojunga, A casa da madrinha
 NUNES, Lygia Bojunga, Angélica (2 vols.)
 NUNES, Lygia Bojunga, Os colegas (2 vols.)
 PEREIRA, Sylvia, A grande fuga
 PINSK, Mirna, Voar (2 vols.)
 PRADO, Lucília J. de Almeida, Com os pés na lua
 PRADO, Lucília Junqueira de Almeida, Com os pés na lua
 PREUSSLER, Otfried, O fantasma (2 vols.)
 PUPO, José Vaz, Contos populares Brasil a dentro
 RABELO, Gabriela, Uma história pelo avesso e outras histórias (2 vols.)
 REY, Marcos, Garra de campeão
 REY, Marcos, Garra de campeão
 REY, Marcos, Sozinha no mundo
 RHODAN, Perry, S. O .S. espaçonave Titan
 ROLL, Ubici, O capitão Lula em alto mar
 ROLL, Ubici, O capitão Lula e o navio dos mortos
 SABINO, Fernando e outros, Para gostar de ler (vol. 2 – Crônicas)
 SALES, Heberte, O sobradinho dos paraísos (2 vols.)
 SALLOUTI, Elza César, O burrinho e o chapelão (2 vols.)
 SANTIAGO, Luiz de, Operação inferno verde
 SANTOS, Joel Rufino dos, O soldado que não era (2 vols.)
 SANTOS, Joel Rufino dos, Robin Hood
 SEGATO, Carlos A., A morte do conde
 SEGUR, Condessa de, Memórias de um burro
 SILVA, Lenice Bueno da, História da carochinha
 SILVA, Lenice Bueno da, Histórias da Carochinha (redação)
 SILVEIRA, Paulo, Os aldenis e o mistério da baía azul
 SIMMEL, J. M., Mamãe não pode saber
 TWAIN, Mark, Aventuras de Tom Sawyer
 VASCONCELOS, José Mauro de, Coração de vidro (2 vols.)
 WALLACE, Edgar, O bando terrível
 XAVIER, Francisco Cândido, Pai nosso
 ZIRALDO, O menino maluquinho (2 vols.)

ALMEIDA, Lúcia Machado de, As Aventuras de Xisto
ALMEIDA, Lúcia Machado de, O escaravelho do diabo
ALMEIDA, Lúcia Machado de, Spharion
ALMEIDA, Lúcia Machado, O caso da borboleta Atíria
ALVARENGA, Terezinha, Rio dos sonhos
AMADO, Jorge, Capitães de areia
ANDERSEN, Hans Christian, Contos de Andersen
ANISIO, Chico, É mentira, Terta?
ARAUJO, Glória A. de, O palhacinho fujão
ARAUJO, Henry Correia de, Pivete
AZEVEDO, Aluísio de e outros, Para gostar de ler (vol. 10 – Contos)
AZEVEDO, Aluísio de, O cortiço
BANDEIRA, Pedro, A marca de uma lágrima
BANDEIRA, Pedro, Agora estou sozinha
BARIANI, Ortêncio, O enigma do saco azul
BLOCH, Pedro, Pai, me compra um amigo
BRANCO, Camilo Castelo, Amor de perdição
CAPARELLI, Sérgio, Vovô fugiu de casa
CARR, Stella e JOSE, Ganimedes, A morte tem sete herdeiros
CARR, Stella e RIBEIRO, Laís Carr, “Eu detetive” – vol.2 - O enigma do quadro roubado
CARR, Stella e RIBEIRO, Laís Carr, “Eu, detetive” - vol.1 - O caso do sumiço
CORREIA, Viriato, Cazuza
DOYLE, Arthur Conan, O cão dos Baskervilles
DRUON, Maurice, O menino do dedo verde (2 vols.)
DUPRE, Maria José, A ilha perdida
DUPRE, Maria José, A montanha encantada
DUPRE, Maria José, Éramos seis
EDEL, Elias Ferreira, Diário de Anne Frank
FILHO, Humberto de Campos, A greve dos urubus
FILHO, José Rezende e BRASIL, Assis, Tônico e Carniça
FILHO, José Rezende, Tônico
GALDINO, Luiz, Moleque de rua
HAGGARD, H. Rider, “Ela “ – O mistério no coração da África
HARTMANN, Atílio, No palco da vida
IVO, Ledo, O menino da noite
JOSE, Ganimedes e NORONHA, Teresa, O príncipe fantasma (2 vols.)
JOSE, Ganimedes, Corações de pedra
LIMA, Aristides Fraga, Os pequenos jangadeiros
MACEDO, Joaquim Manuel de, A moreninha
MALFERRATI, Lília, Camilinha no país das cores
MARINHO, João Carlos, O caneco de prata
MARINS, Francisco, O mistério dos morros dourados
MARINS, Francisco, Viagem ao mundo desconhecido
MONTEIRO, José Maviel, O outro lado da ilha (3 vols.)
MOTT, Odete de Barros, Aventuras do escoteiro Bila

MOTT, Odette de Barros, Mistério ? Misterioso amor
 MOTT, Odette de Barros, O Instituto de Beleza Eliza
 NORONHA, Teresa, O mistério de Xangri-lá
 NOVAES, Carlos Eduardo e outros, Para gostar de ler (vol. 7 – Crônicas)
 NUNES, Lygia Bojunga, Angélica
 NUNES, Lygia Bojunga, O sofá estampado
 PAZOS, Luís, O reizinho populista
 PENTEADO, Maria Heloísa, No reino perdido de Bebeléu
 PEREIRA, Sylvio, A grande fuga
 PINSKY, Mirna, Nó na garganta
 PORTER, Eleanor H., Pollyanna
 PRADO, Lucília Junqueira de Almeida, Uma rua como aquela
 PUPO, Maria José Morais, Ana
 RAMOS, Graciliano, A terra dos meninos pelados
 REY, Marcos, Dinheiro do céu
 REY, Marcos, Enigma na televisão
 REY, Marcos, Garra de campeão
 REY, Marcos, O mistério do cinco estrelas
 REY, Marcos, Sozinha no mundo (2 vols.)
 REY, Marcos, Um cadáver ouve rádio
 ROCHA, Wilson, Os passageiros do futuro
 SABINO, Fernando e outros, Para gostar de ler (vol. 2 – Crônicas)
 SILVA, J. C. Marinho, O gênio do crime
 SIMEL, J. M., É proibido chocar
 VASCONCELOS, José Mauro de, Coração de vidro
 VITORIA, Jair, Zezinho, o dono da porquinha preta
 WYSS, Rodolphe, O Robinson suíço

8ª Série – A- 1991

ALENCAR, José de, O tronco do ipê
 ALENCAR, José de, Senhora
 ALENCAR, José, Iracema
 ALMEIDA, Lúcia Machado de, As aventuras de Xisto
 ALMEIDA, Manual Antonio, Memórias de um sargento de milícias
 AMADO, Joege, Mar morto
 AMADO, Jorge, Gabriela, cravo e canela
 AMADO, Jorge, São Jorge dos Ilhéus
 ANDRADE, Carlos Drummond de, O poder ultrajovem
 ANDRADE, Mario de, Amar, verbo intransitivo
 ANSON, Jay, Horror em Amityville
 ASSIS, Machado, O alienista
 AXCLIME, M. Virgínia, Dilos: em busca de si mesmo
 AZEVEDO, Aluísio, O cortiço
 BACH, Richard, Fernão Capelo Gaivota

BAUM, L. Frank, *O mágico de Oz*
 BECK, Suzana Dias, Por um grande amor
 BROWN, Dee, Enterrem meu coração na curva do rio
 BUARQUE, Chico, Fazenda modelo
 CARR, Stella e JOSE, Ganymedes, A morte tem 7 herdeiros
 CARR, Stella e RIBEIRO, Laís Carr, “Eu detetive “ – O enigma do quadro roubado
 CARR, Stella, Paranóia – A síndrome do medo
 CERVANTES, Miguel de, Dom Quixote
 CHRISTIE, Agatha, Mistério no Caribe (2 vols.)
 COELHO, Paulo, Brida
 COELHO, Paulo, O alquimista
 COELHO, Paulo, O diário de um mago
 DEFOE, Daniel, Robinson Crusoé
 DOYLE, Arthur Conan, O signo dos quatro
 DUMAS, Alexandre, O máscara de ferro
 DUPRE, Maria José, A ilha perdida
 FRANK, Anne, O diário de Anne Frank
 GARCIA, Edson Gabriel, A lenda do desaparecimento do sol
 GELLIS, Roberta, A canção da sereia
 GLICK, Eileen e BECKHOLTS, Ruth, Guerra no espaço
 GOMES, Álvaro Cardoso, A hora do amor
 GOULD, Huywood, Cocktail
 GRAY, Zine, Caçadores de cavalos
 HAILEY, Elizabeth Forsythe, Uma mulher independente
 HERZER, ?, A queda para o alto
 IVO, Ledo, O menino da noite
 JOSE, Ganymedes, Corações de pedra
 JOSE, Ganymedes, Sem destino
 KING, Stephen, Carrie
 LISPECTOR, Clarice, Laços de família
 MAC CLURE, Anna, Convite ao êxtase
 MACEDO, Joaquim Manuel de, O moço loiro
 MARQUEZ, Gabriel Garcia, Relato de um naufrago
 MURPHY, Joseph, Para uma vida melhor
 NORONHA, Teresa, Férias em Xangri-lá
 Ô, Fernando do, Almas que voltam
 PAIVA, Marcelo Rubens, Feliz ano velho (2 vols.)
 PAZOS, Luís, O reizinho populista
 POE, Edgar Allan, Histórias extraordinárias
 PRADO, Lucília J. de A., Uma rua como aquela
 PUNTEL, Luiz, Meninos sem pátria (2 vols.)
 QUEIROS, Raquel de, O quinze
 RAMOS, Graciliano, Alexandre e outros heróis
 RAMOS, Graciliano, Vidas Secas
 REGO, José Lins do, Doidinho
 REY, Marcos, Sozinha no mundo
 SANTOS, Theobaldo Miranda, Lendas e mitos do Brasil

SCHNEIDER, Roque, Minha vida é um riacho
SEARLS, Hank e outros, Biblioteca de Seleções (Reader's Digest)
SHELDON, Sidney, A herdeira
Vários, Contos populares para crianças da América Latina
Vários, Para gostar de ler (Contos)
VERISSIMO, Erico, Música ao longe
VERISSIMO, Erico, Um certo Capitão Rodrigo (2 vols.)
VERNE, Julio, A volta ao mundo em 80 dias
VERNE, Julio, Miguel Strogoff
WEST, Morris, Arlequim

**LISTA DE LIVROS DAS BIBLIOTECAS DE CLASSE (ALICE) - COMPARADA
COM AS INDICAÇÕES DE LEITURA FEITAS PELAS PROFESSORAS DAS 1^A E 2^A
DE LEGACIAS DE CAMPINAS DURANTE O PERÍODO DO PROJETO DA
UNICAMP**

As obras assinaladas coincidem com as indicações de leitura de outras professoras do Projeto

ABRAHÃO, Miguel M., A escola

- ALENCAR, José de, O tronco do ipê
- ALENCAR, José de, Senhora
- ALENCAR, José, Iracema
- ALMEIDA, Fernanda Lopes de, A fada que tinha idéias, S.Paulo: Ática, 13^a ed., 1986
- ALMEIDA, Ivan Engler de, O peixinho sonhador
- ALMEIDA, Lúcia Machado de, As Aventuras de Xisto, S.Paulo, Ática, 14^a ed., 1982.
- ALMEIDA, Lúcia Machado de, O escaravelho do diabo
- ALMEIDA, Lúcia Machado de, Spharion
- ALMEIDA, Lúcia Machado de, Xisto no espaço
- ALMEIDA, Lúcia Machado, O caso da borboleta Atíria, S. Paulo: Ática, 13^a ed., 1985 (2 vols.)
- ALMEIDA, Manual Antonio, Memórias de um sargento de milícias
- ALVARENGA, Terezinha, Rio dos sonhos
- ALVARENGA, Terezinha, Rita está acesa, B. Horizonte: Comunicação, 6^a ed., 1988
- ALVES, Rubem, O flautista mágico
- AMADO, Jorge, Capitães de areia
- AMADO, Jorge, Gabriela, cravo e canela
- AMADO, Jorge, Mar morto
- AMADO, Jorge, São Jorge dos Ilhéus
- AMOS, Eduardo, Teimando em sonhar (2 vols.)
- ANDERSEN, Hans Christian, Contos de Andersen
- ANDRADE, Carlos Drummond de, O poder ultrajovem
- ANDRADE, Mario de, Amar, verbo intransitivo
- ANÍSIO, Chico, É mentira, Terta?
- ANÍSIO, Chico, O telefone amarelo
- ANSON, Jay, Horror em Amityville
- AQUINO, Marçal, A turma da rua quinze
- ARAUJO, Glória A. de, O palhacinho fujão
- ARAUJO, Henry Correia de, Pivete
- ASSIS, Machado, O alienista
- AXCLIME, M. Virgínia, Dilos: em busca de si mesmo
- AZEVEDO, Aluísio de, O cortiço
- AZEVEDO, Ricardo, Um homem no sótão, S. Paulo: Melhoramentos, 7^a ed., 1987
- BACH, Richard, Fernão Capelo Gaivota
- BANDEIRA, Pedro, A marca de uma lágrima
- BANDEIRA, Pedro, Agora estou sozinha
- BARIANI, Ortêncio, O enigma do saco azul

- **BAUM, L. Frank, *O mágico de Oz***
- BECK, Susana Dias, O cavaleiro sem nome
- BECK, Suzana Dias, Por um grande amor
- BECK, Suzana M. Dias, Fugindo de casa, S. Paulo: Moderna, 10ª ed., 1985.
- BERLITZ, Charles, Atlântida, o oitavo continente, S. Paulo: Círculo do Livro, 1984.
- BLOCH, Pedro, O segredo azul
- BLOCH, Pedro, O som da pesada
- BLOCH, Pedro, Pai, me compra um amigo ?
- BOSCO, João, Sopa de pedra, S. Paulo: Global, 1986
- BRANCO, Camilo Castelo, Amor de perdição
- BROWN, Dee, Enterrem meu coração na curva do rio
- BUARQUE, Chico, Fazenda modelo
- CAMARGO, Milton, O veterinário maluco, S. Paulo: Ática, 5ª ed.
- CAPARELLI, Sérgio, Vovô fugiu de casa
- CARR, Stella e JOSÉ, Ganymedes, A morte tem sete herdeiros, São Paulo: Moderna, 17ª ed., 1983.
- CARR, Stella e RIBEIRO, Laís Carr, “Eu detetive” – vol.2 - O enigma do quadro roubado
- CARR, Stella e RIBEIRO, Laís Carr, “Eu, detetive” - vol.1 - O caso do sumiço
- CARR, Stella, Paranóia – A síndrome do medo
- CARR, Stella, Pedrinho Esqueleto, S. Paulo: Melhoramentos, 11ª ed.
- CARRASCO, Walcir Rodrigues, Cadê o super-herói ?, S. Paulo: Global, 5ª ed., 1986.
- CARROLL, Lewis (trad. e adapt. de Monteiro Lobato), Alice no país das maravilhas, S. Paulo: Brasiliense, 9ª ed., 1960.
- CASTRO, Maria da Glória Córdia de, Quem roubou minha infância ?
- CERVANTES, Miguel de, Dom Quixote
- CHRISTIE, Agatha, Mistério no Caribe (2 vols.)
- COELHO, Paulo, Brida
- COELHO, Paulo, O alquimista
- COELHO, Paulo, O diário de um mago
- COLASANTI, Marina, Uma idéia toda azul, Rio de Janeiro: Nórdica, 8ª ed., 1979
- COLLODI, C., Pinóquio, -----: Bisordi, 1986
- COMPARATO, Doc, Nadistas e tudistas, Editora Ebal
- CORREIA, Viriato, Cazusa
- D’AGUIAR, Cordélia, O patinho feio, Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1975
- DEFOE, Daniel, Robinson Crusoe
- DIAFÉRIA, Lourenço, O empinador de estrela, S. Paulo: Moderna, 6ª ed.
- DIPE, Paulo, O General Folha Seca
- DOYLE, Arthur Conan, O cão dos Baskervilles
- DOYLE, Arthur Conan, O signo dos quatro
- DRUON, Maurice, O menino do dedo verde, Rio de Janeiro: José Olympio, 33ª ed., 1987 (3 volumes)
- DUMAS, Alexandre, A máscara de ferro
- DUPRÉ, M. José, A ilha perdida, S. Paulo: Ática, 13ª ed., 1979
- DUPRÉ, M. José, A mina de ouro, S. Paulo: Ática, 14ª ed., 1986
- DUPRÉ, M. José, A Montanha encantada, S. Paulo: Ática, 16ª ed., 1988.
- DUPRÉ, Maria José, Éramos seis

- DUPRÉ, Maria José, O cachorrinho Samba na floresta, S. Paulo: Ática, 7ª ed., 1987
- EDEL, Elias Ferreira, Diário de Anne Frank
- ELIAS, José, Vaidade no terreiro (2 vols.)
- EMEDIATO, Luiz Fernando, Eu vi mamãe nascer, Belo Horizonte: Comunicação, 6ª ed., 1987.
- EXUPÉRY, Antoine de Saint, O pequeno príncipe (2 vols.)
- FARIA, Augusto da Costa, Caravelas do novo mundo
- FERREIRE, Isabel Leal, O menino que tinha um furo na cabeça (2 vols.)
- FILHO, Humberto de Campos, A greve dos urubus
- FILHO, José Rezende e BRASIL, Assis, Tonico e Carniça
- FILHO, José Rezende, Tonico
- FONTES, Narbal. e FONTES, Ofélia, Cem noites tapuias
- FRANK, Anne, O diário de Anne Frank
- FURTADO, M. Cristina, Viva a liberdade, -----: Ed. do Brasil, 1985
- GALDINO, Luiz, Moleque de rua
- GALDINO, Luiz, Pega ladrão
- GARCIA, Edson Gabriel, A lenda do desaparecimento do sol
- GARCIA, Edson Gabriel, Diário de Biloca
- GARCIA, Edson Gabriel, Histórias do País dos Aessos, S.Paulo: Global, 8ª ed.
- GARCIA, Gabriel Edson, Diário de Biloca
- GELLIS, Roberta, A canção da sereia
- GLICK, Eileen e BECKHOLTS, Ruth, Guerra no espaço
- GÓES, Lúcia Pimentel de Sampaio, O menino de olhos assustados : Ed. Paulinas, 3ª ed., 1982
- GOMES, Álvaro Cardoso, A hora do amor
- GOULD, Huywood, Cocktail
- GRAY, Zine, Caçadores de cavalos
- GRIMM (adaptação de Ana Maria Machado), Chapeuzinho Vermelho e outros contos de Grimm , Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2ª ed., 1986.
- GUIMARAES, Ruth, Lendas e fábulas do Brasil (texto e narração)
- HAGGARD, H. Rider, “Ela “ – O mistério no coração da África
- HAILEY, Elizabeth Forsythe, Uma mulher independente
- HARTMANN, Atilio, No palco da vida
- HEMINGWAY, Ernest, O velho e o mar
- HERZER, ?, A queda para o alto
- HOHLFELD, Antonio, A menina das bolinhas de sabão (2 vols.)
- HOMEM, Homero, Menino de Asas (2 vols.)
- IVO, Ledo, O menino da noite, S. Paulo: Nacional, 3ª ed., 1984
- JOSÉ, Ganymedes e NORONHA, Teresa, O príncipe fantasma (2 vols.)
- JOSÉ, Ganymedes, A história do galo Marquês, S.Paulo: Moderna, 2ª ed., 1982
- JOSÉ, Ganymedes, Corações de pedra
- JOSÉ, Ganymedes, O mistério do poço do Alemão, S. Paulo: Global, 3ª ed., 1985
- JOSÉ, Ganymedes, Sem destino
- KING, Stephen, Carrie
- KUPSTAS, Márcia, Crescer é perigoso (2 vols.)
- LESSA, Elsie, Conto de Natal

- LESSA, Orígenes, A greve das bolas, Rio de Janeiro: Nórdica, 2ª ed., 1979.
- LESSA, Orígenes, Juca, Jabuti, D. Leôncia e a Superonça, S.Paulo: Moderna, 5ªed., 1982.
- LESSA, Orígenes, O feijão e o sonho, S. Paulo: Ática, 31ª ed., 1981
 - LIMA, Aristides Fraga, Os pequenos jangadeiros
- LIMA, Aristides Fraga, Perigos no mar, S. Paulo: Ática, 2ª ed., 1987 (2 volumes : 1985 e 1987)
- LIMA, Camila Cerqueira, Tonzeca, O calhambeque, S. Paulo: melhoramentos, 1ª ed., 1981
 - LIMA, Edy, A vaca voadora, São Paulo: Melhoramentos, 12ª ed., 1979.
- LIMA, Ricardo da Cunha, Lambe o dedo e vira a página, S.Paulo: FTD, 4ª ed., 1966.
- LISPECTOR, Clarice, Laços de família
- LISPECTOR, Clarice, O mistério do coelho pensante, Rio de Janeiro: Rocco, 7ª ed., 1987
- LOBATO, Monteiro, Caçadas de Pedrinho, S.Paulo: Brasiliense, 47ª ed., 1986.
 - MACEDO, Joaquim Manuel de, A moreninha
 - MACEDO, Joaquim Manuel de, O moço loiro
- MACHADO, Ana Maria, Bem do seu tamanho, Editora Brasil América, 1986.
- MACHADO, Ana Maria, Chapeuzinho Vermelho e outros contos de Grimm (seleção e tradução) (2 vols.)
- MACHADO, Maria Clara, O burrinho que ficou rico, -----; Ediouro, 1971
- MAGALHÃES JÚNIOR, R., O cavalo do imperador e outros contos, -----: Lisa, 1981
- MALFERRATI, Lília, Camilinha no país das cores
- MARINHO, João Carlos, O caneco de prata
- MARINHO, João Carlos, O gênio do crime
- MARINHO, João Carlos, Pai mental e outras histórias (2 vols.)
- MARINS, Francisco, O mistério dos morros dourados
- MARINS, Francisco, Viagem ao mundo desconhecido
 - MARQUEZ, Gabriel Garcia, Relato de um naufrago
- MARTINS, Maruí, Chereta e o monstro marinho
- MC CLURE, Anna, Convite ao êxtase
- MONTEIRO, José Maviel, O outro lado da ilha
- MONTEIRO, José Maviel, Os barcos de papel
 - MOTT, Odete de Barros, A oitava série C
- MOTT, Odete de Barros, Aventuras do escoteiro Bila, S.Paulo: Brasiliense, 22ª ed., 1973.
- MOTT, Odete de Barros, De onde eu vim?
- MOTT, Odete de Barros, Mistério ? Misterioso amor
- MOTT, Odete de Barros, O Instituto de Beleza Eliza
- MOTT, Odete de Barros, O mistério do botão negro
- MOTT, Odete de Barros, Vinda com a neve
- MURPHY, Joseph, Para uma vida melhor
- NASCIMENTO, Esdras do, A garota rebelde
- NICOLLÉLIS, Giselda Laporta, Seu rei mandou dizer, S. Paulo: moderna, 3ª ed., 1984
- NORONHA, Teresa, Férias em Xangri-lá
- NORONHA, Teresa, O mistério de Xangri-lá, S. Paulo: Brasiliense, 5ª ed., 1982
- NORONHA, Teresa, O mistério do paço das hortênsias
 - NUNES, Lygia Bojunga, A bolsa amarela, Rio de Janeiro: Agir, 12ª ed. 1976.
 - NUNES, Lygia Bojunga, A casa da madrinha

- NUNES, Lygia Bojunga, Angélica (2 vols.)
- NUNES, Lygia Bojunga, O sofá estampado
- NUNES, Lygia Bojunga, Os colegas, Rio de Janeiro: José Olympio, 16ª ed., 1987
- *Ó, Fernando do, Almas que voltam*
- ORTHOF, Sylvia, Mudanças no galinheiro, 8ª ed., 1985.
- OTTONI, Margarida, Mariana do morro, B. Horizonte: Comunicação, 4ª ed., 1980
- PAIVA, Marcelo Rubens, Feliz ano velho (2 vols.)
- PANNUNZIO, Martha Azevedo, Veludinho, Rio de Janeiro: José Olympio, 4ª ed., 1976
- PAZOS, Luís, O reizinho populista
- PAZOS, Luís, O reizinho populista
- PELLEGRINI, Domingos, A árvore que dava dinheiro, S.Paulo: Moderna, 24ª ed., 1986.
- PENTEADO, Maria Heloísa, Lúcia Já-Vou-Indo, S.Paulo: Ática, 13ª ed., 1987.
- PENTEADO, Maria Heloísa, No reino perdido de Bebeléu
- PENTEADO, Maria Heloísa, O Rei Caracolino e a Rainha Pernafina, S. Paulo: Ática, 1985
- PEREIRA, Sylvio, A grande fuga
- PEREIRA, Sylvio, A primeira reportagem, S.Paulo: Ática, 2ª ed., 1984.
- PFUHL, Oscar Fon, Romão e Julinha, S. Paulo: Global, 3ª ed.
- PINSK, Mirna, Voar (2 vols.)
- PINSKY, Mirna, Nó na garganta
- PIROLI, Wander, O menino e o pinto do menino, B. Horizonte: Comunicação, 10ª ed.
- POE, Edgar Allan, Histórias extraordinárias
- PORTER, Eleanor H., Pollyanna, S. Paulo: Nacional, 23ª ed., 1983
- PRADO, Lucília Junqueira de Almeida, Com os pés na lua
- PRADO, Lucília Junqueira de Almeida, Lili do Rio Roncador, Rio de Janeiro: Record, 3ª ed., 1976.
- PRADO, Lucília Junqueira de Almeida, Uma rua como aquela
- PREUSSLER, Otfried, O fantasma (2 vols.)
- PUNTEL, Luiz, Meninos sem pátria (2 vols.)
- PUPO, José Vaz, Contos populares Brasil a dentro
- PUPO, Maria José Moraes, Ana
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos, Onde tem bruxa tem fada, S. Paulo: Moderna, 17ª ed., 1987
- QUEIRÓS, Raquel de, O quinze
- RABELO, Gabriela, Uma história pelo avesso e outras histórias (2 vols.)
- RAMOS, Graciliano, A terra dos meninos pelados, Rio de Janeiro: Record, 10ª ed. 1986.
- RAMOS, Graciliano, Alexandre e outras histórias
- RAMOS, Graciliano, Vidas Secas
- REGO, José Lins do, Doidinho
- REY, Marcos, Dinheiro do Céu, S.Paulo: Ática, 2ª ed., 1986.
- REY, Marcos, Enigma na televisão
- REY, Marcos, Garra de campeão
- REY, Marcos, O mistério do cinco estrelas
- REY, Marcos, Sozinha no mundo, S. Paulo: Ática, 2ª ed., 1984
- REY, Marcos, Um cadáver ouve rádio
- RHODAN, Perry, S.O.S. espaçonave Titan
- ROCHA, Ruth, Cometa Halley fascinante e belo, S.Paulo: Círculo do Livro, 1ª ed., 1985.

- ROCHA, Ruth, Marcelo, Marmelo, Martelo, Rio de Janeiro: Salamandra, 27ª ed. 1976.
- ROCHA, Ruth, O velho, o menino e o burro, S. Paulo: Global, 4ª ed., 1986
- ROCHA, Wilson, Os passageiros do futuro
- ROLL, Ubici, O capitão Lula e o navio dos mortos
- ROLL, Ubici, O capitão Lula em alto mar
- SAINT-EXUPERY, Antoine de, O pequeno príncipe, Rio de Janeiro: -----, 2ª ed., 1979
- SALES, Herberto, O sobradinho dos pardais (2 vols.)
- SALLOUTI, Elza César, O burrinho e o chapelão (2 vols.)
- SANTIAGO, Luiz de, Operação inferno verde
- SANTOS, Joel Rufino dos, O soldado que não era (2 vols.)
- SANTOS, Joel Rufino dos, Robin Hood
- SANTOS, Theobaldo Miranda, Lendas e mitos do Brasil
- SCHNEIDER, Roque, Minha vida é um riacho
- SEARLS, Hank e outros, Biblioteca de Seleções (Reader's Digest)
- SEGATO, Carlos A., A morte do conde
- SEGUR, Condessa de, Memórias de um burro
- SHELDON, Sidney, A herdeira
- SILVA, J. C. Marinho, O gênio do crime
- SILVA, Lenice Bueno da (pesquisa e red.), Histórias da Carochinha, S.Paulo: Ática, 1986.
- SILVEIRA, Paulo, Os aldenis e o mistério da baía azul
- SIMMEL, J. M., É proibido chocar
- SIMMEL, J. M., Mamãe não pode saber
- TWAIN, Mark, As aventuras de Tom Sawyer
- Vários, Contos populares para crianças da América Latina
- Vários, Para gostar de ler (Contos)
- Vários, Para gostar de ler (vol. 1 – Crônicas)
- Vários, Para gostar de ler (vol. 10 – Contos)
- Vários, Para gostar de ler (vol. 2 – Crônicas)
- Vários, Para gostar de ler (vol. 3 – Crônicas)
- Vários, Para gostar de ler (vol. 7 – Crônicas)
- VASCONCELOS, J. Mauro, Coração de vidro, S.Paulo: Melhoramentos, 12ª ed., 1972.
- VERISSIMO, Érico, Música ao longe
- VERISSIMO, Érico, Um certo Capitão Rodrigo (2 vols.)
- VERNE, Julio, A volta ao mundo em 80 dias
- VERNE, Julio, Miguel Strogoff
- VITÓRIA, Jair, Zezinho, o dono da porquinha preta
- VIVIER, Colette, Rémi e o fantasma, Lisboa: Verbo
- WALLACE, Edgar, O bando terrível
- WEST, Morris, Arlequim
- WYSS, Rodolphe, O Robinson suíço
- XAVIER, Francisco Cândido, Pai nosso
- ZIRALDO, O menino maluquinho (2 vols.)
- ZOTZ, Werner, Apenas um curumim, Rio de Janeiro:Nórdica, 6ª ed., 1979.