



1290003483



11

100/UNICAMP P3871

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ARIANDNE IEZA PENTEADO

**FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA DO ENSINO DA LEITURA**  
**CONTRIBUIÇÕES ORIUNDAS DA REVISTA *LEITURA: TEORIA E PRÁTICA***

CAMPINAS

2007

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

2008.03.10.2

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ARIANDNE IEZA PENTEADO

**FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA DO ENSINO DA LEITURA**

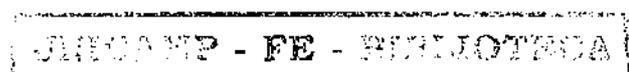
**CONTRIBUIÇÕES ORIUNDAS DA REVISTA *LEITURA: TEORIA E PRÁTICA***

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado como exigência parcial para a conclusão do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP, sob a orientação do Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva.

CAMPINAS

2007

2



© by Ariandne Ieza Penteadó, 2007.

UNIDADE.....	FE
Nº CHAMADA:	TCC/UNICAMP
	P.387f
	3485
	129/08
	x
	11,00
	01/03/08
	426926

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

P387f Penteadó, Ariandne Ieza  
Formação docente e a prática do ensino da leitura : contribuições oriundas da revista "Leitura : Teoria & Prática" / Ariandne Ieza Penteadó. -- Campinas, SP : [s.n.], 2007.

Orientador : Ezequiel Teodoro da Silva.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Revista Leitura Teoria e Prática. 2. Leitura. 3. Formação de professores. 4. Prática docente. I. Silva, Ezequiel Teodoro da. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

07-603-BFE

---

Orientador: Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva - Orientador

---

Segundo Leitor: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lilian Lopes Martin da Silva

Aos meus pais  
Ao meu companheiro Rhenan

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, que sempre estiveram comigo nessa jornada da minha vida, repleta de muitos desafios, sendo sempre presentes e fundamentais. Muito obrigada pelo apoio, confiança e incentivo;

Aos meus avós maternos, meus segundos pais, por tanto amor e dedicação por mim. Da maneira deles, vivenciaram grandes momentos da minha graduação;

Ao meu companheiro Rhenan, por compreender os momentos de angústia e ansiedade na elaboração deste trabalho. Com muita paciência, me ouviu e orientou para que não me desequilibrasse diante dos obstáculos;

Ao professor Ezequiel, por me orientar nesse trabalho e por ter me proporcionado a ver a questão da leitura com outros olhos;

A todos os meus verdadeiros amigos, em especial às minhas amigas Erin, Fernanda, Flávia e Renata pelo apoio e incentivo ao longo da elaboração deste trabalho e durante minha graduação.

## RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso discute os assuntos referentes às experiências docentes bem sucedidas com a leitura e ao processo de formação de professores para o ensino da mesma. Para aprofundar essa discussão, utilizamos como material de pesquisa as 48 edições publicadas da revista *Leitura: Teoria e Prática*, do período de novembro/1982 a junho/2006, buscando analisar se a mesma traz contribuições acerca dos nossos objetivos.

O trabalho divide-se em: Introdução, Objetivos, Referencial Teórico, Elementos de contextualização (Associação de Leitura do Brasil (ALB), O Congresso de Leitura do Brasil (COLE), A Revista *Leitura: Teoria & Prática* e Formato Tipográfico), Metodologia, Organização e Análise dos Dados (Formação docente para o ensino da leitura, Experiência de ensino da leitura bem sucedida) e Considerações Finais.

**Palavras-chave:** Revista *Leitura: Teoria & Prática*; Leitura; Formação de professores; Prática docente.

## ABSTRACT

This study, made as a demand for conclusion of the course, discusses the topics related to successful teaching experiences with reading and the process of developing into being teachers of reading. For further discussion, we have used as research material the 48 published editions of the *Leitura: Teoria & Prática* magazine, from November/1982 to June/2006, with the purpose of analyzing if such magazine is relevant and contributive to our goals.

The work is divided in: Introduction, Objectives, Theoretical Referential, Elements of Contextualization (Reading Association of Brazil (ALB), The Reading Congress of Brazil (COLE), The Magazine *Leitura: Teoria & Prática* and Typographic Format), Methodology, Organization and Analysis of Data (Teacher education for teaching reading, Successful experience of teaching reading) and Final Considerations.

**Key-words:** *Leitura: Teoria & Prática* Magazine; Reading; Teacher Education; Teacher Practice.

*“O ato de escrever (simbolizar) permite ao outro compartilhar daquilo que vi; ao ler (compreender), compartilho daquilo que o outro viu – é nesse situar-me contínuo que se coloca toda a busca do meu SER. Sou mais ser-ao-mundo através da comunicação e, portanto, da leitura.” (Ezequiel Theodoro da Silva)*

## SUMÁRIO

<b>1. Introdução.....</b>	<b>10</b>
<b>2. Objetivos.....</b>	<b>16</b>
<b>3. Referencial Teórico – Formação do Professor.....</b>	<b>17</b>
3.1. O professor e a leitura de revistas.....	22
<b>4. Elementos de contextualização.....</b>	<b>26</b>
4.1. Associação de Leitura do Brasil (ALB).....	26
4.2. O Congresso de Leitura do Brasil (COLE).....	30
4.3. A Revista <i>Leitura: Teoria &amp; Prática</i> .....	31
4.3.1. Formato Tipográfico.....	33
<b>5. Metodologia.....</b>	<b>36</b>
<b>6. Organização e Análise dos Dados.....</b>	<b>41</b>
6.1. Formação docente para o ensino da leitura.....	46
6.1.1. Tabela 1 e Resumos.....	49
6.2. Experiência de ensino da leitura bem sucedida.....	58
6.2.1. Tabela 2 e Resumos.....	63
<b>7. Considerações Finais.....</b>	<b>76</b>
<b>Referencial Bibliográfico.....</b>	<b>78</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>84</b>

## **1. INTRODUÇÃO**

O presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como tema a discussão sobre a formação do professor de leitura e as práticas de ensino da leitura bem sucedidas. Para aprofundar esse tema, busquei, nas 48 edições publicadas da revista *“Leitura: Teoria & Prática”*, no período de novembro/1982 a setembro/2006, artigos que trataram desse assunto.

Meu interesse pela formação do professor de leitura se relaciona ao fato de eu não ter muitas recordações positivas de práticas de leitura em sala de aula durante a minha vivência escolar.

Estudei na Escola Estadual “Francisco Graziano”, localizada na cidade de Araras, interior do Estado de São Paulo. A instituição de ensino situa-se em um bairro antigo e tradicional do município. Frequentei esta instituição de 1991 a 2001 - da primeira série do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio. Grande parcela dos alunos da minha idade estudou comigo durante todo este período, por esta instituição ser considerada uma “boa” escola pelos pais dos estudantes.

Durante a minha primeira etapa do ensino fundamental (de primeira a quarta série), a escola atendia a uma população bem diversificada, oriunda da zona rural e da zona urbana, esta última vinda da periferia e da parte central da cidade. Nesse período, a população que a escola recebia era a que estava cursando o ensino fundamental de oito anos. Na segunda etapa do ensino fundamental, no ano de 1996 (eu estava na sexta série), a escola passou a atender uma população menor: os alunos da primeira a quarta séries foram remanejados para outra instituição de ensino, localizada nas proximidades da mesma. Com isso, a escola passou a receber apenas os alunos de quinta a oitava série.

Apesar das alterações da população que freqüentava a escola, de um modo geral, no que tange à prática pedagógica dos professores, não vi nenhuma mudança significativa. Isso também atingia àqueles que davam aulas de português, pois poderiam trabalhar de forma diferenciada dos modelos tradicionais de ensino a leitura na escola. Posso afirmar que tenho poucas lembranças de momentos em que minhas turmas estiveram em contato com livros, com orientação do professor, durante a aula.

Recordo-me apenas da prática pedagógica da professora “tia Terezinha” da terceira série<sup>1</sup>. Ela nos levava uma vez por semana à biblioteca para retirarmos um livro para o lermos na sala de aula. Era um único momento em que a atenção da docente voltava-se exclusivamente à prática da leitura de seus alunos. Essa proposta era bem recebida pela turma e, de um modo geral, todas as crianças liam, cada um a sua maneira, mas participavam da atividade. Em sua mesa, a professora auxiliava os alunos que tinham dúvidas sobre aquilo que estavam lendo. Apenas não me recordo de a própria professora escolher um livro e lê-lo para nós.

Nas demais séries (primeira, segunda e quarta séries) da primeira etapa do ensino fundamental, as únicas lembranças que tenho são da cartilha e de textos curtos, que muitas vezes não apresentavam nenhum sentido para mim. Eu apenas repetia o texto que a professora lia. Dessa forma, ocorriam poucas reflexões sobre o conteúdo do material que estava sendo utilizado. Eu não compreendia a importância daquele momento, não entendia o verdadeiro significado da leitura.

A biblioteca da escola muitas vezes estava fechada devido à reformas (que eram constantes - não compreendia o porque de tanta reforma num espaço físico

---

<sup>1</sup> Inclusive, essa é a série de que tenho boas lembranças, inclusive da professora, pois ela fazia passeios conosco, propunha atividades diferenciadas em sala de aula, como a que citei neste trabalho.

tão pequeno como era) e/ou por não haver profissionais habilitados ou destinados para administrá-la. Nos momentos em que ela se encontrava aberta, os alunos podiam ficar apenas alguns minutos dentro da mesma, e era o tempo em que a professora da sala e a responsável pelo local achavam necessário para a retirada do livro que iríamos ler em casa.

Para além da experiência escolar, no meu ambiente familiar também não houve nenhum tipo de prática de leitura que fosse bem desenvolvida. Lembro-me apenas de ter ganhado poucos gibis e apenas um livro<sup>2</sup> – que era muito curto e seu conteúdo muito precário para a idéia que eu tinha na época (nove anos) – de meus pais. Com relação ao livro, meus pais não tiveram nenhum contato com ele, eu simplesmente o recebi e pronto!

Minha intenção não é culpar ou julgar meus antigos professores e meus pais por eu não ter recebido a atenção necessária na minha formação enquanto leitora. O que busco neste trabalho é compreender, através da pesquisa dos artigos presentes na revista "*Leitura: Teoria x Prática*" que tratam de práticas de ensino da leitura na escola, como atividades bem planejadas por profissionais da educação podem contribuir na constituição/formação de leitores e verificar também se aquele profissional (o professor) que trabalha com leitura em sala de aula tem ou teve alguma formação específica para lidar com seus alunos a questão do livro em classe, reconhecendo nessa prática sua importância.

Para trabalhar com leitura com os alunos é importante que o professor saiba onde ele está "pisando", saiba de quem ele está falando, quais são os objetivos de determinado autor que está trabalhando, sua maneira de escrever, sua linha de

---

<sup>2</sup> Se a memória não me falha, o nome do livro era "*Aquarela*". Ele era bonito e alegre, mas a história muito simples e curta.

escrita, em qual época viveu. É preciso que o professor conheça o material com o qual irá trabalhar em sala de aula.

Para que o professor possa desenvolver um trabalho em que se busque formar um leitor, é preciso que ele mesmo seja um leitor, que goste, tenha prazer e satisfação na leitura. LAJOLO (1991) fala sobre a importância do professor em ser um leitor assíduo e comprometido com o ato de ler:

O primeiro requisito, portanto, para que o contato aluno/texto seja o menos doloroso possível é que o mestre não seja um mau leitor. Que goste de ler e pratique a leitura. (LAJOLO, 1991: 54)

Ouçõ de muitas pessoas histórias sobre experiências positivas que tiveram durante o período escolar, essas que muitas vezes estavam relacionadas às práticas de seus antigos professores. Pergunto-me se tais práticas pedagógicas dos docentes estavam vinculadas a algum tipo de formação anterior, mais especificamente, durante o curso de graduação dos mesmos. Será que os cursos superiores oferecem esse tipo de qualificação em sua grade curricular? Ou, será que existe algum curso/cursos durante a formação continuada que trabalhe tal temática?

SILVA (2002) nos diz sobre a necessidade de uma visão mais coerente sobre o ato de ler por parte dos envolvidos com a educação, principalmente com a educação do povo. Como o próprio autor diz, é importante que o professor seja um bom leitor, que saiba trabalhar criticamente o material escrito, pois "*(...) para orientar a leitura, o professor tem de ser leitor, com paixão por determinados textos ou autores e ódio por outros.*" (SILVA, 2002: 14) O professor deve ter uma posição crítica diante dos textos, para que assim possa fazer boas escolhas e trabalhar de forma efetiva com seus alunos os mesmos que escolher para discutir e desenvolver em sala de aula.

É necessário que os professores se envolvam com aquilo que estão transmitindo, que conheçam o que desejam transmitir aos seus alunos, pois valores e ideais normalmente estão nas entrelinhas de um texto, exigindo dos docentes que tenham uma visão crítica diante do material escrito a ser trabalhado com seus alunos. Novamente fazendo uso das palavras de SILVA,

[...] a boa leitura é aquela que, depois de terminada, gera conhecimentos, propõe atitudes e analisa valores, aguçando, adensando, refinando os modos de perceber e sentir a vida por parte do leitor. (SILVA, 2002: 6)

Neste contexto, reconhece-se que o papel do professor é fundamental na constituição do leitor, pois ele é uma importante figura no processo de ensino-aprendizagem do aluno.

É interessante salientar que as práticas de leitura não ocorrem apenas em ambientes escolares, mas também em contextos extra-escolares: como na família, entre os amigos, na biblioteca da cidade, na rua (no contato no dia-a-dia com o mundo letrado), enfim, em diversos contextos, os quais podem contribuir para o desenvolvimento do hábito de ler. Entretanto, apesar de existirem outros locais em que a prática da leitura pode ocorrer, não há a garantia de que TODOS os alunos terão oportunidade de ter contato com a leitura, principalmente com a literatura. Assim, a educação pública, sendo dever do Estado, conforme estabelece a LDB 9.394/96, em seu Artigo 4º, garante *“ensino fundamental, obrigatório de gratuito”*. A escola, portanto, conforme salienta SILVA, é o *“único reduto onde a leitura ainda tem a chance de ser desenvolvida”*. (2002: 7)

Nesse sentido, a relevância dessa pesquisa nasce de um desejo de contribuir para o refinamento da prática docente, para que esta esteja preocupada com a

constituição/formação de futuros leitores, uma vez que a leitura é considerada uma competência fundamental para o desempenho escolar, à participação no mundo letrado e ao exercício pleno da cidadania.

## **2. OBJETIVOS**

### **Geral**

Identificar, nas 48 edições publicadas da revista "*Leitura: Teoria & Prática*", artigos (relatos, estudos, pesquisas, etc) que tratem do tema referente à leitura na escola, enfocando experiências docentes bem sucedidas e processo de formação de professores para o ensino da leitura.

### **Específicos**

Caracterizar cenários e tendências sobre:

- ensino de leitura, observando como ele tem sido apresentado através de seus artigos, ao longo dos 25 anos de publicação da revista;
- formação docente para o ensino da leitura durante a formação básica e a formação continuada.

### 3. REFERENCIAL TEÓRICO - FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Lutar contra as amarras do cotidiano, pela prática da reflexão e reflexão da prática, deveria se transformar em hábito para todos os educadores. (Editorial. *In: Leitura: Teoria & Prática*. Nº 37, 2001)

Em seu texto “*O passado e o presente dos professores*”, NÓVOA (1995) aponta que apesar da estatização do ensino, em que um corpo de professores religiosos (sob o controle da Igreja) dá lugar ao um corpo de professores laicos (sob o controle do Estado), não houve mudanças significativas nas motivações, normas e valores originais da profissão docente, ela se manteve muito próxima ao modelo anterior, parecida com a de um padre.

A gênese da profissão professor pode ser vista no seio de algumas congregações religiosas que, posteriormente, se transformaram em verdadeiras congregações docentes. Assim, no seu início, a função docente “*desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens.*” (NÓVOA, 1995: 16). Durante os séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos mudaram um pouco a configuração que existia sobre a educação, eles “[...] foram aos poucos configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente.” (Idem) O corpo de saberes e de técnicas constituía de um saber técnico, em que se organizava em torno dos princípios e das estratégias de ensino, quase sempre produzido no exterior do “mundo dos professores”, normalmente por teóricos e especialistas. O conjunto de normas e de valores foi influenciado pelas crenças e atitudes morais e religiosas; no início, os docentes aderiram a uma ética e a um sistema normativo religiosos, porém, quando a missão de educar é substituída

pela prática do ofício e a vocação passa a ceder lugar à profissão, as motivações originais não desaparecem.

NÓVOA (1995) afirma que os professores são agentes políticos, pois eles são funcionários, mas de um tipo particular, uma vez que suas ações estão baseadas numa forte intencionalidade política, com os projetos e as finalidades sociais a que são destinados. A escola, se impondo como instrumento privilegiado da estratificação social, faz com que os professores passem a ocupar um lugar nos percursos de ascensão social, personificando a crença de que é possível a mobilidade das diferentes camadas sociais da população. Assim, além de “*agentes culturais, os professores são também, inevitavelmente, agentes políticos.*” (NÓVOA, 1995: 17)

Para que a atitude política dos professores seja constante – principalmente quando o foco do ensino for a leitura –, é preciso que exista permanentemente o sentido crítico, para que eles proporcionem aos alunos a vivência de forma crítica e a atitude enquanto sujeito de uma teoria e de uma história da literatura de seu povo. Caso isso não ocorra, a literatura não cumprirá sua função maior no contexto, se não da escola, ao menos da formação do indivíduo livre. (LAJOLO, 1991: 62) O professor, através de seu sentido crítico, reflete uma postura de agente político, preocupado com o bem estar e a promoção social daqueles a quem educa (NÓVOA, 1995)

Em sua obra “*O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*”, SILVA (2002) diz que é importante que os professores tenham consciência de seu papel com a educação do povo, percebendo a necessidade de sua formação como leitores críticos do material escrito. O autor reconhece a

importância que os cursos devem ter em preparar seus estudantes para o aprendizado da leitura.

Reconhecendo o papel da leitura na formação do indivíduo/cidadão, observa-se que ela é uma das vertentes mais importantes da educação com que os professores devem se preocupar, pois ela é parte integrante e fundamental da vida humana. As relações entre homem-mundo somente são possíveis de serem realizadas quando existem as diferentes linguagens (tais como: oral, musical, escrita, corporal, etc.), essas que mediam as situações de comunicação do que já foi produzido pelo homem. Com o advento da escrita, ocorre o favorecimento da difusão e o alcance do discurso, e o homem passa de ouvinte a leitor (SILVA, 2002: 63), podendo utilizar o material escrito para refletir sobre sua realidade através da leitura.

Considerando que escrever e ler são atos complementares, ou seja, em que um não pode existir sem o outro, o ato de ler “(...) *envolve uma direção da consciência para a expressão referencial escrita, capaz de gerar pensamento e doação de significado*” (SILVA, 2002: 64) A escola, neste contexto, tem a função de preocupar-se também com a escrita. Nesse trabalho não iremos abordar especificamente os problemas referentes à escrita, entretanto não desconsideraremos sua importância no ambiente educacional, pois a escola, instituição formal, objetiva facilitar a aprendizagem não apenas do ouvir e falar, mas principalmente do escrever e ler.

Dentro do que foi dito anteriormente, reconhece-se a importância do papel do professor. Grande parcela dos docentes brasileiros tem tido comportamentos de apatia, estagnação e acomodação, o que indica que “*muitos professores não vêem aquilo que, por responsabilidade, deveriam ver. Ou melhor, não sabem aquilo que*

*deveriam saber*" (SILVA, 2002: 7) Muitas vezes os docentes desconhecem ou se fecham para reconhecer a importância que sua figura representa no processo de aquisição de um conhecimento ou de práticas (como as de leitura) pelo estudante. Ignoram o compromisso social que podem exercer na formação de um cidadão, uma vez que todo ser humano pode ser ajudado pelo livro – e, também pelo professor, peça fundamental no primeiro contato aluno-texto - possibilitando a capacidade de aumentar sua crítica e proporcionando o aprendizado nas escolhas daquilo que é produzido pelos meios de comunicação. (BAMBERGER, 1986: 12)

Para LAJOLO (1991), é importante que o professor não seja um mau leitor, mas que goste de ler e pratique a leitura. Dentro do que foi dito, pergunta-se: Será possível apresentar a satisfação pelo ato de ler ao aluno se o próprio professor não tem o hábito leitura e desconhece os benefícios de tal prática?

Sendo exemplo vivo de leitor – aquele que gosta do que faz, que tem respeito pelo que pratica –, os resultados em sua prática, enquanto formador de futuros leitores, serão mais satisfatórios. Compreendendo e reconhecendo a importância de ser um bom leitor, a sua prática certamente estará caminhando juntamente com o que acredita e faz.

Se o professor realmente deseja que o aluno melhore sua leitura é necessário que ele exponha-o a uma gama variada de textos, observando que isso não se refere à memorização ou velocidade de leitura, mas sim aos níveis sucessivos e simultâneos de significados que o leitor (aluno) constrói para o texto. No contato com diversos textos, o professor propicia aos alunos a possibilidade de manuseá-los, a fim de que façam a escolha daquele que mais lhe interessa.

Além da possibilidade de selecionar o que mais lhe agrada, o aluno passa a (re) significar os textos que excluiu, dando outros valores e representações às

diferentes publicações. Em outras palavras, quando o aluno exclui um livro, para escolher outro em seu lugar, ele estabeleceu critérios na seleção do último e para a exclusão do primeiro. Portanto,

(...) ler não é decifrar o sentido de um texto, mas sim atribuir significação, reconhecendo nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, 1991: 59)

Para SILVA (2002), a educação é a transformação do homem e do mundo. De acordo com SILVA, para que esta transformação ocorra é preciso que o homem pratique em sua vida o exercício dialético da libertação. Tomando consciência da sua necessidade, o ato de ler ganha sua significação maior e primeira. Homem e mundo configuram-se num contexto histórico e cultural, em que um mundo não se esgota ou abarca todos os mundos, pois o mundo presente não é a única possibilidade. Nesse momento, entra a importância da literatura, vinda juntamente com a leitura no ambiente escolar, pois ela propicia possibilidades de conhecer outros horizontes, alargando as formas de ver o mundo, além de permitir a entrada e participação no mundo da escrita. Por fim,

[...] a boa leitura é aquela que, depois de terminada, gera conhecimentos, propõe atitudes e analisa valores, aguçando, adensando, refinando os modos de perceber e sentir a vida por parte do leitor. (SILVA, 2002: 6)

### 3.1. O PROFESSOR E A LEITURA DE REVISTAS

O professor lê revistas periódicas? Se sim, quais ele lê? É importante que ele leia revista periódica? Quais os estilos de revista ele lê? Qual instituição ou editora publica essas revistas? Quem são os autores dos artigos publicados? Qual a formação acadêmica desses autores, caso eles a tenham? Qual a objetividade científica do que é publicado nas revistas que o professor lê? De onde vem a divulgação das revistas que o professor lê?

A leitura é um instrumento civilizatório de reflexão e compreensão da realidade pelo homem, pela qual ele pode se tornar sujeito da história de seu tempo, através da análise dos registros/documentos que são veiculados pela escrita (SILVA, 2001: 17). Através dessa colocação de SILVA, podemos trazer reflexões acerca da importância que os revistas/periódicos têm no cotidiano dos professores, estendendo-se até sua prática docente.

Para que o professor possa fazer uma leitura crítica dos textos que são publicados por diferentes revistas que circulam em nosso país é fundamental que ele próprio seja um leitor assíduo, comprometido em compreender e analisar aquilo que lê.

Percebemos que muitas são as revistas veiculadas no país<sup>3</sup> que tratam de assuntos referentes à educação, mas poucas publicam artigos com embasamento científico, o que acaba por gerar uma produção muitas vezes vaga, sem uma fundamentação teórica para os problemas levantados pelos artigos. Assim, os professores, que não possuem uma formação que os possibilite fazer uma leitura crítica do material em circulação, acabam entrando nesse universo de publicações,

---

<sup>3</sup> Tais como: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Nova Escola, Sala de Aula, Projetos Escola, Pensadores, Pró-Posições, Leitura: Teoria & Prática, etc.

sendo enganados por esse material impresso, despreocupado com a objetividade do que divulga.

Notamos que algumas das revistas que normalmente circulam entre os professores são de caráter popular, sendo sua obtenção de fácil acesso àqueles que desejarem. Não desconsideramos que “boas” revistas estejam presentes no acervo desses professores, mas não há como negar que as citadas anteriormente deixem de estar também. Pergunta-se: como o professor pode fazer a leitura crítica de um artigo se ele não tem objetividade científica? Além disso, a editora que publica essa revista é filiada a alguma instituição ou fundação preocupada com a pesquisa? Estes são fatores importantes que devem ser levados em consideração na seleção de periódicos indicados para a leitura dos professores.

Outro ponto que deve ser discutido se refere à legitimidade da revista, se sua existência é aceita ou não na academia. Nesse embate, do que é legítimo ou não, há a existência de conflitos, movimentos de resistência e rupturas, o que acaba gerando disputas de poder no campo das práticas culturais. Através dessas disputas, passa haver a classificação e categorização das práticas de leitura que o professor tem de revistas, legitimando e desqualificando-as. Essa legitimação da revista ocorre porque alguém ou alguma instituição é designada a cumprir essa função. (Guedes-Pinto, 2000)

Devido à pluralidade de revistas que existem em circulação, é possível que exista um processo de qualidade de troca entre as revistas, construindo uma relação de interação de qualidade entre as diferentes revistas. Porém, pode haver casos de publicações sobre alguns assuntos de maneira errônea em uma determinada revista; outra revista, julgando correto o que fora publicado naquela, retorna a publicar o que não deveria estar em circulação, o que não deveria estar em contato

com os professores. A partir daí, é travado o grande conflito sobre a objetividade/veracidade do que é publicado em algumas revistas de circulação nacional.

Com base no que fora dito acima, percebe-se que a leitura, também a de revistas, tem sua função social a cumprir: informar o indivíduo alfabetizado com conteúdos confiáveis, academicamente aceitos.

Antes de dar continuidade, é fundamental observar que os professores também produzem seus conhecimentos no cotidiano escolar. Eles também são produtores de práticas e de textos. Com isso, queremos deixar claro que não estamos negando a existência de tais práticas e textos, mas nesse trabalho pesquisamos a revista *Leitura: Teoria & Prática*, analisando-a com o objetivo de trazer contribuições ao professor, tanto em sua formação, quanto na sua prática pedagógica.

As funções sociais da leitura estão amarradas ao processo de conscientização dos brasileiros e aos seus movimentos de luta pela sociedade contemporânea, sendo um instrumento de combate à ignorância e alienação. Assim, “[...] a leitura é um importante instrumento de libertação do povo brasileiro e para o processo de reconstrução de nossa sociedade.” (SILVA, 2001: 11) A leitura é um processo interativo em que os sujeitos lêem à medida que vão sentindo e vivenciando as variadas situações que a vida lhe exige “ler”, pois ler não se restringe ao código impresso, mas a qualquer outro estímulo que transmita significado, que tenha algum sentido ao leitor, observando que o sentido é construído na prática, caracterizando uma relação direta com a vida das pessoas. (GUEDES-PINTO, 2000: 77)

A leitura de artigos pelos professores pode contribuir para a sua formação enquanto docente e, principalmente, pode torná-los cada vez mais críticos perante aquilo que lêem, de tal forma que proporcione a fazerem escolhas de revistas que vão ao encontro dos objetivos de sua vida profissional e as que têm legitimidade no que publicam.

Considerando as contribuições da leitura de revistas ao professor, podemos nos deter na seguinte reflexão: toda ação pedagógica é precedida de algum tipo de reflexão, baseada sempre em alguma prática ou leitura que a antecede. Para que a ação do professor possa ser a mais eficaz possível, é importante que ele pesquise, faça uso da leitura, qualificando, através deste instrumento, melhor sua ação pedagógica teoricamente.

## **4. ELEMENTOS DE CONTEXTUALIZAÇÃO**

### **4. 1. ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL (ALB)**

Antes de apresentarmos a história do nosso objeto de estudo, a revista *Leitura: Teoria & Prática* (L: T&P), fizemos um breve levantamento histórico da Associação de Leitura do Brasil (ALB), responsável pela elaboração e divulgação da revista L: T&P.

Para realizarmos esse trabalho, nossos referenciais foram a dissertação de mestrado da Ivana Alves Lima Quinaglia, orientada pelo Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, no de ano 2006, e o artigo de Lílian L. M. Silva, "A Revista Leitura: Teoria e Prática e o Professor – Um leitor em formação", contido no livro "Leituras do Professor" (1998).

Tanto a ALB quanto a revista *Leitura: Teoria & Prática* nascem com o objetivo de publicar trabalhos voltados para a produção acadêmica e para as práticas em sala de aula, essa característica de interface é o propósito inicial de seus organizadores.

A ALB surge na Faculdade de Educação da UNICAMP, na maior parte de sua história, foi dirigida e coordenada por professores dessa universidade. Devido à característica de interface, a revista foi adotada, muitas vezes, pelo MEC, sendo comprada e distribuída para as escolas e bibliotecas dos municípios, não se centrando apenas no ambiente acadêmico.

A década de 70 influenciou os propósitos da ALB, pois essa década foi marcada por inúmeros projetos e iniciativas na defesa e difusão da leitura do país,

tanto pela realização de congressos, publicações de livros e revistas que discutiam a promoção da leitura na sociedade brasileira. Em 1981 surge a ALB, com o objetivo de lutar pela democratização da leitura no contexto brasileiro e para

[...] promover o debate crítico da leitura, desenvolvendo estudos e pesquisas, organizando seminários e congressos, publicando livros e revistas. Congrega pessoas interessadas no estudo e discussão de questões relativas à leitura, nos aspectos teóricos e práticos. (BRITTO, 2004, [www.alb.com.br](http://www.alb.com.br), apud. QUINAGLIA, 2006: 23)

A primeira gestão foi assumida por Ezequiel Theodoro da Silva, estendendo-se até 1987, ano em que Wanderlei Geraldi assumiu o cargo. No decorrer de 1982, foram elaborados os Estatutos da Associação de Leitura do Brasil - ALB pelo comitê provisório, indicado um ano antes para presidir temporariamente a Associação (SILVA, 1998, p. 146). Esses foram submetidos a uma primeira apreciação dos associados no N° Zero da revista, lançado em novembro de 1982, e foram submetidos à discussão e aprovação dos associados durante o 4º COLE, em 1983 (QUINAGLIA, 2006, p. 24). Nesse momento, ficou estabelecido que a Associação teria por finalidade *"lutar pela democratização da leitura no contexto brasileiro desenvolvendo pesquisas e estudos sobre os diversos aspectos da leitura."* (idem) Ficou estabelecido, também pelos estatutos, que a ALB efetivaria o Congresso de Leitura do Brasil, o COLE, e a publicação da revista *Leitura: Teoria & Prática*.

A revista *L: T&P* é de distribuição nacional, tendo repercussão no meio acadêmico e escolar, reunindo textos que discutem as condições de leitura na escola, as diferentes práticas pedagógicas e os textos que apontam para outras possibilidades de ação.

A administração da ALB é exercida pelos seguintes órgãos: Diretoria (coordenador e executivo, com seis membros e dois anos de mandato), Colegiado de Representantes (representantes dos grupos regionais de estudo e pesquisa) e Conselho Consultivo (composto por 20 membros: professores, bibliotecários, editores, livreiros, todos selecionados pela diretoria, com vigência de dois anos). Esse Conselho deve atender às diferentes consultas da Diretoria e divulgar os trabalhos da ALB.

A sede da Associação de Leitura do Brasil fica no prédio Anexo II da Faculdade de Educação da Unicamp, Cidade Universitária "Dr. Zeferino Vaz", em Campinas, Estado de São Paulo.

QUINAGLIA (2006, p. 24 – 25) diz ser possível observar dois momentos importantes de atuação da ALB. O primeiro, em que ela se apresenta como um instrumento de luta pela difusão da leitura, em um país repressivo e autoritário devido aos anos do militarismo, em que por meio dos AIs (Atos Institucionais), foi inibido e reprimido a liberdade de expressão; com isso, a ALB tinha, como foco principal, o resgate do direito à produção e da divulgação do texto impresso. A leitura, nesse momento, era vista como o caminho para o homem encontrar o conhecimento e libertá-lo de sua ignorância:

Nascidos nos anos 70, a Associação de Leitura do Brasil e o (COLE) Congresso de Leitura do Brasil formaram-se no interior da luta pela redemocratização do país e foram importantes instrumentos de garantia do direito à palavra e veículo de expressão de diversos segmentos sociais [...] (ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL, [www.alb.com.br/perfil.Php](http://www.alb.com.br/perfil.Php), acesso em 15/07/2007)

Assim, na primeira fase da ALB, o discurso que prevalece é o da democratização da leitura, sendo que para que isso ocorra é fundamental a transformação da escola, de modo que os educadores levem seus estudantes a desfrutar criticamente os textos.

Nos anos 80, com as influências do período político-social em que o Brasil passava, a ALB ocupou um espaço significativo no campo das discussões sobre leitura e seu acesso nas políticas de promoção da leitura e, por essa razão, tem um grande reconhecimento pelo público atualmente. O COLE também se tornou um grande espaço para debate das questões sobre a leitura no país, pois na década de 80 não havia muito espaço para esse tema.

O segundo momento na história da ALB e da L: T&P, definido por QUINAGLIA (2006), estava voltado para a reflexão e análise das práticas e concepções de leitura. A partir da conquista da liberdade de expressão, a ALB e a L: T&P visam a alcançar novas metas, que busquem uma nova direção e um novo sentido para o debate sobre práticas de leituras no Brasil, suas relações com a cultura, com as artes, com a política e com a educação. A questão agora não é mais como divulgar e promover a leitura, mas garantir o acesso efetivo da maioria da população à cultura e à educação.

[...] A ALB é um espaço privilegiado de análise e crítica das condições de leitura no país e lugar de luta pela efetiva garantia do exercício da cidadania pela maioria excluída. ([http://www.alb.com.br/pag\\_historia.asp](http://www.alb.com.br/pag_historia.asp), acesso em 02/07/2007)

#### **4. 2. CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL (COLE)**

Bienalmente, a ALB promove o COLE, Congresso de Leitura do Brasil, que aborda temas reflexivos que levam ao debate e envolvem participantes de várias partes do Brasil, preocupados e interessados pelo tema da leitura no país. Atualmente, o COLE é visto como um dos mais tradicionais eventos culturais do Brasil.

O fundador e um dos organizadores do 1º COLE foi o Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva. A motivação do contexto histórico que viveu no Brasil nas décadas de 70 e 80 (final da Ditadura Militar, anistia aos presos políticos e movimento das Diretas Já), fez com que ele considerasse necessária a existência de um espaço para discutir a importância da leitura, no aspecto técnico e político, em um país que lutava pela democracia política. Em 1978, inspirado na idéia da realização de uma feira do livro e da 1ª Conferência para Bibliotecários (COBI), surge o COLE, que desde seu princípio recebeu uma considerável aceitação (QUINAGLIA, 2006).

No 1º Congresso de Leitura (COLE) era defendido o direito de ler sem censura, a liberdade de expressão e a difusão do livro.

Em 1979, foi realizado o 2º COLE, encontro em que houve a quantidade de participantes em número duplicado em relação ao anterior. Tal constatação deu indicativos de que o interesse em discutir as questões relacionadas à leitura aumentou de um primeiro congresso a outro.

Foi constatado que o COLE se tornou um dos poucos espaços que deu voz aos professores que, vindos de diferentes partes do Brasil, reuniam-se para fazer apresentações e trocar experiências.

As metas dos Congressos de Leitura do Brasil são a de que eles sempre se orientem na conquista de uma comunidade leitora, em que as pessoas exerçam práticas de leitura enquanto um direito de cidadania, fazendo uso dos bens materiais e culturais produzidos socialmente, e que se faça luta política pela a solução dos problemas e a superação das contradições existentes na esfera da leitura, cultura e educação escrita no contexto brasileiro. ([http://www.alb.com.br/pag\\_cole.asp](http://www.alb.com.br/pag_cole.asp), acesso em 02/07/2007)

#### **4.3. REVISTA LEITURA: TEORIA & PRÁTICA**

Leitura: Teoria e Prática [...] nasce com o propósito principal de servir como veículo para a comunicação e o intercâmbio entre aqueles que se preocupam com os problemas de leitura em nosso país. Destina-se, mais especificamente, a todos aqueles que desejam lutar pela democratização da leitura no contexto brasileiro, através de um trabalho coletivo e transformador. (Editorial, Nº. Zero, 1982)

A primeira publicação da revista *Leitura: Teoria & Prática*, o número zero, ocorreu em novembro de 1982. O editorial dessa primeira publicação apresentava que a revista pretendia lutar pela democratização da leitura no contexto brasileiro, através de um trabalho coletivo e transformador, motivado pelos movimentos que buscavam o fim da ditadura militar. Seu objetivo era de ser um fórum semestral de debates, reservando aos seus leitores espaço para relatar suas experiências práticas e teóricas.

Na revista de número zero é feita uma homenagem a Paulo Freire através de uma entrevista, preparada por Ezequiel Theodoro da Silva, então presidente da ALB. Freire discute a questão da leitura em nosso país e a trata com seriedade, responsabilizando-a pela formação do indivíduo: *“Eu não leio para formar-me, eu me formo também lendo”*. Freire finaliza sua entrevista propondo uma leitura libertadora, não mais autoritária, a qual o período anterior impunha.

*Leitura: Teoria & Prática* é uma revista acadêmica da área da educação. Como já foi dito anteriormente, é produzida pela ALB e, desde seu início, assumiu o compromisso semestral de apresentar debates e trocas de experiências práticas e teóricas relacionados à leitura. *L: T&P* possui um conteúdo variado, englobando *“[...] artigos, entrevistas, relatos de experiências, representações de leitura, textos literários entre outros”* (QUINAGLIA, 2006), e foi um significativo instrumento de luta pela democracia da palavra e da leitura.

Desde o início até os dias de hoje, a revista apresentou novos estudos na área da leitura, possibilitou que novas discussões sobre o tema fossem divulgadas e apresentou relatos de experiência com trabalhos que envolviam a leitura em sala de aula.

Segundo SILVA (1998), no primeiro editorial, o Conselho Editorial da revista *L: T & P* foca como público-leitor o professor, pois para o Conselho esse era um personagem que estava anônima e cotidianamente empenhado na luta pela democratização da leitura.

[...] Nosso modo de dizer os professores, tanto nos estatutos quanto no editorial, é permeado de imagens fortes do profissional disposto a engajar-se, do cidadão em processo de organização/mobilização, de alguém que, a despeito do isolamento e da falta de reconhecimento, agia em favor da leitura. (SILVA, 1998: 148)

#### 4.3.1. FORMATO TIPOGRÁFICO

Baseando-se nos pressupostos teóricos de Chartier, temos consciência de que o formato e a materialidade de um texto podem afetar seu sentido. Além disso, para Chartier, os procedimentos de produção de um texto são diferentes de um livro, pois pertencem à impressão, uma vez que o editor – livreiro é quem decide as formas tipográficas como: fonte, cor, disposição, divisão do texto, entre outras coisas mais. (*apud.* QUINAGLIA, 2006: 31)

Com base no que foi dito acima, nesse tópico abordaremos algumas mudanças que ocorreram na tipografia da revista ao longo das 49 publicações da revista *Leitura: Teoria & Prática*, para compreendermos as fases que a revista passou. Ao que tudo indica, essas mudanças foram influenciadas pelo Conselho Editorial e pelo público que desejava atingir.

A revista é dividida em diferentes seções, e foram estas que passaram por algumas mudanças ao longo da história. Possivelmente, essas mudanças são decorrentes dos seus diferentes Conselhos Editoriais, pois estes viam de maneira diferenciada como os textos deveriam ser publicados. Ao longo das publicações, algumas seções foram renomeadas, alguns os textos reclassificados, passando a fazer parte de outras seções, e o suporte da revista sofreu algumas alterações.

Em relação ao formato, fez-se opção pela forma quadrada, diferenciando do outros periódicos que já circulavam entre a sociedade (SILVA, 1998). Este formato permanece até hoje e ainda é diferente dos veículos que circulam no Brasil.

Havia preocupação em distanciar-se das características de um texto acadêmico, com a preocupação em atingir uma grande maioria de pessoas, e não uma minoria elitizada, o que acontece comumente nos trabalhos acadêmicos. Com isso, objetivava-se que aqueles que tinham pouco contato com os discursos teórico e acadêmico, também se sentiriam chamados a participar desse meio, através do conteúdo transmitido nesse formato da revista. Com o formato diferenciado da revista L: T&P, o leitor idealizado, pelo menos no início das publicações, é o professor que, mesmo graduado, não é um pesquisador e não está habituado com os textos acadêmicos.

Os textos eram confeccionados em uma, duas ou três colunas por página, com destaque para os títulos que aparecem em letras maiores e em negrito.

Com o passar do tempo de publicação, começa a ser presente resumos e *abstracts* no início de cada artigo.

De acordo com QUINAGLIA (2006), as folhas internas a revista são de papel sulfite comum; nelas aparecem diferentes imagens (cartuns, caricaturas, abstratas, modernas, poesias concretas, não havendo cores), além dos textos escritos, estas que representam a intenção do Conselho Editorial da revista, que, supostamente, seria o de conquistar um leitor não acostumado com páginas e páginas de escrita, sendo a ilustração um meio de atração, proporcionando outros tipos de diálogos com o texto. Em alguns momentos, ao longo de sua publicação, a combinação textos e imagens são de quantidade variável. Inicialmente, parece haver a intenção de o

conselho Editorial em evitar o adensamento da escrita, ampliando a quantidade de ilustração e de espaçamentos, tendo presente textos bem humorados, possivelmente orientados pela imagem do leitor a que se dirigia.

A seleção dos textos para compor as seções não era e não é feita aleatoriamente; ela passa por uma decisão política, que toda escolha demanda.

O material selecionado visa servir de embasamento para a reflexão sobre o tema da leitura, observando também que o objetivo era proporcionar um espaço de revisão e renovação das teorias e práticas relacionadas à leitura.

Nos primeiros números da revistas (00 a 13 – 1982 a 1989) havia as epígrafes e os comentários, que eram de responsabilidade da equipe editorial, esta que tinha por objetivo facilitar e orientar a leitura dos textos, de um leitor ainda inexperiente. São textos pequenos com letras em negrito e menor, localizados abaixo do título e à esquerda. Também buscam ir ao encontro desses objetivos as chamadas, estas que facilitavam a leitura e a classificação dos textos.

A partir da revista 41 os textos trazem resumo, abstract e palavras-chave dos próprios autores do texto, aproximando do modelo dos trabalhos acadêmicos, evidenciando, dessa forma, a existência de um leitor acadêmico. Além disso, o fato de a revista estar presente nas referenciais bibliográficos de monografias de conclusão de curso, nas dissertações de mestrado, nas teses de doutorado nas áreas de educação, linguagem e leitura, mostra que existe um leitor acadêmico da revista L: T&P.

Da edição 42 até a última publicação da L:T&P a Editora Global passa a fazer parceria com a ALB em suas edições e elaboração da revista. Antes, era a Editora Mercado Aberto Ltda. que fazia o projeto gráfico, editoração e revisão e impressão.

## **5. METODOLOGIA**

Na coleta do material de estudo desse trabalho de conclusão de curso, fui até a sede da ALB, localizada na Faculdade de Educação da Unicamp, por sugestão do professor Ezequiel Theodoro da Silva, para retirar todas as edições publicadas da revista *Leitura: Teoria & Prática* entre os anos de 1982 e 2007. Conversei com Luci, secretária da ALB, para informar-me se o professor Ezequiel havia dito a ela que eu estava indo buscar o material na sede. Ela confirmou que sim e entregou-me todo o material.

Levei as edições da L: T&P para a casa, para que eu pudesse manuseá-las e ver quais artigos iriam contribuir na minha pesquisa.

O processo de seleção do material ocorreu em quatro momentos:

1. Passagem rápida, através de uma leitura breve de todas as seções e dos títulos dos textos nas 48 publicações da revista *Leitura: Teoria & Prática*, para identificar quais poderiam iriam ao encontro dos objetivos específicos desse trabalho (experiências docentes bem sucedidas e processo de formação de professores para o ensino da leitura). Nesse primeiro momento buscou-se ter uma visão panorâmica do que as edições da revista apresentavam;

2. A fim de selecionar os textos que iriam ser utilizados nessa pesquisa, uma segunda passagem por todos os textos publicados pela revista L: T&P, mas dessa vez realizando uma leitura dinâmica dos textos: foi lido o título, a introdução/início, o desenvolvimento e a conclusão/considerações finais de cada texto publicado nas 48 edições da revista, para saber se aquele material era pertinente ao trabalho;

3. Após a seleção dos textos que iriam ser trabalhados, uma leitura detalhada de cada texto foi realizada, objetivando perceber quais eram as contribuições que cada texto selecionado oferecia ao recorte que estava sendo feito dos textos publicados pela L: T & P;

4. Resumo dos artigos selecionados para o trabalho, buscando identificar e apontar as idéias defendidas pelos autores dos textos publicados. Nos resumos dos artigos selecionados está contido o objetivo principal, a metodologia/procedimento para abordar o problema proposto, o instrumento teórico, técnicas, sujeitos e métodos para a obtenção dos dados colhidos, os resultados e/ou as conclusões.

5. Análise de todo o material coletado, buscando compreender as relações existentes entre a formação de professores para o ensino da leitura e as experiências docentes bem sucedidas com a leitura.

As seções que entraram na seleção dos textos utilizados nesse trabalho foram: *Estudos, Artigos, Pesquisas em Andamento, Pesquisas Concluídas, Experiências, Pesquisas, Cotidiano, Relato de Experiência, Depoimentos e Leituras Críticas*. Não fizeram parte da seleção dos textos selecionados as seguintes seções: *Resenhas, Opinião, Leituras, Notas, Divulgação, Editorial, Representações de Leitura, Entrevista, Leituras pelo Mundo, Textos Literários e Imagens de Leitura*. Relembramos que algumas dessas seções, como dito anteriormente, foram renomeadas ao longo dos 25 anos de publicação da revista *Leitura: Teoria & Prática*.

Ao todo foram analisados 329 textos nas 48 edições publicadas da revista.

Segue abaixo a quantidade de textos que foram selecionados em cada número da revista.

Número	Quantidade								
0	6	10	8	20	4	30	6	40	8
1	7	11	6	21	5	31	7	41	8
2	6	12	5	22	5	32	8	42	9
3	6	13	4	23	9	33	6	43	9
4	6	14	5	24	11	34	8	44	8
5	6	15	6	25	6	35	10	45	9
6	7	16	5	26	6	36	10	46	8
7	7	17	4	27	4	37	5	47	7
8	9	18	7	28	6	38	7	48	7
9	6	19	4	29	6	39	7		

Notamos que eram poucas as publicações na revista que tratavam do nosso tema de pesquisa (experiências docentes com leitura bem sucedidas e da formação do professor para o ensino da leitura). Poucas publicações iam exatamente ao encontro do que procurávamos encontrar. Foi feita uma análise tangencial dos textos publicados pela revista *Leitura: Teoria e Prática*. Não desconsideramos que possa haver, em uma análise mais aprofundada de cada texto, mais contribuições vindas da revista *L: T&P* sobre formação docente para o ensino da leitura e experiência de ensino da leitura bem sucedida, porém nosso objetivo era encontrar publicações que tratassem diretamente do que buscamos nesse Trabalho de Conclusão de Curso.

Em uma parcela significativa dos textos, o título dava falsos indicativos sobre o que o texto apresentava, pois ao lê-lo percebia-se que o assunto tratado nada tinha de relação com ele. Através da interpretação do título, pressupunha-se o texto iria tratar de um determinado tema, mas com a leitura dele, notava-se que apresentava pouca relação com o título. Muitas vezes, conteúdos inesperados

eram constatados na leitura. A partir da dificuldade apresentada, foi exigido da pesquisadora um maior empenho na seleção dos textos, cobrando uma leitura atenta de cada um deles.

A partir da revista 41, todos os artigos aparecem com resumos e palavras-chave, o que facilitou selecionar os textos que seriam utilizados no trabalho, uma vez que, como dito anteriormente, era necessário ler a publicação na íntegra para saber do que estava se tratando o texto.

Com a multiplicidade de perspectivas e que já foram produzidas em diferentes artigos que trataram do tema referente à leitura na escola, busco nesse trabalho colaborar para uma articulação das análises provenientes da revista *Leitura: Teoria & Prática*, integrando estruturalmente os estudos que nela foram publicados sobre o ensino de leitura e formação do professor para o ensino da mesma.

A busca pela compreensão do conhecimento que já foi produzido em outros trabalhos, em algum momento, sobre um determinado tema, é denominada por alguns teóricos como *Estado da Arte*.

A professora Norma Sandra de Almeida FERREIRA<sup>4</sup>, em um artigo publicado na revista *Educação & Sociedade*, aponta que esse tipo de pesquisa exige que o pesquisador acompanhe o processo de evolução da ciência através do que já fora publicado anteriormente, para que possa ordenar periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, permitindo a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de contradições e a determinação de lacunas e vieses. Esse tipo de pesquisa traz a opção metodológica de constituir em pesquisas de levantamento e avaliação do conhecimento sobre determinada temática. (FERREIRA, 2002)

---

<sup>4</sup> Professora do DELART e pesquisadora do grupo de pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita (Alle) da Faculdade de Educação da Unicamp.

Assim, neste trabalho, será feito o levantamento dos dados obtidos ao longo dos 25 anos de publicação da revista *Leitura: Teoria & Prática*, a fim de compreender como se deram as publicações referentes à formação e prática do ensino da leitura, observando quais foram os cenários e tendências ao longo desses anos.

## **6. ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

[...] Destacadas dentre instituições ligadas ao livro e à leitura, Escola e Biblioteca, se em número suficiente, se bem equipadas, se organizadas e geridas com eficácia técnica, seriam capazes de reverter o quadro atual da leitura em tempo não muito longo. Se através dessas instituições nossas crianças forem introduzidas corretamente no circuito do livro, conseguiremos nos livrar do impertinente fantasma que nos ronda sem tréguas – a “crise da leitura”. (PERROTTI, 1990: 66)

Sabe-se que a escola tem fracassado no processo de formação de leitores. Várias pesquisas apresentam dados de insucesso com as práticas de leitura que são desenvolvidas nas escolas brasileiras. Dentre essas pesquisas, podemos trazer como exemplo a prova realizada no Estado de São Paulo, o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), que desde sua criação, em meados da década de 90, vem avaliando sistematicamente o sistema de ensino paulista, verificando o rendimento escolar dos alunos de diferentes séries e períodos e identificando os fatores que interferem nesse rendimento. Se fizermos uma análise desses dados, encontraremos vários casos de insucesso com a leitura em muitas escolas paulistas. Não abordaremos esses dados nesse trabalho.

Dentre os meios educativos, tem-se a biblioteca, que é um recurso indispensável para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e da formação do educando. Pode-se afirmar que uma instituição que não possua uma biblioteca é incompleta e seu trabalho escolar torna-se estático e improdutivo dentro desse contexto, pois ela serve de apoio técnico-pedagógico das atividades docentes e discentes. (AMATO & GARCIA: 1989: 11)

Sobre isso, lembramos que não é todo o percentual de escolas que possui bibliotecas. O Censo Escolar 2004, que é realizado anualmente pelo Inep, constatou

que das 52.932 bibliotecas escolares existentes hoje no Brasil, 45.966 estão localizadas na área urbana, o que corresponde a 86% do total. As demais 6.966 encontram-se na área rural. É importante observar que na área urbana é a rede privada que concentra o maior número de bibliotecas (17.279), seguida das redes estadual (16.192), municipal (12.356) e federal (139). Já na área rural, o maior número de bibliotecas pertence à rede municipal (4.786), seguido pelas redes estadual (1.905), privada (232) e federal (43). (<http://www.consciencia.net/brasil/edu-alfabetiza.html>, acesso em 10/12/2007)

GARCIA (1989) traz à tona a seguinte reflexão: numa época em que o avanço tecnológico coloca à disposição do aprendiz diferentes instrumentos sofisticados se torna “[...] inadmissível que a maioria das escolas sobrevivam sem bibliotecas, com propostas de leitura inócuas e/ou confundindo bibliotecas com “punhadinhos de livros ali no canto.”” (GARCIA, 1989: 7)

Valorizamos e reconhecemos o papel do professor no processo de aquisição do hábito da leitura, porém não podemos culpá-lo unicamente por isso, uma vez que existe todo um sistema político por trás. Pensando na importância da biblioteca no âmbito escolar, a implantação desta na escola é uma batalha que deve ser travada pelos educadores e pelos órgãos da sociedade civil, questionando a ideologia e os regimes vigentes, para conquistar melhores condições de ensino. Iniciando um movimento a favor da dinamização de bibliotecas, inicia-se uma tarefa de cunho político, para a retirada da população do círculo da ignorância. (SILVA, 1984: 136)

SILVA (1984) diz que a implantação de uma biblioteca escolar deve ser organizada através de uma iniciativa coletiva – com a presença dos professores, alunos e comunidade –, em conjunto com a revisão crítica da postura dos educadores e com a redefinição do papel social a que se destina às escolas.

[...] Ou corajosamente dizemos "não" ao sistema opressor e construímos a escola para o povo ou nos acomodamos à injustiça social; ou criamos condições concretas para a fruição e democratização da cultura ou perpetuamos a pragmática utilitária tecnicista do "isso me basta", tão amplamente divulgada pela indústria cultural das sociedades de consumo.  
(SILVA, 1984: 137)

Alienando o livro do processo educativo, o professor perde um grande aliado, pois ele é um grande instrumento de enriquecimento cultural na ampliação de horizontes e na visão crítica do aluno, do cidadão. Nesse sentido, é perceptível a necessidade de um entrosamento entre professores, bibliotecários e/ou responsáveis pela biblioteca na realização de um trabalho de cooperação e participação, para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. (AMATO & GARCIA, 1989: 14)

É importante que tanto o professor, quanto a própria biblioteca, crie um ambiente propício para que a criança aprenda a gostar de ler. De que adianta ter uma grande quantidade de livros em seu acervo bibliográfico, se não há espaço e nem iniciativas para que este possa ser bem implementado na escola, através da criação bibliotecas e projetos educativos dos professores e bibliotecários/responsáveis pela biblioteca?

Os primeiros contatos com o livro são fundamentais para a formação de um futuro leitor. Nesse sentido, mais uma vez reconhece-se a importância do professor, pois é ele quem pode fazer um trabalho de forma lúdica, despertando a curiosidade da criança pelo gosto da leitura. Como afirma AMATO & GARCIA (1989): "*O gosto pela leitura é despertado pelo próprio entusiasmo dos adultos que incentivam a criança a aproximar-se dos livros.*" (AMATO & GARCIA, 1989: 19)

Depois de obter no aluno o gosto pela leitura, é importante que se crie nele o hábito da freqüência voluntária à biblioteca, para que essa ida constante à mesma se transforme, contribuindo ao hábito da leitura.

Se a leitura não for bem desenvolvida na sala de aula com as crianças ele acaba, na maioria das vezes, diluindo-se entre as obrigações escolares. A leitura, que deveria se caracterizar como um ato de liberdade e autonomia, fica reduzida à dimensão da obrigatoriedade aos alunos, causando desinteresse e apatia por estes que deveriam se inteirar dela.

A escola é a entidade que recebe a incumbência de ensinar a ler, porém ela tem interpretado essa tarefa de modo mecânico e estático, dotando as crianças apenas do instrumental necessário e automatizando seu uso através de exercícios; ela esquece que o ato de ler se reveste de uma aptidão cognitiva, esta que não se efetiva se não for acompanhada do texto. (ZILBERMAN, 1984: 17)

A leitura favorece a remoção das barreiras educacionais de que tanto se fala, concedendo oportunidades mais justas de educação principalmente através da promoção do desenvolvimento da linguagem e do exercício intelectual, e aumenta a possibilidade de normalização da situação pessoal de um indivíduo. (BAMBERGER, 1986: 11)

Reconhecendo a leitura como sendo uma das responsáveis pela estimulação da criatividade e do pensamento, percebe-se que ela pode contribuir na aquisição de conhecimentos nas demais disciplinas escolares, uma vez que ela propicia ao aluno a possibilidade de voltar-se a si próprio para (re) pensar (mesmo que inconscientemente) em como tem acontecido seu processo de "aquisição" dos conhecimentos transmitidos pela escola.

Como é de conhecimento da academia, nunca se pode generalizar nenhum assunto. Neste sentido, pergunta-se: há práticas de ensino de leitura em que os resultados obtidos com os alunos são diferentes dos que observamos acima, ou seja, em que foi obtido sucesso na prática docente com a leitura? A revista *Leitura: Teoria & Prática*, em seus 25 anos de existência, publicou trabalhos que tratem de práticas docentes bem sucedidas? O que esses trabalhos trazem de inovação? Em que podem contribuir na formação de professores para o ensino da leitura? Tratando de formação docente, o que a revista *L:T&P* contribui acerca da formação do professor para o ensino de leitura? Há publicações que discutem tal temática? E, qual a relação existente entre práticas de leitura bem sucedidas em sala de aula e a formação do professor para tal fim?

Busca-se nesse momento do trabalho compreender através da análise dos artigos que selecionamos observar o que os artigos selecionados trazem sobre o que buscamos e, por último, quais as possíveis relações existentes entre formação e prática.

## 6.1. FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DA LEITURA

Nesse tópico do trabalho são apresentados os artigos que foram selecionados nas edições da revista *Leitura: Teoria & Prática* que tratam da formação docente para o ensino da leitura.

Constatou-se que há pouca publicação sobre a formação do professor para o ensino da leitura, além disso, foi possível observar que há pouca reflexão acerca do mesmo dentro do universo de 48 revistas, pois encontramos apenas cinco textos que discutem essa temática, dentro do universo de 329 textos selecionados para a análise da revista *L: T&P*.

Apesar de serem poucas publicações, os textos trazem significativas informações sobre a formação de professores para o ensino fundamental, médio e superior. Os textos discutem a formação docente para os seguintes níveis de ensino e na seguinte quantidade: dois textos no ensino fundamental de 1ª a 8ª série; um para a 5ª a 8ª série; um para os três graus de ensino; um para o ensino fundamental e médio; e um não apresentou o seu público.

Os textos trazem diferentes tipos de formação de professores, não se restringindo à formação básica destes, mas abrangendo também a formação continuada e projetos desenvolvidos por universidades. Além disso, cada formação objetivava desenvolver uma habilidade diferenciada nos alunos desses professores.

Dentre as diferentes contribuições encontradas nos textos, a primeira está presente na revista de número 2, no texto *Leitura e Interdisciplinaridade na Escola*, de Vânia Maria Rezende. Tratava-se da realização de um encontro com professores de todas as áreas de uma escola, para relacionarem a literatura com outras disciplinas, a fim de estabelecer relações do texto com a realidade de quem o lê e do

seu contexto, proporcionando aos alunos a possibilidade de ver o desenvolvimento humano de maneira consciente, crítica e variada.

O segundo texto selecionado, presente na revista 10, *O ensino da literatura no 1º grau*, coordenado por Alice Áurea Penteado Martha, fala de cursos de extensão oferecidos aos professores do 1º grau por uma Universidade Estadual, para servirem de motivação para que eles discutam os problemas encontrados em suas escolas, buscando modificar a realidade em que atuam. Buscava-se também que o professor passasse a ter uma análise mais crítica da situação do ensino de literatura no 1º grau.

Na revista 14, o texto selecionado *Leitura, Literatura e Democracia: muitos problemas e algumas propostas*, de Marisa Lajolo, fala de três projetos que foram desenvolvidos por um grupo de professores dos três graus de ensino, da rede estadual e municipal do Estado de São Paulo. O projeto *O Leitor em Construção* era o que visava à capacitação de docentes, através da organização de cursos modulados (de extensão e de especialização) para os profissionais de primeiro e segundo graus. Os cursos centravam-se em um conceito de leitura que abarcava a prática social do ato de ler.

No texto da revista número 26, *A prática de leitura nos cursos de Letras*, de Vicentina M. Ramires Borba, tem presente os ideais da construção de uma nova prática da Língua Portuguesa nos cursos de Letras e no ensino fundamental e médio. Constatou-se que os professores formados no curso de Letras podem contribuir substantivamente no ensino fundamental e médio, sendo responsáveis em direcionar ações pedagógicas que produzam resultados significativos.

Os conteúdos dos textos são compreensíveis, exceto pelo que está publicado na revista número 45, *O professor formador de leitores e escritores: saberes e*

*competências*, de Ana Maria Sá de Carvalho, que é texto denso, de difícil compreensão numa primeira leitura. Este texto fala de encontros mensais que eram realizados entre docentes de quinze escolas de um bairro periférico de Fortaleza, para que compartilhassem suas experiências. Com o objetivo de sensibilizar o maior número de professores para a importância da leitura, foi iniciada oficinas de leituras, para que se formasse uma prática leitora mais consciente e mais engajada com as propostas educacionais da Unesco (aprender a ser, a conhecer, a fazer e a conviver).

De um modo geral, os textos são significativos e trazem colaborações sobre a formação docente, tanto na formação básica como na continuada. Constatamos um déficit de publicações na esfera da formação básica, pois apenas em um texto, da revista número 26, *A prática de leitura nos cursos de Letras*, de Vicentina M. Ramires Borba, que traz a tona a formação do professor para o ensino da leitura na graduação. Nos demais artigos, a formação se restringiu à continuada, esta que ocorreu depois da graduação, durante o exercício do magistério, através de cursos, oficinas e discussão na própria escola em que trabalham os professores.

### 6.1.1. TABELA 1 E RESUMOS

A *Tabela 1* aponta os artigos publicados na revista *L:T&P* que abordam o tema referente à formação docente para o ensino da leitura.

<b>Tabela 1 - Formação docente para o ensino da leitura</b>				
<b>Número</b>	<b>Ano</b>	<b>Tipo de publicação</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>
02	1983	Artigo	Leitura e Interdisciplinaridade na Escola	Vânia Maria Rezende
10	1987	Pesquisa	O ensino da literatura no 1º grau	Alice Áurea Penteadó Martha (Coord.)
14	1989	Pesquisa	Leitura, Literatura e Democracia: muitos problemas e algumas propostas	Marisa Lajolo
26	1995	Estudo	A prática de leitura nos cursos de Letras	Vicentina M. Ramires Borba
45	2005	Estudo	O professor formador de leitores e escritores: saberes e competências	Ana Maria Sá de Carvalho

Em seguida, seguem os resumos dos textos selecionados na revista *Leitura: Teoria & Prática* referentes à formação docente para o ensino da leitura. Neles estão presentes as principais idéias contidas em cada texto selecionado, com o objetivo de deixar explícitas as contribuições que a revista traz acerca desse primeiro recorte.

## RESUMOS

- **Revista Número 2**

### **“Leitura e Interdisciplinaridade na Escola” (Vânia Maria Rezende)**

Como pensar na Literatura como um processo educativo interdisciplinar?

A autora trata da questão acima devido a uma solicitação da escola Municipal “Boa Vista”, de Uberaba, MG, de relacionar a literatura com outras disciplinas da 5ª a 8ª série. O texto literário seria o ponto de convergência entre as diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar.

Em um encontro com professores de todas as áreas foi desenvolvido o tema “A literatura como forma de despertar valores e criatividade”, mas sem que a literatura fosse trabalhada como matéria específica e independente da língua Portuguesa.

A conversa com os professores trouxe a tona o questionamento do ato da leitura como conscientizador, no sentido de não reduzir-se a decodificações automáticas, indo além de atitudes mecanicistas, levando os alunos a uma leitura crítica. Assim, o ato de ler, numa perspectiva humana, pressupõe que exista relação entre as partes para se chegar à compreensão do todo; e pressupõe ainda que se estabeleçam relações do texto em si com a realidade de quem o lê e do seu contexto, implicando tempo e espaço locais e universais.

A autora pretende que, através da arte literária, os professores possam orientar condutas e renovar energias, promovendo uma educação pela criatividade, sem que

tenha a distinção dos diferentes conteúdos. A leitura consistiria num estímulo a atividades interessantes de aproximação de disciplinas.

A leitura deveria se sustentar em fins recreativos, abrindo visões mais variadas e ricas para os estudantes, aproximando-os de professores de diferentes áreas, na leitura de um mesmo texto. Assim, haveria a possibilidade de ler de forma mais profunda, para chegar a descobertas novas, sob diferentes ângulos de percepção do texto (visão da Matemática, Geografia, História, Ciências, etc.).

Não se busca que com essa prática que exista uma subordinação da Literatura ao plano cognitivo, sendo apenas um meio prático de realçar e reforçar conteúdos, mas sim, que seja resguardada a sua especificidade enquanto arte. A autora propõe ao grupo a oportunidade de poder, através de um trabalho interdisciplinar, tendo como ponto de partida a leitura, trabalhar com estudante, para transformá-lo num ser humano que veja o desenvolvimento humano de maneira consciente, crítica e variada, e não feita de compartimentos estanques, como feitos nas estruturas velhas das escolas.

- **Revista Número 10**

**“O ensino da literatura no 1º grau”**

**(Alice Áurea Penteado Martha (Coord.))**

Este trabalho relata dois projetos desenvolvidos sobre o ensino da literatura, sendo um de uma pesquisa e outro de extensão, este último de intervenção junto aos professores. É um relato de uma pesquisa sobre o ensino de literatura no 1º grau, na cidade de Maringá, no Estado do Paraná, realizada nos anos de 84, 85 e 86, pelos pesquisadores do Departamento de Letras da UEMA.

O objetivo da pesquisa era o ensino de literatura na 1º grau. Na primeira parte foi feito um diagnóstico de como se dava o a literatura na sala de aula, qual material era utilizado, de acordo com a situação sócio-econômica dos indivíduos que freqüentavam a escola estadual pesquisada.

Com a pesquisa, constatou-se que os professores não faziam uso de livros de literários para trabalhar com o ensino de literatura, mas se utilizavam dos livros didáticos para servir de instrumento fundamental como guia pedagógico, uma vez que os alunos eram carentes, não podendo adquirir os livros destinados propriamente às histórias literárias e também por os professores não terem formação, na sua graduação, para trabalhar a Literatura Infantil, pois a disciplina que discute tal temática era de implantação recente nos cursos de magistério (a maioria dos professores da pesquisa tinha mais de dez anos de magistério).

Considerando a situação do ensino e a ausência da formação dos professores para o ensino de literatura em Maringá, foi oferecido, pelo Departamento de Letras na Universidade Estadual de Maringá, cursos de extensão aos

professores, a fim de servirem como motivação para que eles discutam seus problemas e busquem modificar a realidade em que atuam. Além disso, pretendia-se que o professor passasse a ter uma análise mais crítica da situação do ensino de literatura no 1º grau, havendo, conseqüentemente, a revitalização da leitura.

Por fim, os objetivos propostos foram alcançados, uma vez que os cursistas, através da avaliação escrita, revelaram que os conteúdos ministrados foram significativos para a conscientização da importância do trabalho adequado com o texto literário do livro didático.

- **Revista Número 14**

**"Leitura, Literatura e Democracia: muitos problemas e algumas propostas" (Marisa Lajolo)**

Observando que a escola precisa preparar-se para seu compromisso com a leitura literária e com a prática social, LAJOLO apresenta três projetos que foram desenvolvidos por um grupo de professores dos três graus de ensino, da rede estadual e municipal do Estado de São Paulo.

Os projetos são os seguintes: *Memória da Leitura*, que busca a médio e longo prazo o levantamento e a preservação da memória da leitura brasileira; *O Leitor em Construção*, que visa à capacitação de docentes de primeiro e segundo graus para a alfabetização, ensino da língua materna, programação e atividades de leitura; e *Leitores nas Entrelinhas*, busca a médio e longo prazo fazer com que o discurso sobre o texto literário e a leitura que circulava na época retornasse a seus emissores.

No projeto *O Leitor em Construção*, como dito anteriormente, visava à capacitação de docentes, organizando cursos modulados (de extensão e de especialização) para os profissionais de primeiro e segundo graus. Os cursos centravam-se em um conceito de leitura que abarcava a prática social do ato de ler. Os objetivos dos módulos do curso eram: 1) Familiarizar o educador com a história da prática da leitura no Brasil, situando-o nesta história; 2) Tematizar a inserção do educador nesta prática: *como cidadão que é, como aluno que foi e como educador que é*; 3) Discutir a situação atual da leitura na escola brasileira (legislação, programas, atividades) de forma a inseri-la numa política geral de leitura.

Por fim, a autora acredita que através de vários projetos é possível proporcionar aos professores condições de lidar com o conjunto relevante de textos, com os objetivos políticos, cultural e educacional, voltados para a democratização da leitura no país.

- **Revista Número 26**

**“A prática de leitura nos cursos de letras”**

**(Vicentina M. Ramires Borba)**

Partindo da observação do despreparo dos educadores na formação de seus alunos, a autora buscou compreender como se dá a relação entre teoria e prática no ensino de Língua Portuguesa, observando de que modo pudessem indicar um projeto de formação do professor para o comprometimento com a democratização da sociedade e da leitura. Com isso, buscou-se ampliar esse debate para contribuir na construção de uma nova prática da Língua Portuguesa nos cursos de Letras e no ensino fundamental e médio.

Constatou-se que os professores formados no curso de Letras podem contribuir substantivamente no ensino fundamental e médio, pois eles são formados para ficarem atentos as transformações sociais. Mesmo a autora defendendo que não cabe apenas aos professores dos cursos de Letras o êxito na atuação dos alunos que forma, ela diz que estes últimos têm a responsabilidade de direcionar ações pedagógicas que produzam resultados significativos.

- **Revista 45**

**"O professor formador de leitores e escritores: saberes e competências"**

**(Ana Maria Sá de Carvalho)**

No compartilhamento das dificuldades e anseios de docentes de quinze escolas de um bairro periférico de Fortaleza, foram realizados encontros mensais com os mesmos para que fossem compartilhadas suas experiências, estas que muitas vezes eram desconexas com das crenças que tinham de uma prática com leitura.

No segundo momento, com o objetivo de sensibilizar o maior número de professores para a importância da leitura, foi iniciada oficinas de leituras, voltadas a trabalhar as concepções sociointeracionista, estética da recepção e letramento. Buscava-se que através da oficina se formasse uma prática leitora mais consciente e mais engajada com as propostas educacionais da Unesco (que tem por base quatro pilares: aprender a ser, a conhecer, a fazer e a conviver).

No encerramento das oficinas, houve solicitação de diversos grupos para a oferta de um curso que desse continuidade às atividades que estavam se encerrando naquele momento.

## 6.2. EXPERIÊNCIA DE ENSINO DA LEITURA BEM SUCEDIDA

Sobre a experiência docente bem sucedida do ensino da leitura encontramos um número maior de publicações na revista do que na esfera da formação docente. Ao todo, foram identificados seis artigos que discutem essa temática.

Os artigos selecionados tratam de: leitura e outras disciplinas da grade escolar; leitura realizada em duplas na sala de aula; leitura e discussão (levando-a para a prática); leitura e livros em um momento na disciplina de português; leitura com o objetivo de formar o cidadão; e leitura de jornais para construir uma leitura crítica. Observa-se que apenas na questão referente à leitura na formação do cidadão que ocorre em dois dos textos selecionados.

O texto da revista número 1, *Como despertar o prazer da leitura*, de Glória Maria Fialho Pondé, traz a experiência de uma atividade que era realizada uma vez por semana entre os alunos e a professora. Ambos liam um livro de interesse comum e debatiam os assuntos que dele suscitasse. Nessa aula não haveria preocupação com trabalho/nota, cabendo à professora conduzir os debates e propostas. O projeto envolveu as áreas de Português, Ciências, Estudos Sociais, Artes Plásticas, Música, etc., e despertou nos alunos o prazer da leitura, por apresentar de uma maneira dialética os valores da sociedade vinculados aos textos literários.

A revista de número 9 traz texto a *Prática de leitura de narrativas longas: uma proposta viável*, de Amélia Maria Jarmendia Soares, que fala de uma atividade era desenvolvida na sala de leitura, destinada quarenta e cinco minutos por semana para ela. Nos primeiros encontros, os alunos mantinham contato sensorial com os livros, podendo manipulá-los à vontade. Ao término da aula, impunha-se que o livro

fosse colocado em seu lugar de origem, a fim de manter o acervo organizado. A atividade de leitura podia se estender para fora da escola, pois as crianças poderiam levar os livros por empréstimo. No início das primeiras seções houve muita troca entre aluno e livro: o aluno escolhe e logo em seguida desiste do livro selecionado, iniciando a leitura de outro. Nas seções seguintes, a troca diminui, pois à medida que vão concluindo a leitura, os alunos eram estimulados a fazerem comentários sobre as obras lidas. Com isso, fazer o comentário fez com que o livro ganhasse mais importância entre os alunos. Averiguou-se que muitos dos alunos que participaram dessa proposta adquiriram o hábito de ler

A revista número 16 traz no texto *Leitura: uma possível integração*, de Eduardo Calil, a proposta de colocar as crianças em duplas, para lerem juntas o fragmento de um texto, com o objetivo de que descobrissem a qual história ele pertencia. Nessa atividade percebeu-se que, em determinadas situações, a interação entre as crianças é mais produtiva do que o trabalho individualizado ou com a interação com o professor. Porém, o papel do professor era visto como fundamental no processo de aprendizagem, uma vez que cabia a ele proporcionar boas situações para a aprendizagem.

O terceiro texto encontrado sobre experiência de ensino da leitura bem sucedida foi *A leitura na sala de aula: o velho e o novo em conflito*, de Rita de C. M. e S. Costa. Na experiência apresentada, os alunos foram expostos a três diferentes situações. A primeira consistia em que um tema, de interesse da maioria, fosse discutido em sala de aula, para observar se este seria um estímulo natural à escrita. A segunda situação consistia de atividades que se desenvolveriam em torno de textos, com objetivo de realizar sua leitura. A terceira situação mostrava como a reprodução ideológica estava presente nas perguntas sobre o texto tradicionais de

leitura e de conceitos equivocados sobre a escrita. Essas atividades contribuíram para que os alunos construíssem novos conceitos em relação à leitura, à escrita e as próprias experiências das crianças em sala de aula. Percebeu-se que em uma relação não autoritária, em que a prática pedagógica baseia-se no diálogo, na liberdade e no respeito à criança, começa a haver condições favoráveis de interação.

O quarto texto encontrado, *Lugar de estante é na mochila*, de Helena Feres Hawad, presente na revista 31, foi um trabalho realizado com alunos da quinta série no ano letivo de 1997, com o objetivo de desenvolver, juntamente com os alunos, alternativas para a prática da leitura. Dos cinco momentos destinados as aulas de Língua Portuguesa, um deles foi reservado para que fosse desenvolvida a atividade Biblioteca de Classe, que consistia nas seguintes atividades: possibilitar aos envolvidos da atividade manusear e ler os livros livremente; visitas à biblioteca do colégio; empréstimo de livro pelos alunos, para que pudessem continuar sua leitura em casa; contar e ouvir a história de seus colegas.

O texto *A criança e a leitura na escola: construindo a cidadania*, de Dília M. A. Glória Bueno, presente na revista de número 34, trata de uma pesquisa realizada com duas turmas do terceiro ano no ensino fundamental. As leituras eram realizadas em três momentos: a) sala de aula, biblioteca e casa do aluno; b) as leituras eram definidas pelos alunos, democraticamente. Em alguns momentos as escolhas seriam individuais, em outros, coletivas em grupo; c) a avaliação do trabalho era feito mediante discussões coletivas. Por não existir o caráter de imposição às leituras realizadas na escola, o valor de tal prática estava intrinsecamente relacionada à própria leitura e ao prazer de discutir a mesma com os demais alunos.

Na revista números 35 tem presente o último texto selecionado nesse tópico trabalho: *Uma proposta de leitura intertextual e dialógica: construindo leitores críticos*, de Ana Lúcia de Campos Almeida. Buscava desencadear um processo de leitura crítica nos alunos concluintes do ensino fundamental de uma escola pública, formando um leitor de jornal comum, que fosse capaz de buscar informações e de refletir sobre sua realidade, para romper o círculo vicioso de ler para fornecer respostas mecânicas às tarefas escolares. A implicação pedagógica possibilitou aos estudantes a apreensão dos gêneros discursivos como forma de ampliar sua compreensão em leitura.

Os textos são de fácil compreensão, não exigindo grandes esforços durante sua leitura.

Pode-se perceber que a questão da leitura é trabalhada de diferentes maneiras na sala de aula, o que indica as diferentes possibilidades que o professor tem de trabalhá-la com seus alunos. As possibilidades que a revista *Leitura: Teoria & Prática* oferecem relacionam-se com práticas que envolvam a biblioteca escolar, sala de leitura e sala de aula. As experiências encontradas na L: T&P também tratam de trabalhos que poderiam ser realizados com os alunos individualmente, em duplas ou grupo, o que nos permite perceber as diferentes alternativas que a revista oferece ao professor no que tange as possibilidades de sua prática docente.

Percebemos que em todos os casos apresentados de experiência de ensino da leitura bem sucedida, não há a intenção do professor em avaliar o aluno através de modelos tradicionais (como provas, trabalhos, etc.), mas sim através de avaliações diferenciadas, que possam contribuir na formação de futuros leitores, interessados na leitura, e no prazer que lhe venha proporcionar. Os objetivos desses professores eram proporcionar boas situações para a aprendizagem aos seus

alunos. Sobre isto, nos textos selecionados nesse tópico do trabalho, foi possível averiguar o quanto é fundamental a boa intervenção do professor nesse processo para o aluno; o quanto a implicação pedagógica pode ser decisiva na formação de um futuro leitor. Porém, não há como desconsiderar a biblioteca e seu acervo como auxílios para o professor, uma vez que ambos são fundamentais para que a prática pedagógica se efetive positivamente.

### 6.2.1. TABELA 2 E RESUMOS

A *Tabela 2* aponta os artigos encontrados na revista *L:T&P* que abordam o tema referente à experiência de ensino da leitura bem sucedida. Em seguida à tabela, seguem os resumos dos artigos identificados.

<b>Tabela 2 - Experiência de ensino da leitura bem sucedida</b>				
<b>Número</b>	<b>Ano</b>	<b>Tipo de publicação</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>
01	1983	Artigo	Como despertar o prazer da leitura	Glória Maria Fialho Pondé
09	1987	Artigo	A prática de leitura de narrativas longas: uma proposta viável	Amélia Maria Jarmendia Soares
10	1987	Experiência	A leitura recreativa na 5ª e 6ª série	Margarida de Moura Siqueira
16	1990	Estudo	Leitura: uma possível integração	Eduardo Calil
22	1993	Estudo	A leitura na sala de aula: o velho e o novo em conflito	Rita de C. M. e S. Costa
31	1998	Relato de Experiência	Lugar de estante é na mochila	Helena Feres Hawad
34	1999	Relato de Experiência	A criança e a leitura na escola: construindo a cidadania	Dília M. A. Glória Bueno
35	2000	Estudo	Uma proposta de leitura intertextual e dialógica: construindo leitores críticos	Ana Lúcia de Campos Almeida

Em seguida, seguem os resumos dos textos selecionados na revista *Leitura: Teoria & Prática* referentes à experiência docente do ensino da leitura bem sucedida, em que contém os principais pontos abordados de cada texto selecionado para esse recorte.

- **Revista Número 1**

**“Como despertar o prazer da leitura” (Glória Maria Fialho Pondé)**

Partindo do desinteresse e da indisciplina dos alunos em sala de aula a autora buscou, em sua prática diária, reservar uma aula por semana para que os alunos e a professora lessem um livro de interesse comum e debatessem os assuntos que dele suscitasse. Nessa aula não haveria preocupação com trabalho/nota, cabendo a professora conduzir os debates e propostas. Com essa prática, houve um entrosamento adulto-jovem, fluindo amizade entre ambos.

O projeto envolveu as áreas de Português, Ciências, Estudos Sociais, Artes Plásticas, Música, etc., o que acabou enriquecendo as experiências dos alunos e dos professores. Os custos desse projeto são muito baixos, pois solicita apenas materiais que o aluno já dispõe.

É preciso que os professores tenham orientação adequada, pois, muitas vezes, eles não têm essa orientação em seus cursos de formação e nem durante o exercício do magistério.

O projeto atingiu os objetivos previstos, porque houve envolvimento entre professores, alunos e administração da escola. Foi possível despertar nos alunos o prazer da leitura, por apresentar de uma maneira dialética os valores da sociedade vinculados aos textos literários.

Coube ao professor apenas sugerir e propor, pois foi o grupo que escolheu seus próprios caminhos.

- **Revista Número 9**

### **“Prática de leitura de narrativas longas: uma proposta viável”**

**(Amélia Maria Jarmendia Soares)**

Esse trabalho compõe-se de três partes, conclusão e apêndice. A primeira parte procura mostrar como tem sido realizada a prática de leitura de narrativas longas na escola de primeiro grau. A segunda parte apresenta uma proposta de prática de leitura de narrativas longas. A terceira contém o relato da experiência de execução da proposta apresentada na segunda parte, que foi realizada em 1985, na Escola Municipal de Primeiro Grau Júlio Marcondes Salgado, envolvendo alunos de sétima série que na época da pesquisa já estavam cursando a oitava série.

A terceira parte é a que vai encontro dos objetivos desse trabalho de conclusão de curso e, portanto, será a parte mais abordada nesse resumo.

A proposta de trabalho, denominada “Leitura livre ou recreativa”, foi colocada em prática em agosto de 1985, com alunos da sétima série, pela professora de língua portuguesa. Na oitava série deu-se continuidade dessa atividade.

A atividade era desenvolvida na sala de leitura, destinando quarenta e cinco minutos por semana para ela. Nos primeiros encontros, em geral, os alunos mantinham contato sensorial com os livros, podendo manipulá-los à vontade. Ao término da aula, impunha-se que o livro fosse colocado em seu lugar de origem, a fim de manter o acervo organizado.

Nas primeiras aulas, a escolha era motivada por aspectos materiais da obra (capa, ilustração, número de páginas, etc.). A atividade de leitura podia se estender para fora da escola, pois as crianças poderiam levar os livros por empréstimo.

No início das primeiras seções houve muita troca entre aluno e livro: o aluno escolhe e logo em seguida desiste do livro selecionado, iniciando a leitura de outro. Nas seções seguintes, a troca diminui, pois à medida que vão concluindo a leitura, os alunos eram estimulados a fazerem comentários sobre as obras lidas. Com isso, fazer o comentário fez com que o livro ganhasse mais importância entre os alunos. Assim, a professora solicitou que os alunos passassem a escrever seus comentários, de maneira que pudesse despertar no colega o interesse pela leitura daquele livro comentado.

No início, não se cogitou a hipótese de fazer qualquer avaliação, visto que o objetivo era desenvolver o gosto pela leitura, entretanto, através dos comentários foi pedido aos alunos que registrassem em seu caderno de anotação de leitura os títulos e os comentários das obras lidas. Havia a possibilidade de um grupo de alunos que tivesse lido a mesma obra, pudesse elaborar um comentário único conjuntamente. Esta última possibilidade dava margem aos alunos para que pudessem discutir sobre a mesma obra.

O combinado era de que os alunos lessem no mínimo duas obras por bimestre. Muitos alunos superaram essa margem, chegando a ler no final do ano um número superior a doze. Houve casos em que os alunos não leram o mínimo solicitado por bimestre, porém, para recuperar o número solicitado, os alunos compensavam no bimestre seguinte. Além desses últimos casos, havia alunos que simulavam leituras. Mas com a intervenção da professora, após várias colocações da mesma e dos próprios colegas, os alunos acabavam lendo.

O foco principal dessa pesquisa é que, mesmo que o aluno não prossiga seus estudos, ele adquira o hábito de ler, pois uma vez adquirido este hábito, nunca deixará de ler.

É importante que o professor participe da mesma forma que os alunos da atividade de leitura, apresentando-se ao aluno como leitor, para que o aluno se interesse também para ser leitor. Um professor que não tenha o hábito de ler, que não valorize a leitura, certamente não conseguirá que seus alunos se tornem leitores.

Após a atividade, foi elaborada pelos alunos a "Apostila de Sugestão de Leitura". Seu objetivo era de veicular os comentários que eram apresentados durante as seções de leitura.

Na conclusão do trabalho foi possível averiguar que muitos dos alunos que participaram dessa proposta adquiriram o hábito de ler.

- **Revista Número 16**

**"Leitura: uma possível integração" (Eduardo Calil)**

Esse trabalho trata da prática de leitura feita em sala de aula pelo autor do texto, que consistia em colocar as crianças em duplas, para lerem juntas o fragmento de um texto, com o objetivo de que descobrissem a qual história ele pertencia. A pesquisa focou a interação que ocorria entre dois sujeitos dessa classe.

Através a proposta de atividade de leitura, percebeu-se que, em determinadas situações, a interação entre as crianças era mais produtiva do que o trabalho individualizado ou com a interação com o professor.

A atividade proporcionou com que um aluno ajudasse o outro, compartilhando, aprimorando, adequando, reelaborando, modificando, reestruturando as hipóteses que construíram até determinado momento.

Observou-se nessa atividade que o papel do professor é fundamental no processo de aprendizagem, uma vez que cabe a ele proporcionar boas situações para a aprendizagem.

- **Revista Número 22**

**“A leitura na sala de aula: o velho e o novo em conflito”**

**(Rita de C. M. e S. Costa)**

Este trabalho foi realizado na terceira série de uma escola pública com o objetivo de conhecer o processo de significação construído pelos alunos durante a prática de leitura nessa classe.

Para analisar os dados e compreendê-los, os alunos foram expostos a três diferentes situações. A primeira situação era de que, através de um tema de interesse da maioria, ele fosse discutido em sala de aula para observar se este seria um estímulo natural à escrita. Os temas poderiam estar relacionados às leituras realizadas em diferentes espaços, dentro ou fora da escola. A segunda situação eram atividades que se desenvolviam em torno de textos com o objetivo de realizar sua leitura, porém esta prática mostrou superficialidade na discussão, com isso não havia interação do aluno/leitor com o autor de cada texto, dos alunos entre si e dos alunos com a professora. Muitas vezes o texto servia apenas para atividades gramaticais. A terceira situação mostrava como a reprodução ideológica estava presente nas perguntas sobre o texto, uma vez que elas acabavam induzindo-o a um sentido único.

Embora essa prática tenha refletido modelos tradicionais de leitura e de conceitos equivocados sobre a escrita, ela contribuiu para que os alunos construíssem novos conceitos em relação à leitura, à escrita e as próprias experiências das crianças em sala de aula. Percebeu-se também que em uma relação não autoritária, em que a prática pedagógica baseia-se no diálogo, na

liberdade e no respeito à criança, começa a haver condições favoráveis de interação.

- **Revista Número 31**

**"Lugar de estante é na mochila" (Helena Feres Hawad)**

Esse foi um trabalho realizado com alunos da quinta série no ano letivo de 1997, com o objetivo de desenvolver, juntamente com os alunos, alternativas para a prática da leitura.

Para fazer com que o livro se tornasse presente na sala de aula, a professora e os alunos decidiram trazer de suas casas livros, fazendo assim de suas pastas e mochilas suas "estantes". Dos cinco momentos destinados as aulas de Língua Portuguesa, um deles foi reservado para que fosse desenvolvida a atividade Biblioteca de Classe.

A primeira atividade era a *Sessão de Leitura*, sendo essa a principal atividade desenvolvida ao longo do ano. Ela consistia em colocar sobre a mesa da professora todos os livros trazidos até a sala de aula (tanto pelos alunos, quanto pela professora), a fim de possibilitar aos envolvidos da atividade manusear e ler os livros livremente. A leitura poderia ser feita individualmente ou em dupla, pois o que importava era começar a ler um livro ou trocá-lo por outro, valia folhear, ver ilustrações, ler trechos aleatórios. O que podia nessa atividade era levar para a sala um livro que o próprio aluno não tivesse lido anteriormente, ou que ele próprio não gostasse. Entre os materiais da sala de aula havia também a *Antologia*, o *Caderno de Textos* e a *Caixa surpresa*.

Ao longo do ano, em alguns momentos, as sessões de leitura se realizavam sob a forma de visitas à biblioteca do colégio.

A segunda atividade era os *Empréstimos*, que consistia no empréstimo de livro pelos alunos, para que pudessem continuar sua leitura em casa, uma vez que cinqüenta minutos (tempo de uma aula) era insuficiente para ler integralmente a maioria dos livros.

A terceira atividade era de *Contar e Ouvir histórias*, atividade que despertou entusiasmo nos alunos, pois eles poderiam contar e ouvir a história de seus colegas. As histórias poderiam ser oriundas de qualquer local, como, por exemplo, da televisão ou inventadas pelos próprios alunos.

A autora conclui seu texto observando que a escola pretende, através de algum tipo de solução teórico-prática, alterar profundamente escolhas e interesses pessoais; cabe à escola a responsabilidade de proporcionar a todos os alunos as oportunidades de contato saudável com livros (com a leitura em geral), mas não garantida que essa prática será eficaz, pois o que cada indivíduo fará dessas oportunidades é resultado de suas decisões pessoais.

- **Revista Número 34**

**"A criança e a leitura na escola: construindo a cidadania"**

**(Dília M. A. Glória Bueno)**

O artigo apresentou a prática de leitura desenvolvida em 1995 com duas turmas do terceiro ano no ensino fundamental do Centro Pedagógico da UFMG, a qual buscou a construção de estratégias de leitura adequadas à formação do leitor/cidadão.

Com base nos interesses dos alunos, o planejamento das leituras abarcou os seguintes aspectos: a) as leituras seriam realizadas em três locais: sala de aula, biblioteca e casa do aluno; b) as leituras eram definidas pelos alunos, democraticamente. Em alguns momentos as escolhas seriam individuais, em outros, coletivas em grupo; c) a avaliação do trabalho era feito mediante discussões coletivas.

Durante a semana também havia uma aula que era realizada na Biblioteca Infantil da escola. Os alunos podiam realizar escolhas individuais e, se desejassem, era possível levar o livro emprestado para casa a fim de concluir a leitura. No momento da biblioteca, alguns alunos aproveitavam-no para pesquisar algum assunto sobre outra disciplina.

Com as leituras constantes e as discussões que delas surtiam, um aluno de uma das turmas manifestou o desejo de produzir o próprio livro. O restante dos alunos aceitou a idéia com entusiasmo. A partir daí, iniciou-se um processo de reflexão sobre a produção literária.

Por não existir o caráter de imposição às leituras realizadas na escola, o valor de tal prática estava intrinsecamente relacionada à própria leitura e ao prazer de discutir a mesma com os demais alunos. Ao final do ano letivo, foi promovida entre os alunos a autonomia no ato de suas leituras. Alguns alunos passaram a ler constantemente e a troca entre os alunos de livros tomou uma proporção significativa. Os próprios alunos elogiavam os progressos de seus colegas que liam, que anteriormente executavam tal ato com dificuldade. Por fim, o grau de participação nas aulas cresceu, pois o receio dos alunos em expor suas idéias diminuiu.

- **Revista Número 35**

**“Uma proposta de leitura intertextual e dialógica: construindo leitores críticos” (Ana Lúcia de Campos Almeida)**

Esse artigo apresenta uma experiência pedagógica realizada com alunos concluintes do ensino fundamental de uma escola pública, em que são colocados em contato com um repertório de textos pertencentes ao gênero jornalístico opinativo, visando desencadear um processo de leitura crítica.

A primeira etapa da pesquisa consistiu em investigar a compreensão da leitura de textos argumentativos mediante análise de resumos e comentários produzidos a partir da leitura de dois textos jornalísticos opinativos.

A segunda etapa consistiu em que os alunos construíssem a noção do funcionamento do gênero jornalístico opinativo, para investigar seus efeitos no desenvolvimento de uma leitura crítica. Em um período de dois meses e vinte aulas, sob a orientação da professora, os alunos realizaram a leitura de onze textos jornalísticos opinativos.

O objetivo dado à leitura era o de formar um leitor de jornal comum, que fosse capaz de buscar informações e de refletir sobre sua realidade, para romper o círculo vicioso de ler para fornecer respostas mecânicas às tarefas escolares.

Na última etapa foram coletados dados de resumos e comentários individuais realizados pelos alunos a partir da leitura dos dois últimos textos trabalhados.

Os resultados do trabalho mostraram que o conhecimento intertextual com a apreensão do funcionamento discursivo do gênero jornalístico opinativo constituiu-se de um fator relevante para o desenvolvimento da leitura crítica dos alunos. A implicação pedagógica possibilitou aos estudantes a apreensão dos gêneros discursivos como forma de ampliar sua compreensão em leitura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No universo das 48 revistas que tratam da temática leitura (no âmbito teórico e prático), foram encontrados poucos estudos/artigos sobre práticas de ensino da leitura que obtiveram resultados positivos. Nos 48 números da revista, apenas oito trataram de experiência de ensino da leitura bem sucedida, o que nos dá indicativo de que ou não se tem publicado esse tipo de pesquisa, ou, de fato, as escolas brasileiras não têm conseguido realizar tal tarefa de forma efetiva.

Antes que se desenvolva a leitura na escola é que preciso que o professor – formador de leitores – seja formado para tal fim. A elaboração do conhecimento de formação para o ensino da leitura é realizada na universidade, para posteriormente dirigir-se a secretarias e cursos especializados. Dessa forma, os conhecimentos são gerados na universidade, em um determinado momento são apropriados pelo professor durante sua formação (inicial ou contínua). (ANDRADE, 1997: 18) Porém, na análise realizada nesse Trabalho de Conclusão de Curso, pudemos constatar que poucos são os artigos que discutem esse tipo de formação nas 48 publicações da revista *Leitura: Teoria & Prática*.

Apenas cinco artigos trataram da temática *formação docente para o ensino da leitura*. Esse número nos faz pensar se esse resultado se deva simplesmente à ausência de publicação ou se realmente está havendo a deficiência na formação de nossos professores para a prática de leitura.

Seria muita ingenuidade culpar apenas os cursos de formação básica de professores por essa deficiência nos conhecimento teóricos e prático dos mesmos. Tal constatação nos faz perceber o descaso que a política educacional tem tido com a leitura.

É importante destacar também que os próprios professores não possuem o “hábito de ler”, o que os impossibilita de serem o exemplo vivo aos seus alunos de leitores que gostam de ler. Fazendo uso das palavras de LAJOLO: *“O primeiro requisito, portanto, para que o contato aluno/texto seja o menos doloroso possível é que o mestre não seja um mau leitor. Que goste de ler e pratique a leitura.”* (LAJOLO, 1991: 54).

É importante que na formação dos professores para o ensino da leitura se forme o sentido crítico da leitura (LAJOLO, 2001), de tal forma que, no contato com o texto, o aluno possa vivenciá-lo de forma crítica, uma vez que a função da leitura é formar o indivíduo livre, capaz de refletir sobre a situação da atualidade mundial, sobre as aspirações que tem para sua própria vida e, acima de tudo, libertar-se das antigas amarras que possuía antes de navegar pelo mundo da leitura.

A escola deve assumir a tarefa de situar a leitura conforme sua importância, reconhecendo a funcionalidade que tem o papel do professor, pois ela contribui na formação humana do cidadão.

## REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ALFABETIZA BRASIL. Disponível em <http://www.consciencia.net/brasil/edu-alfabetiza.html>>. Acesso em 10 de dezembro de 2007.

ALMEIDA, Ana Lúcia de Campos. Uma proposta de leitura intertextual e dialógica: construindo leitores críticos. *In: Leitura: Teoria & Prática*. Campinas, SP, ano 23, nº 35, p. 27 – 31, jun. 2000.

AMATO, Mirian. GARCIA, Neise Aparecida Rodrigues. A Biblioteca na Escola. *In: GARCIA, Edson Gabriel. Biblioteca Escolar: estrutura e funcionamento*. São Paulo: Edições Loyola, 1989, p. 9 – 23.

ANDRADE, Ludmila Thomé. Procura-se um formador – a produção universitária sobre ensino de português: uma ação reflexiva. *In: Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, SP, ano 16, nº. 29, p.16 - 29, jun. 1997.

ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL. Disponível em [http:// www.alb.com.br](http://www.alb.com.br)> Acesso em 02 de julho de 2007.

BAMBERGER, Richard. A importância da leitura para o indivíduo e para a sociedade. *In: Como incentivar o hábito da leitura*. São Paulo: Ática/Unesco, 1986, 1ª edição, p. 9 – 14.

BORBA, Vicentina M. Ramires. A prática de leitura nos cursos de Letras. *In: Leitura: Teoria & Prática*. Campinas, SP, ano 14, nº 26, p. 3 – 14, dez. 1995.

BRASIL, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 31 de dez. de 1996.

BUENO, Dília M. A. Glória. A criança e a leitura na escola: construindo a cidadania. *In: Leitura: Teoria & Prática*. Campinas, SP, ano 18, nº 34, p. 68 – 77, dez. 1999.

CADERNOS EDUCAÇÃO 2007: FOLHAS DA REGIÃO. Disponível em <http://www.folhadaregiao.com.br/hotsites/edu2007/noticia.php?codigo=77644&PHPSESSID=9cbe953773f010c45a78692ace9394a8>. Acesso em 08 de dezembro de 2007.

CALIL, Eduardo. Leitura: uma possível integração. *In: Leitura: Teoria & Prática*. Campinas, SP, ano 9, nº 16, p. 26 – 35, dez. 1990.

CARVALHO, Ana Maria Sá de. O professor formador de leitores e escritores: saberes e competências. *In: Leitura: Teoria & Prática*. Campinas, SP, ano 23, nº 45, p. 53 – 58, set. 2005.

COSTA, Rita de C. M. e S. A leitura na sala de aula: o velho e o novo em conflito. *In: Leitura: Teoria & Prática*. Campinas, SP, ano 12, nº 22, p. 41 – 50, dez. 1993.

EDITORIAL. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, SP, ano 1, nº. 0, p.2, nov. 1982.

\_\_\_\_\_, ano 20, nº 37, p.2, jun. 2001.

FERREIRA, Norma S. de A. As pesquisas denominadas "Estado da Arte". *In: Educação & Sociedade*. Campinas, SP: ago./2002 [ISSN 0101 – 7330 versão impressa]

GARCIA, Edson Gabriel. Biblioteca Escolar: pelo fim do provisório eterno. *In: \_\_\_\_\_*. **Biblioteca Escolar: estrutura e funcionamento**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1989, p. 7.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Rememorando trajetórias da professora - alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais**. Tese de doutorado, IEL, UNICAMP, 2000.

HAWAD, Helena Feres. Lugar de estante é na mochila. *In: Leitura: Teoria & Prática*. Campinas, SP, ano 17, nº 31, p. 84 – 90, jun. 1998.

LAJOLO, Marisa. Leitura, Literatura e Democracia: muitos problemas e algumas propostas. *In: Leitura: Teoria & Prática*. Campinas, SP, ano 8, nº 14, p. 54 – 61, dez. 1989.

\_\_\_\_\_. O texto não é pretexto. *In: ZILBERMAN, Regina (org.)*. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991, p. 51 – 62.

MARTHA, Alice Áurea Penteadó. O ensino da literatura no 1º grau. *In: Leitura: Teoria & Prática*. Campinas, SP, ano 6, nº 10, p. 39 – 48, dez. 1987.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. *In: \_\_\_\_\_*. (org.). *Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora. 1995, 2ª edição, p. 15 – 31.

PERROTTI, Edmir. Escola, Biblioteca e Promoção da Leitura. *In: \_\_\_\_\_*. *Confinamento Cultural, Infância e Leitura*. São Paulo: Summus, 1990, p. 65 – 82.

PONDÉ, Glória Maria Fialho. Como despertar o prazer da leitura. *In: Leitura: Teoria & Prática*. Campinas, SP, ano 2, nº 1, p. 13 – 16, abr. 1983.

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

REZENDE, Vânia Maria. Leitura e Interdisciplinaridade na Escola. *In: Leitura: Teoria & Prática*. Campinas, SP, ano 2, nº 2, p. 34 – 35, out. 1983.

REVISTAS EDUCACIONAIS – CLUBE DO PROFESSOR. Disponível em <http://www.clubedoprofessor.com.br/atualizado/publicacao/revistas.htm>. Acesso em 22 de agosto de 2007.

SARESP 2005. Disponível em <http://saresp.edunet.sp.gov.br/2005/subpages/conheca.htm>. Acesso em 08 de dezembro de 2007.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Apresentação. *In: A produção da leitura na escola: Pesquisas X Propostas*. São Paulo: Ática, 2002, 2ª edição, p. 5 – 7.

\_\_\_\_\_. Biblioteca escolar: da gênese à gestão. *In: ZILBERMAN, Regina (org.). Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984, 3ª edição, p. 133 – 145.

\_\_\_\_\_. Busca de fundamentos para uma explicitação do ato de ler. *In: O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Introdução. *In: O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Leitura e Conscientização. *In: Leitura na escola e na biblioteca*. São Paulo: Papyrus, 2001, 7ª edição, p. 11 – 20.

\_\_\_\_\_. Vendo melhor as questões através da análise. *In: A produção da leitura na escola: Pesquisas X Propostas*. São Paulo: Ática, 2002, 2ª edição, p. 11 – 26.

SILVA, Lilian Lopes Martin da. A Revista *Leitura: Teoria e Prática e o Professor – Um leitor em formação*. In: MARINHO, Marildes. SILVA, Ceris Salete Ribas da (orgs.). **Leituras do Professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998, p. 141 – 156.

SIQUEIRA, Margarida de Moura. A leitura recreativa na 5ª e 6ª série. In: **Leitura: Teoria & Prática**. Campinas, SP, ano 6, nº 10, p. 28 – 38, dez. 1987.

SOARES, Amélia Maria Jarmendia. A prática de leitura de narrativas longas: uma proposta viável. In: **Leitura: Teoria & Prática**. Campinas, SP, ano 6, nº 9, p. 18 – 28, jun. 1987.

ZILBERMAN, Regina Zilberman. A leitura na escola. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984, 3ª edição, p. 9 – 22.

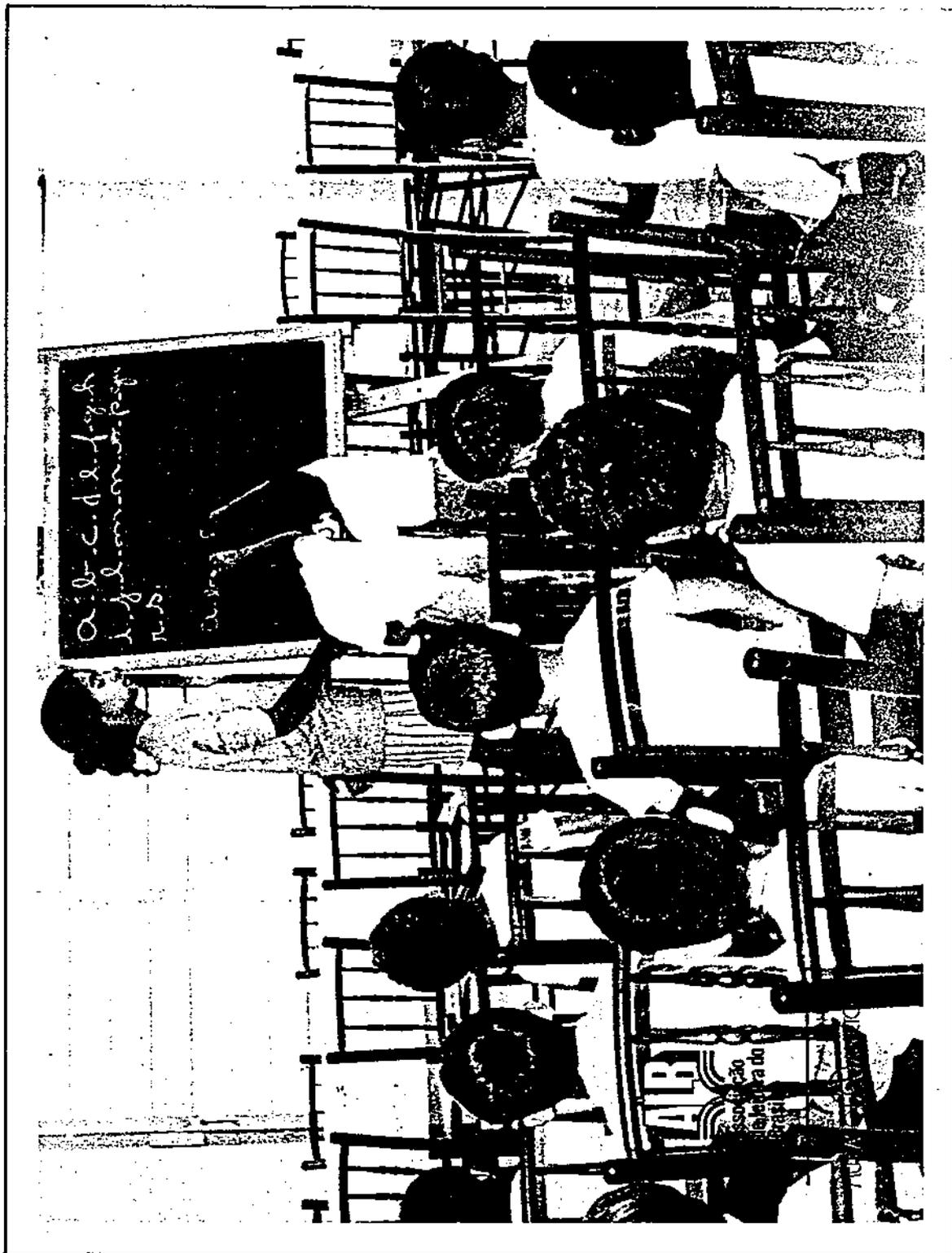
# ANEXOS

# LEITURA:

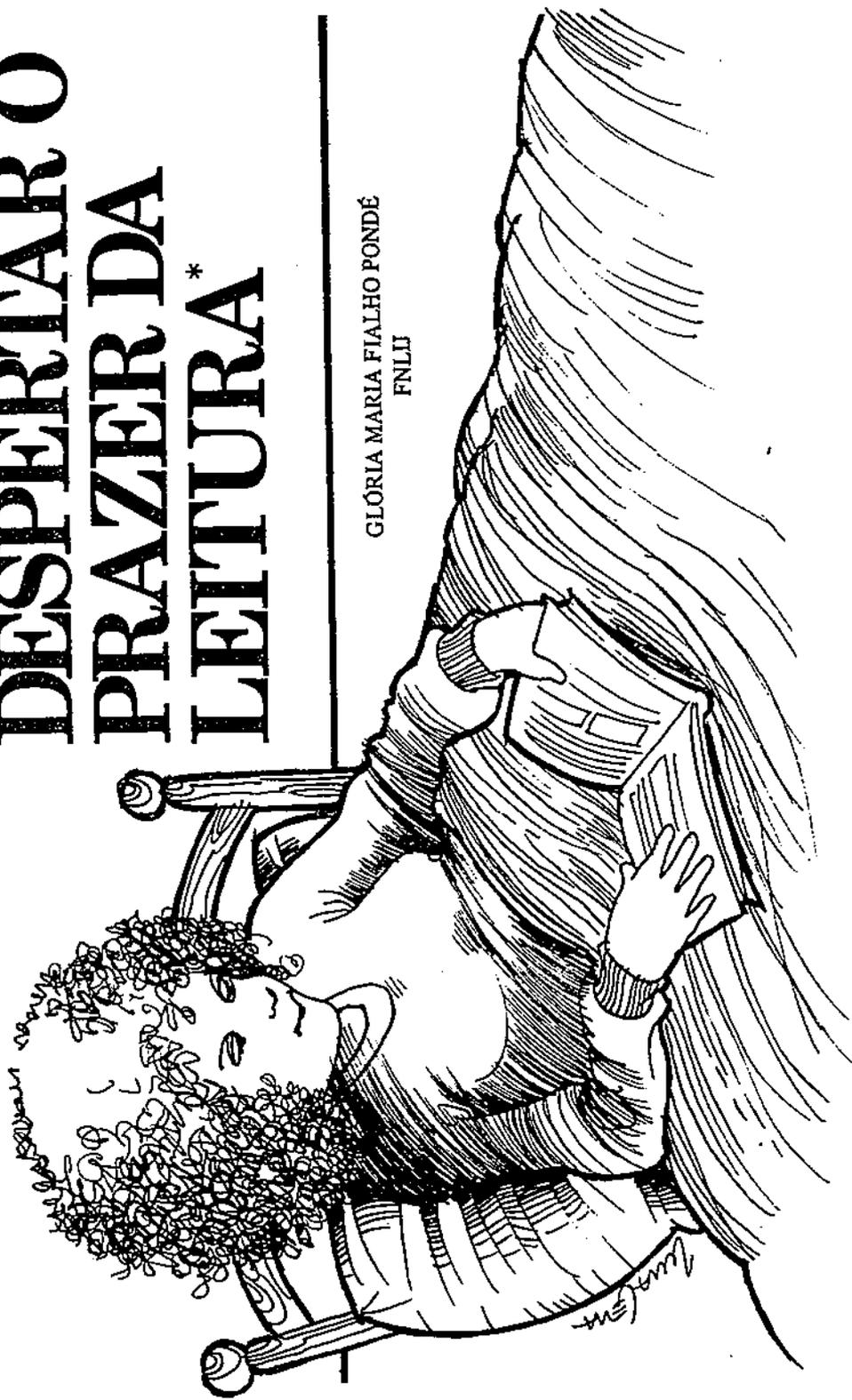
## TEORIA & PRÁTICA

ano 2  
abril/1983  
Nº 01

REVISTA SEMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL



# COMO DESPERTAR O PRAZER DA LEITURA\*



GLÓRIA MARIA FIALHO PONDE  
FNLIJ

Relato que mostra a conquista de um espaço para uma leitura mais gratificante e menos traumática no contexto escolar. Glória delinea uma estratégia de caráter coletivo, juntando professores de áreas afins para a sensibilização de leitores em potencial. Difícil de ser realizado? Não - é só ler para verificar!

**S**e fizermos uma imagem das práticas de sala de aula, de um modo geral, verificaremos o seguinte quadro: alunos sentados em suas carteiras ouvindo a explanação informativa do professor.

Infelizmente, nossa escola ainda não oferece opções de ensino que levem o educando a participar ativamente da aula e a propor outras direções que lhe interessem mais, salvo raras exceções. Daí, muitas vezes, o desinteresse e a indisciplina, em virtude de uma educação repressiva e enciclopédica, que não se relaciona nem com os anseios nem com a realidade do aluno.

Partindo desta constatação, resolvemos instaurar uma espécie de oásis em nosso programa de curso. Isto não significa, porém, que tenhamos relegado a um segundo plano o conteúdo informativo do currículo, mas decidimos reservar uma aula por semana para *lemos um livro de interesse comum e debatemos os assuntos suscitados por ele. Durante esta aula, não havia preocupação de cobrança de trabalho nem de aferição de nota ou conceito, uma vez que as atividades eram sempre propostas pela turma, cabendo ao professor apenas a tarefa de conduzir os debates e as propostas.*

Assim, como num passe de mágica, vimos nossos alunos abrindo caminhos que não nos ocorreram, através do texto lido. Desde então, nosso relacionamento foi se transformando; houve um entrosamento total e desapareceu a distância entre o adulto-deitor do poder — e o jovem — passivo e obediente — cedendo lugar para o fluir das emoções de uma amizade gostosa e sincera.

É bem verdade que já adotávamos este procedimento há bastante tempo, mas de uma forma individual, sem envolver professores de outras disciplinas. *Desta vez, procuramos entrosar o maior número possível de mestres, num trabalho coletivo que muito*

*enriqueceu as experiências dos alunos e professores.* Pudemos constatar esta reação positiva através dos comentários de alunos e professores no Conselho de Classe de final de ano, onde se salientou o crescimento não só intelectual como criativo e emocional das turmas atendidas pelo projeto.

O projeto parte da leitura de um livro de literatura e integra, na medida do possível, várias outras áreas tais como Ciências, Estudos Sociais, Artes Plásticas, Música etc.

É, como não envolve nenhuma aparelhagem específica, os custos são muito baixos, restringindo-se a material didático do tipo papel de várias qualidades, canetas hidrocor e tudo de que o aluno já dispõe. Por isso, nossa proposta pode ser levada a qualquer tipo de escola ou de turma, desde que os professores tenham a orientação adequada. Procuraremos relatar a seguir os pressupostos e o procedimento que nortearam nosso trabalho.

### A importância da leitura

A leitura exerce um papel fundamental não só nos primeiros anos escolares como também em toda a vida do indivíduo. Há, porém, que distinguir etapas: a primeira, que se restringe ao domínio do código escrito, e a segunda, que visa à crítica e à interpretação de textos, promovendo, assim, a reflexão e o desenvolvimento de mentes realmente livres e criadoras.

Para que isto ocorra, é necessário que se implante o hábito em todas as classes sociais, desde a mais tenra idade, e sobretudo na escola pública que atinge o maior percentual da população. De acordo com pesquisas realizadas pela UNESCO, o hábito de leitura só se implanta até os doze anos de idade, daí a importância da organização de programas

e projetos que objetivam esta meta no 1º grau.

É bem sabido que a falta desse hábito vem provocando problemas graves na expressão oral e escrita dos alunos de hoje. Isso se atesta, entre inúmeros argumentos, pelo baixo nível das redações no vestibular.

Para desenvolver plenamente a capacidade de comunicação, crítica e reflexão, pensamos que o ensino de 1º grau deva ser centrado na leitura de textos e no consesquente uso da língua, em suas várias modalidades. Contudo, a implantação do hábito de leitura não se restringe à responsabilidade do professor de Língua Portuguesa, mas a todos os professores das demais áreas de ensino. Por isso, nosso projeto pretendeu integrar o maior número de matérias, assim como entrosar as demais séries escolares, promovendo, assim, a integração vertical e horizontal.

Além disso, há que salientar que a leitura só se implanta efetivamente se estiver associada ao prazer, ao jogo e à arte, de modo que o receptor sintá-se sempre envolvido e motivado por ela, tendo também contato com as formas de comunicação mais bem elaboradas que caracterizam a arte em geral.

Pelos motivos expostos, o projeto se norteou nas propostas da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil cuja orientação atualizou o grupo nas modernas metodologias, nos contatos com outros profissionais que atuam nesta área, e, também, por causa das sugestões e do incentivo.

O corpus escolhido, em princípio, foram as duas turmas de 8ª série da Escola Municipal Henrique Dodsworth; mas devido ao êxito do trabalho, outras turmas foram atendidas, dando-se prioridade àquelas compostas por alunos repetentes e que apresentavam graves distúrbios de comportamento. De toda a forma, a clientela do colégio é constituída basicamente de crianças e jovens carentes que habitam as favelas do Vidigal e da Cruzada São Sebastião, na Zona Sul do

## Rio de Janeiro.

Por outro lado, o projeto pôde ser realizado plenamente, em virtude do estímulo e da compreensão da Diretora Edir Coelho Ramos, da Diretora-Adjunta Nara Maria dos Santos Souza e por causa do interesse e do engajamento da equipe de supervisão e de multimeios bem como de todo o corpo docente.

A equipe que operou efetivamente no projeto foi composta pela Coordenadora Glória Maria Fialho Pondé e pelas professoras Elisabeth Maria Velasco Pereira, de Língua Portuguesa; Denise Pinto Montenegro Leta, de Artes Plásticas; Maria Tereza Pereira Pinto Meirelles Pena, de Música e pela Animadora da Oficina da Palavra Célia Maria Pinto Costa.

## PROCEDIMENTO

Partindo da leitura dos livros *O Pagador de Promessas*, de Dias Gomes e *O Misterioso Rapto de Flor-de-Sereno*, de Haroldo Bruno, os alunos realizaram as seguintes atividades:

### A) Em Língua Portuguesa

#### Turma 801

- Leitura individual do livro *O Pagador de Promessas* de Dias Gomes.
- Estudo do vocabulário (palavra e expressões).
- Levantamento da linguagem popular regional.
- Seleção dos elementos culturais trazidos pelo texto. Ex.: capoeira, gailego, vendedoras de comida típica baiana, candomblé, etc.
- Debate em sala abordando: personagens, cenário, contraste entre cidade do interior e centro urbano.
- Montagem de maquetes reproduzindo o cenário da criação de um tipo, do ambiente, da maneira de viver, das dificuldades, dos prazeres e do destino do homem comum da comunidade em que vive o aluno.

Janeiro, tendo em vista a criação de um tipo, do ambiente, da maneira de viver, das dificuldades, dos prazeres e do destino do homem comum da comunidade em que vive o aluno.

- Execução do trabalho criativo através de redações: crônicas ou contos.
- Avaliação do trabalho pelo grupo.

A abordagem dos textos literários possibilitou a integração não só entre as áreas de Comunicação e Expressão mas sobretudo com Estudos Sociais cujo enfoque da professora estava dirigido para o conhecimento da realidade social próxima e remota do aluno. O procedimento utilizado em Estudos Sociais baseou-se na pesquisa em jornais e no debate dos principais problemas do momento (nacionais e internacionais).

No que diz respeito à Oficina da Palavra, foi convidada a especialista Célia Pinto Costa, cujas pesquisas vêm merecendo o apoio da FUNARTE.

## A Oficina da Palavra

É um trabalho de sensibilização que envolve jogos, criação de textos (poesia e prosa), dramatização, atividades com Música e Artes Plásticas. A animadora Célia Pinto Costa monta uma sessão em torno de um tema retirado de uma obra literária. Consiste, então, em imagens poéticas que jogam com sonoridades e contradições para desinibir o grupo. Uma vez que o grupo fica engajado e começa a criar imagens e situações, vão sendo montados jogos, brincadeiras, desenhos, espaços novos são criados bem como músicas cantadas, numa atmosfera de ludismo e descontração.

zindo o cenário da peça.

- Dramatização em sala.
- Criação de uma balada envolvendo a temática da peça.
- Criação de textos dramáticos, tendo por base a obra lida, mas procurando transpor a temática para a realidade do Rio de Janeiro.
- Criação de textos de literatura de cordel:
  - a) tendo por base a obra lida;
  - b) transportando-a para a realidade do Rio de Janeiro.
- Avaliação do trabalho pelo grupo.

### Turma 802

- Leitura programada do livro *O Misterioso Rapto de Flor-de-Sereno*, de Haroldo Bruno. Alguns capítulos eram lidos em sala de aula, outros em casa.
- Estudo minucioso do vocabulário devido ao grande número de vocábulos regionais contidos no texto.
- Debate em sala, onde surgiram as seguintes temáticas: sociedade patriarcal, manifestações messiânicas, cangaço, secas que provocam deslocamentos econômicos e sociais, lutas de família, dualidade bem x mal, diferenças mesológicas e meteorológicas, luta pelo ideal.
- Cada aluno aprofundou o estudo em determinado capítulo, levantando-lhe a idéia principal.
- Relacionamento de todas as idéias principais.
- Elaboração das dez principais idéias que perfizeram a síntese da história.
- Aproveitamento dessa síntese para confecção de trabalho artístico.
- Observação da realidade do Rio de Janeiro.

Deste modo, a criação integra várias linguagens, adquirindo também uma postura psicanalítica de desrepressão e de socialização. Uma das turmas atendidas pela *Oficina da Palavra* apresentava distúrbios graves de conduta tais como extrema agressividade e falta de respeito e confiança em si. Após algumas sessões, esta turma começou a ter um outro tipo de comportamento não só dos alunos entre si como também junto aos professores. Adquiriu um outro nível de relacionamento, mais compreensivo e amigável. Este resultado foi observado inclusive por outros professores que não estavam participando diretamente do projeto.

*De tudo isso, o que fica provado é que quanto mais diálogo e participação se propõe ao aluno, maiores oportunidades surgirão para as práticas docentes e para o crescimento interior do educando.*

#### B) Em Artes Plásticas

Baseados nos temas das obras lidas, os alunos propuseram a elaboração de pranchas de cartolinas ilustradas, de desenhos, de slides; realizaram maquetes dos cenários e criaram fantoches que exprimem os personagens da literatura de cordel contida em *O Pagador de Promessas*.

Paralelamente, as turmas fizeram uma excursão no Museu do Folclore.

Para a professora de Artes Plásticas, esta experiência foi muito enriquecedora porque motivou os alunos de tal forma que eles próprios propunham os trabalhos, sem a mínima preocupação em vinculá-los com notas ou conceitos. Por causa desta participação tão intensa, houve um entrosamento muito positivo entre as turmas e a professora.

#### C) Em Educação Musical

Sempre tomando por referência os livros lidos, os alunos musicaram os textos de cordel criados por eles próprios. Pesquisaram

também os tipos de música de nosso folclore tais como o balão, o frevo, o pastoril, o maracatu e o canto afro. Ouviram discos e cantaram.

Compuseram uma balada, pois acharam que este era o gênero que melhor se adaptava ao tema em debate, em virtude de ser ele muito triste.

#### CONCLUSÕES

O projeto atingiu a todos os objetivos previstos, tendo inclusive obedecido aos prazos estabelecidos no cronograma inicial. *A isto se deve o total envolvimento entre os professores, alunos e a administração da escola.* Como o projeto integrou-se ao currículo escolar, no período em que se desenvolveu, não causou nenhum transtorno na organização do colégio e no andamento dos programas das matérias envolvidas.

Pela motivação dos alunos, acreditamos ter despertado neles o prazer da leitura e o gosto pelas artes em geral, mostrando-lhes, de uma maneira dialética, os valores de nossa sociedade veiculados pelos textos literários lidos. Assim, podemos estender a arte, tomada em seu conceito mais amplo, às camadas sociais mais baixas, tirando dela a marca distintiva de classes sociais. *Popularizando e dessacralizando a arte, estaremos possibilitando a criação de plateias e aumentando o público leitor, incrementando assim o ambiente cultural de nossa comunidade.*

Lembramos, por último, que a arte no 1º grau deve ser encarada como um processo e não como um fim. Não visamos por isto a resultados grandiosos, pois o público atingido ainda está amadurecendo e não encontrou ainda seus meios específicos de criação, que só aparecerão depois de muita pesquisa e experiência. Daí não apresentarmos nenhum trabalho de aluno extremamente bem

elaborado, porque tal procedimento não espelha o universo do educando, deixando margem à suspeita de que tenha havido interferência do adulto. Ao professor coube apenas a tarefa de sugerir e propor; o grupo, no entanto, é que realmente escolheu seus próprios caminhos.

Acreditamos, também, que tais atividades devem fazer parte da rotina escolar. Elas podem ser executadas regularmente, devido ao seu baixo custo e à simplicidade dos processos. Esta proposta se inviabiliza, contudo, em termos quantitativos, porque os professores, de um modo geral, não têm orientação adequada nos seus cursos de formação e nem durante o exercício do magistério. A Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil supriu para nós esta falha dando-nos orientação técnica.

Graças ao apoio financeiro da ESSO e ao incentivo do Departamento de Cultura do Estado do Rio de Janeiro, podemos estender as atividades de *Oficina da Palavra* a várias turmas da escola, perfazendo um total de dez sessões, além de comprar o material adequado para a realização do projeto. Foi possível também uma reflexão mais profunda sobre os processos utilizados no trabalho de educação artística e no desenvolvimento de metodologia que visem à implantação do hábito de leitura e ao despertar do espírito crítico.

# LEITURA

## TEORIA & PRÁTICA

ANO 2  
OUTUBRO/1983  
Nº 02

ISSN 0102-387X

REVISTA SEMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

ras  
R  
G M  
et  
W SU  
BOL  
R  
FC  
e  
XC

FAE  
MERC  
Cena selecionada  
para o Programa  
SALAS DE  
LEITURA

ABR  
associação  
de leitura do  
Brasil

1/A

# LEITURA E INTERDISCIPLINARIDADE NA ESCOLA

VÂNIA MARIA REZENDE

O texto literário pode servir como ponto de convergência às diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar. Por que fazer e como fazer estas são as preocupações que dirigem a reflexão de Vânia Maria Rezende.

Recentemente, me vi diante de um desafio que me provocou pensar no como se tornar viável a participação da Literatura num processo educativo interdisciplinar. A questão levantada deveu-se a uma solicitação que me foi feita pela Escola Municipal "Boa Vista", de Uberaba, MG, para tratar da relação da Literatura com outras disciplinas na faixa de 5ª a 8ª série. O tema proposto — "A Literatura como Forma de Despertar Valores e Criatividade" — foi desenvolvido num encontro de professores de todas as áreas e decorreu de uma atitude louvável da escola, em especial da supervisora Jeanne Aparecida Ávila, ao proceder à introdução da Literatura como matéria específica e independente de Língua Portuguesa.

O ponto de partida para a conversa com os professores foi o questionamento do ato de leitura como fator de conscientização no sentido de não dever reduzir-se a decodificações automáticas, lineares, da pura conexão das letras entre si e da cadeia sintática horizontal. Indo além de atitudes mecanicistas de apreensão superficial, aparente de

conteúdos, transparentes na horizontalidade do texto, a leitura crítica, a que devemos, gradativamente, condicionar os estudantes, no 1.º grau e em graus adiante, remete ao significado primeiro da palavra "ler" que se traduz pelo verbos "recolher", "espílar", "coletar" experiências, informações, valores e também a significação de segmentos e contextos elaborados através de signos verbais e não-verbais. Assim, ler numa perspectiva humana, de envolvimento, participação e criação, pressupõe estabelecer-se relações entre partes, para se chegar à compreensão do todo, e à percepção, em maior profundidade, daquilo que o código veicula: pressupõe, ainda, estabelecer-se relações do texto em si com a realidade de quem o lê e do seu contexto, implicando tempo e espaço locais e universais.

Como disse no início, não pude situar-me de outra forma face à proposta de falar em Literatura para professores de todas as áreas. Como experiência insólita, foi realmente desafiante. Fiz uma brincadeira com o grupo de professores, dizendo que eu estava

morrendo de medo da Matemática ali presente, mas, logo em seguida, desfiz a oposição e o distanciamento entre Literatura e Matemática, considerando que, com a arte e pela arte, todos os educadores podem chegar a um mesmo fim — o homem. Quero dizer que a arte pode orientar condutas e renovar energias daqueles que reconhecerem a necessidade de se promover uma educação pela criatividade, sem distinção desse conteúdo ou daquele. Também, porque depositar cada conteúdo na sua gaveta sem correlacioná-lo ou abordá-lo numa perspectiva de interdisciplinaridade? A leitura seria um fator valiosíssimo numa metodologia interdisciplinar, e consistiria em estímulo a atividades interessantes de aproximação de disciplinas.

Levantando a hipótese da validade da arte e da Literatura, em especial, servirem de estímulo e de subsídio num dinamismo novo de enfoque de leitura, apresentei sugestões de títulos selecionados em conveniência a um trabalho interdisciplinar. Arrolei nomes de obras, como: *Emília No País da Gramática* e *A Chave do Tamanho*, de Monteiro Lo-

bato; *Três Garotos na Amazônia*, de Antônia Dias de Moraes; *De Olho Nas Penas*, de Ana Maria Machado; *A Grande Ilusão: A Transa-Amazônica* e *Marco e Os Índios do Araguaia*, de Odette de Barros Mott; *A Serra dos Homens Formigas* e *Macapacarana*, de Gisela Laporta Nicolelis; *Rita Está Acesa* e *Tô Procurando Trabalho*, de Terezinha Alvarenga; *Estranha Aventura Em Talalai*, de Joel Rufino dos Santos; *Pivete*, de Henry C. de Araújo, entre outras. Um trabalho em nível de leitura interdisciplinar, obviamente, deveria ser orientado por professores de Língua Portuguesa — e de Educação Artística — tendo em vista o critério de seleção de obras e a coordenação de debates em torno das mesmas em encontro geral dos professores. A leitura, tal como idealizamos, se sustentaria em fins recreativos, que abrissem visões mais variadas e ricas para os estudantes, aproximando-os de professores de áreas distintas, para a leitura de um mesmo texto. Haveria, sem dúvida, a possibilidade de se ler de forma mais profunda e de se chegar a descobertas novas, sob ângulos diferentes de percepção do texto, através da visão da Matemática, da Geografia, da História, de Ciências, de Educação Religiosa, etc.

Não quis dar ênfase a uma subordinação da Literatura ao plano cognitivo, de pura informação, vendo nela um meio prático de realçar e reforçar conteúdos. Não releguei os aspectos essencialmente artísticos e literários a um segundo plano, incorrendo em equívoco entre arte literária e "pedagogia prática do conhecimento científico". Resguardando a sua especificidade como arte, desfaz-se a possibilidade de usá-la em proveito da sistematização de uma didática pragnática do conhecimento escolar. O que propus ao grupo, na oportunidade, fundamentou-se em certas colocações a que os professores de todas as áreas, indistintamente, devem estar atentos. Fiquemos com a citação de Paulo Freire e de Herbert Read respectivamente: "Uma escola

que não estimula a reinventividade, a criação na recreação, uma escola que não estimula o crescimento do aluno na busca do conhecimento é uma escola que casira em lugar de uma escola que estimula o crescimento." (*Debate Com Professores Mineiros* — 1981, p. 4). "Se forem cultivados pensamento, sentimento, sensação e intuição, inerentes a todo ser humano, sua vida será mais rica e as formas dos produtos que venha a criar com as próprias mãos ou planejar para serem executadas pela máquina poderão adquirir qualidade de beleza." (*Citado em Psicologia da Criatividade*, de Maria Helena Novaes, p. 103).

Um trabalho interdisciplinar, tendo como ponto de partida a leitura, realmente se apresenta como difícil e ideal no contexto escolar brasileiro atual, em que o texto literário muitas vezes não é explorado nem por um único professor, o de Português, imediatamente responsável. Se se concretizasse, não seria nada de exótico e de extraordinário; o ser humano que lesse numa dimensão mais consciente, crítica e variada seria mais coerente com a sua estrutura humana, que não é feita de compartimentos estanques. O dinamismo e a complexidade do homem se resstringem, quando a sua formação ocorre num sistema que o coloca na condição de depósito, armazenagem que recebe, de forma fracionada, informações isoladas em horários específicos. As mudanças e tentativas são necessárias, quando se pretende a transformação de estruturas velhas, que já se mostram insatisfatórias e em defasagem com relação ao desenvolvimento humano. Acompanhar o crescimento do homem, na sua evolução de amplitude e complexidade (que se justificam pelas diferenças e contradições conciliadas), é condicioná-lo a uma percepção prismática, e, para tanto, é necessário experimentar meios de atingi-lo com mais harmonia e integridade.

Ainda é conveniente pensar-se nas

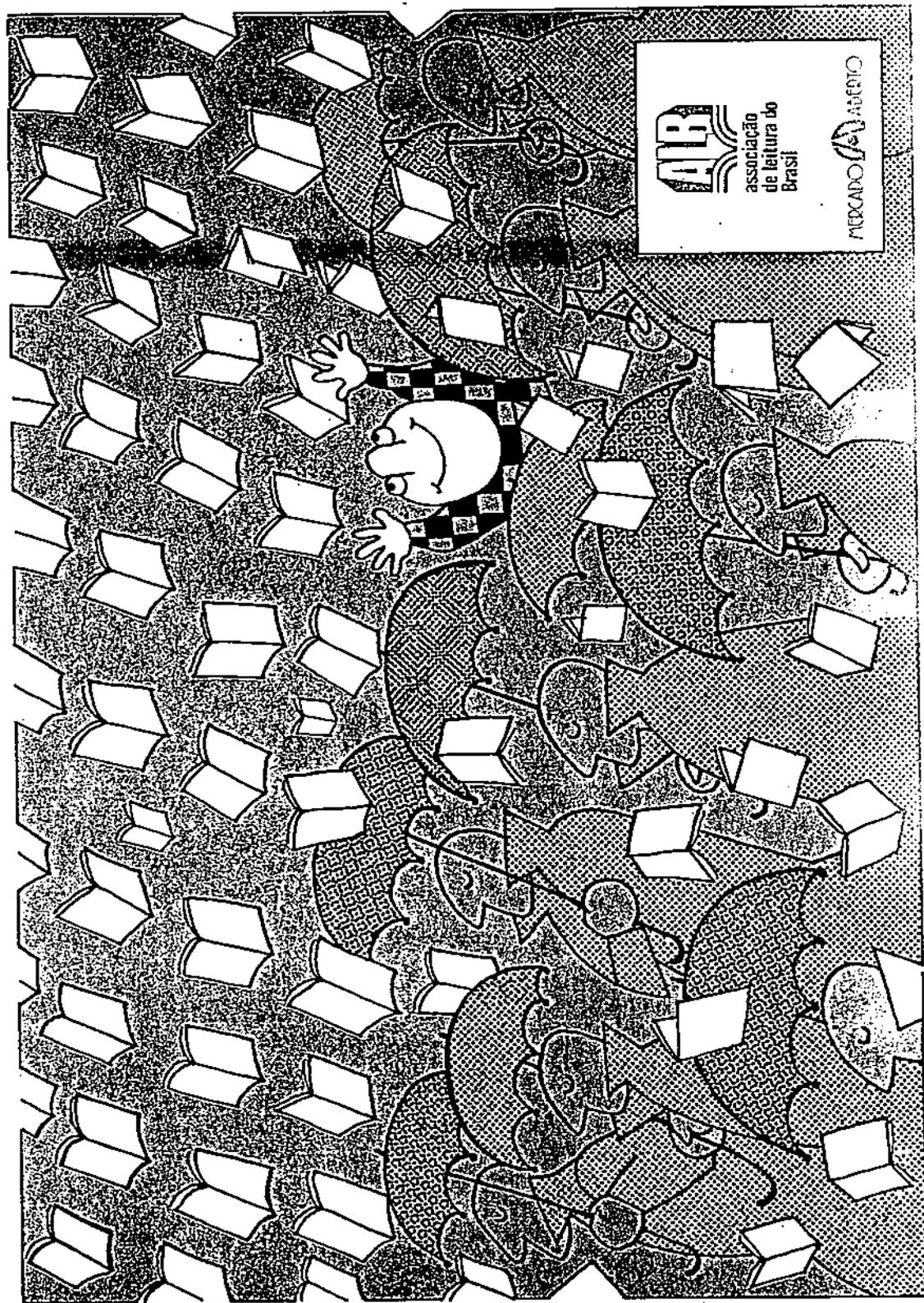
transformações decorrentes de fatores e feitos situados na história do século XX. Hoje, somos sujeitos integrados a uma nova época, marcada, fundamentalmente, pela dinamicidade e simultaneísmo, o que determina uma relação diferente do homem com os objetos e com a realidade. O processo de comunicação se realiza com rapidez e variedade de códigos. A educação tem que inserir o homem, criticamente, no seu contexto, e fazê-lo perceber melhor o que está a sua volta. A escola compete preparar mais satisfatoriamente o homem, para atuar na realidade; que ela lhe propicie, então, a vivência, dentro dela mesma, de uma comunicação mais ampla, fundada no entrosamento de áreas e de linguagens, para que ele chegue à elaboração de conceitos do mundo e de si mesmo, estabelecendo relações de maneira criativa, harmoniosa e variada.

A arte se coloca, nas minhas sugestões, como fator de convergência. Ganha ênfase a leitura do texto literário, relacionada a outras linguagens, porque, tanto na arte literária, como em outras formas de arte, encontram-se conjugadas e em equilíbrio as faculdades humanas (sensibilidade — imaginação — razão). Logo, por seu intermédio, é viável uma proposta nova em educação, que possiblite uma visão de equilíbrio íntimo e harmonioso dos opostos, das desigualdades e das diferenças. Sinto, nas idéias de Platão, preconizadas há tempos atrás, a continuidade de uma sabedoria atual e legítima, quando ele acreditava que o jovem bem orientado aprende a amar formas belas, e completa o seu ponto de vista, considerando que: "esse amor o levará a criar pensamentos sensatos; e logo perceberá que a beleza de uma forma relaciona-se com a beleza de outra, e que a beleza das formas é uma só." (Citado por Rollo May, em *A Coragem de Criar*, p. 143).

# LEITURAS: TEORIA & PRÁTICA

ANO 6  
JUNHO/1987  
NÚMERO 09

ISSN 0102 - 387X  
REVISTA SEMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL



**ALB**  
associação  
de leitura do  
Brasil

MERCADO ABERTO

AMÉLIA MARIA JARMENDIA SOARES

# A PRÁTICA DE LEITURA DE NARRATIVAS LONGAS: UMA PROPOSTA VIÁVEL

A ideologia da pressa, existente no meio escolar (ter de vencer o programa a todo custo!), dificulta a fruição da literatura por parte dos alunos e professores. São muitos os alunos brasileiros que passam uma vida acadêmica inteira sem jamais terem lido um romance na íntegra. Neste artigo, Amélia Maria J. Soares mostra que a prática da leitura de narrativas longas não deve ser tomada como um bicho de sete cabeças, principalmente se os alunos-leitores forem chamados a participar do processo. Apesar do tempo, do aperto e das carências, existem saídas para o problema...



*Trabalho de aproveitamento da disciplina Asspetos Didáticos do Ensino de Leitura-EDM 743 do curso de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.*

"Gostaria também de frisar que acredito que a prática de leitura patrocinada pela escola deva ocorrer num espaço de liberdade. A leitura só se torna livre quando se respeita o prazer e a aversão de cada um em relação a cada livro. Ou seja, quando não se obriga toda uma classe à leitura de um mesmo livro, com a justificativa de que tal livro é apropriado para a faixa etária daqueles alunos, ou que se trata de um tema que interessa àquele tipo de criança."

(Marisa Lajolo, 1984)

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho, que tem por assunto a prática de leitura de narrativas longas, não tem a pretensão de ser original, posto que muitas idéias nele contidas têm sido veiculadas nos textos de João Wanderley Geraldi, Marisa Lajolo, Lillian Lopes Martin da Silva, Maria Helena Martins e outros.

Talvez o trabalho peque por falta de originalidade, porém apresenta duas características que certamente lhe resgamam o valor:

- 1) trata-se de um trabalho apoiado em leitura realizada com seriedade, organizado e redigido de forma cuidadosa, visando à fidelidade aos autores lidos, mas também à clareza e simplicidade de expressão;
- 2) contém um relato de experiência que mostra não só a viabilidade da proposta de que se tratou na segunda parte deste, mas também a certeza de que é possível despertar no aluno o gosto pela leitura, levando-o à aquisição do hábito de ler.

Compõe-se o trabalho de três partes, conclusão e apêndice. A primeira parte, apoiada principalmente no texto *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*, de Lillian Lopes Martin da Silva, procura mostrar

como tem sido realizada a prática de leitura de narrativas longas na escola de 1º grau. A segunda parte apresenta uma proposta de prática de leitura de narrativas longas, formulada a partir principalmente das idéias contidas em textos de Marisa Lajolo e João Wanderley Geraldi. A terceira parte contém o relato da experiência de execução da proposta apresentada na segunda parte, que vem sendo realizada desde agosto de 1985, na Escola Municipal de Primeiro Grau General Júlio Marcondes Salgado, envolvendo alunos de 7ª série (1985), atualmente cursando a 8ª série.

Na conclusão, retomam-se as características das duas práticas de leitura de que se trata na primeira e segunda partes: a prática tradicionalmente patrocinada pela escola e a prática de "leitura livre ou recreativa".

O apêndice contém alguns textos de sugestão de leitura, extratos da Apostila de Sujeito de Leitura de que se trata na terceira parte deste.

## PARTE I

### A LEITURA DE NARRATIVAS LONGAS NA ESCOLA DE 1º GRAU

Na escola de 1º grau, com raras exceções, a prática de leitura de narrativas longas (romances, novelas, etc.) restringe-se à leitura extraclasses (em sala de aula não há tempo para esta leitura, pois o professor tem que ir com a matéria para frente, há conteúdos mais importantes, não sendo possível reservar sequer uma aula para a leitura de um livro — assim se manifestam alunos e professores para explicar por que esse tipo de leitura não se realiza em classe) sobre a qual o aluno deve se debater, mesmo não lhe agradando o conteúdo, para que possa estar em condições de executar certas tarefas, tais como: caracterização de personagens, identificação do espaço e do tempo, re-

sumo em poucas linhas, etc. Aplica-se, portanto, um esquema de leitura ao texto, adotando-se, como bem coloca Martins (1985), um comportamento estereotipado em relação a ele, que põe de lado uma maneira de ler, de dar sentido, nossa, autêntica, em função de uma leitura supostamente correta, obstaculizando, pois, o envolvimento pessoal e compelindo o aluno a ler com os olhos do professor. Afinal, é este que, segundo este modo de conceber a leitura, tem a chave da interpretação, a que aquele só tem acesso ao responder às perguntas propostas.

Em geral, nossos alunos do 1º grau lêem pouco e apenas as obras indicadas por seus professores, cuja leitura, não raras vezes, é verificada mediante o preenchimento das famigeradas fichas de leitura e/ou a realização de provas, que freqüentemente se prendem a detalhes, justificadas pela necessidade de se distinguir uma leitura cuidada de uma leitura superficial. Tanto para o aluno que lê (premiado por fichas, questionários, provas), quanto para o professor que avalia, o texto acaba se reduzindo a "um pretexto para atividades que se prendem na periferia de sua razão de ser" (Martins, 1985).

Como os professores, de modo geral, não dispõem de tempo para ler diferentes obras — obrigados que estão, devido ao rebaixamento de seus salários, a uma jornada não inferior a quarenta horas semanais —, e não podem prescindir da avaliação — apoiados na crença quase generalizada de que sem a coerção desta os alunos não lêem e de que só entendem o texto lido quando conseguem responder às questões —, acabam tais profissionais por uniformizar a leitura, isto é, relacionam uma única obra para todos os alunos, desconsiderando por completo seus interesses e preferências. Silva (1984) afirma que, como os professores estão impedidos de ler por falta de tempo, incentivo e dinheiro, "a sua seleção só pode se pautar pelos autores com quem tive-

ram a chance de conviver um dia, no passado, e com os quais se habituaram por força de sua formação, da tradição, da profissão e da im- posição". Isto talvez explique, ainda segundo Silva, o fato de que, "num período em que se assiste a uma verdadeira explosão da ficção destinada ao público dito infanto-juvenil no Brasil", as obras lidas na escola, sem negar- lhes o devido valor, continuam sendo aquelas que muitos de nós temos há mais de três déca- das e que foram escritas no final do século passado e começo deste.

Os alunos, sob pena de não terem êxito na avaliação, têm, muito a contragosto, obras cujo conteúdo não lhes fascina e que, numa si- tuação natural de leitura, teriam abandonado. É natural abandonar a leitura de uma obra e envolver-se na leitura de outra (muitos de nós já fizemos isto), quando aquela se mostra "aborrecida" ao leitor. Esta possibilidade, po- rém, é negada ao aluno, pois assume-se em relação à leitura uma posição excessivamente artificial: ler para realizar exercícios de inter- pretação e análise de textos, sobre os quais in- cidirá a avaliação. "E isto nada mais é do que simular leituras" (Geraldí, 1984).

Não se assume com este comentário uma posição contrária à leitura que se realiza com o objetivo de interpretação e análise do texto (leitura-estudo de texto, usando a termi- nologia de Geraldí, 1984). Esta, como outras formas de leitura (leitura-busca de informa- ções, leitura do texto-pretexo, etc.), deve ter lugar em todos os níveis, e não apenas pro- fessores de língua portuguesa devem estar preocupados com ela, afinal a leitura é um instrumento de que se valem os professores dos diversos componentes curriculares na transmissão de seus conteúdos. É provável, por exemplo, que a leitura que visa a extrair do texto uma informação seja realizada em maior proporção por outros componentes curri- culares - história, geografia, ciências, etc. - que não o componente curricular língua portuguesa.

A leitura de um texto necessariamente se realiza visando a algum objetivo - busca de informação, pretexto para outras formas de criação, interpretação e análise do texto, fru- ição do texto, etc. -, impondo-se, pois, que se reflita sobre cada um deles e se busque estrat- égias adequadas à sua consecução. Frequent- mente, à leitura de narrativas longas está associado o objetivo da aquisição do hábito de ler. Não são poucos os professores que justificam as solicitações de leituras asseverando que o fazem para que o aluno se interesse pela lei- tura, adquira o gosto de ler. Tal objetivo, cer- tamente, não será alcançado, podendo até sur- tir o efeito contrário, isto é, a aversão pela leitura, se a estratégia empregada se mantiver: imposição da leitura de uma única obra para toda a classe, de cuja escolha o aluno não par- ticipa, e a execução de tarefas e atividades não raramente voltadas para aspectos extrema- mente específicos da obra e/ou para elementos da teoria literária, como se a pretensão não fosse apenas a formação do leitor, mas tam- bém de um mini-especialista em teoria literá- ria.

Não é difícil que a obra escolhida pelo professor já tenha sido lida por uma parcela dos alunos em anos anteriores, por exigência de outro professor; o que, porém, nada muda, pois, como a leitura é uniformizada, isso prati- camente não é levado em conta, pelo menos para o professor. Quanto ao aluno, relê, obje- tivando sair-se melhor na prova, afinal está lendo pela segunda vez; ou não lê, caso se sinta seguro em relação à primeira leitura. Portanto, não só se desconsideram interesses e preferên- cias do aluno, como suas leituras anteriores, impondo-lhe, muitas vezes, a releitura de uma obra da qual talvez sequer tenha gostado.

Entre as muitas consequências de uma prática de leitura que desconsidera os interes- ses do aluno e o submete, muitas vezes, a uma minuciosa avaliação de verificação do enten- dimento, pretextando, com isso, levá-lo a

adquirir o hábito de ler, há três que devem ser destacadas. A primeira é a tendência, que se observa nos alunos, de encarar a leitura como uma penosa obrigação, um verdadeiro exercí- cio de angústia, a que não pode se furtar, sob pena de sair-se mal na avaliação. A segunda é a crença, de que se vão nutrir os alunos, de que só entendem o que têm quando resolvem exercícios de interpretação; responder satis- fatoriamente às questões formuladas é uma prova, não só para o professor, mas principal- mente para os alunos, de que realmente enten- dem o que têm. A terceira consequência, não menos grave que as anteriores, é, aproveitando uma passagem do texto de Silva (1984), a transformação do encontro do leitor com o texto, que deveria ser sempre pessoal e inédito, "num 'encontro marcado', burocratizado e público, porque previamente encomendado - data, lugar, assunto, resultado".

Embora possa haver grande empenho do professor de língua portuguesa, a prática de leitura de narrativas longas tem sido realizada de uma forma extremamente artificial, que não tem produzido o resultado esperado - a aquisi- ção do hábito de ler; pelo contrário, tem ger- do ainda a aversão à leitura. Torna-se, pois, importante buscar outra estratégia para des- pertar no aluno o gosto pela leitura.

## PARTE II

### UMA PROPOSTA PARA A PRÁTICA DE LEITURA DE NARRATIVAS LONGAS

A leitura de narrativas longas, como tem sido realizada no contexto escolar, "impondo um ritmo, delimitando e determinando aspek- tos a serem observados, tende a ser pouco efi- ciente, ou até mesmo desastrosa" (Versão Preliminar para Discussão da Proposta Curri- cular de Língua Portuguesa - S. M. E., 1985),

caso seu objetivo seja o favorecimento da criação do gosto pela leitura.

Cada leitor tem seu próprio ritmo de leitura e sua ligação com o texto se dá de maneira e num momento individualizado, o que, em geral, é imprevisível, mesmo se conhecendo esse leitor. Logo, parece ser o contato direto com o texto – livre de indicações de como se deva lê-lo, que sempre levam a alguma forma de interpretação tida como única e verdadeira – um dos aspectos mais definidores da predisposição para ler. Esse contato direto – sem a mediação de questões, que dirigem a leitura do aluno, levando-o a ler exclusivamente para encontrar certas respostas – “desperta a curiosidade, podendo vir ao encontro de interesses e necessidades, possibilitando descobertas e o reconhecimento de experiências vividas, representando um desafio ao crescimento” (Versão Preliminar para Discussão da Proposta Curricular de Língua Portuguesa – S.M.E., 1985). Enfim, é todo um processo que dificilmente se realiza sob pressão.

Parece, pois, que, se o objetivo da prática de leitura de narrativas longas, como normalmente identificam os professores de língua portuguesa, é promover o hábito de ler, torna-se imperioso recuperar o prazer da leitura, o que impõe que se despoje o ato de ler de certas exigências – preencher a ficha de leitura, responder às questões de uma prova – e se instaura a prática de ler por ler, gratuitamente, num clima de total liberdade. Parece que deste modo também pensa Lajolo (1984) quando assim se expressa. “. . . acredito que a prática da leitura patrocinada pela escola deve ocorrer num espaço de liberdade. A leitura só se torna livre quando se respeita o prazer e a aversão de cada um em relação a cada livro. Ou seja, quando não se obriga toda uma classe à leitura de um mesmo livro, com a justificativa de que tal livro é apropriado para a faixa etária daqueles alunos, ou que se trata de um tema que interessa àquele tipo de criança.”

Roland Barthes (apud Martins, 1985), ensaísta e estudioso de literatura e outras formas de expressão, parece compartilhar das mesmas idéias ao declarar que “para ler, senão voluptuosamente, pelo menos gulosamente, é preciso ler fora de toda responsabilidade crítica; o leitor, então, consome o texto sem se perguntar como ele foi feito”.

Gerradi (1984) considera que, para desenvolver o prazer da leitura – ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de incentivo à leitura – é necessário recuperar da nossa vivência de leitores três princípios:

a) *O caminho do leitor*: “nossa história de leitores não começou pelo ‘momento literário’. O primeiro livro que lemos não foi aquele que lemos ontem ou aquele de que ouvimos uma confidência na semana passada. *O respeito pelos passos e pela caminhada do aluno enquanto leitor (que se faz pelas suas leituras como nós nos fazemos leitores por nossas leituras) é essencial.* Nesta caminhada é importante considerar que o enredo enreda o leitor.” (o grifo é meu)

Relativamente a este princípio, há um fato ocorrido durante as sessões de “Leitura livre ou recreativa”, realizadas na sala de leitura da escola municipal onde trabalho, que talvez exemplifique a construção dessa caminhada do aluno enquanto leitor. Um aluno de 7ª série, durante as primeiras sessões de leitura, dedicou-se à leitura de “contos de fada”, pequenas obras de conteúdo fantástico com muitas ilustrações, que muitos de nós lemos imediatamente após nos tormarmos alfabetizados; ou ouvimos, lidas por parentes e amigos, quando ainda não sabíamos ler. Como este aluno não desejava ser reconhecido como leitor de “contos de fada”, já que os ocultava, colocando-os dentro de outros livros, nada disse; apenas observava, também disfarçadamente, a voluptuosidade com que lia dois, três

daquels pequenos livros durante uma sessão de quarenta e cinco minutos. Quando, porém, este aluno deixou de ler os “contos de fada”, passando a ler outros tipos de livros, que considerávamos apropriados à sua idade, disse-lhe que havia observado o tipo de obra que lera e não entendia por que optara por tal leitura, que normalmente fazemos no ínfimo de nossa alfabetização, como sete, oito anos de idade. Disse-me que isso era válido talvez para mim, mas não para ele, que até já ouvira algumas dessas histórias, mas que nunca tivera a oportunidade de lê-las, de manusear um livro tão atraente pelas ilustrações e colorido. Parece-me, pois, que, para ler qualquer tipo de obra, esse aluno sentiu a necessidade de, inicialmente, saciar seu desejo de ler “contos de fada”, iniciando por aí sua caminhada como leitor, marcada, atualmente, pela leitura de vários livros, já que é um de meus alunos de 8ª série que mais lê. Às vezes, pergunto-me qual teria sido o efeito se não tivesse respeitado sua escolha, se o tivesse revelado publicamente como leitor de “contos de fada”, expondo-o tal vez à “gozação” dos colegas. É bem provável que, se assim agisse, teria concorrido para que sua caminhada enquanto leitor fosse interrompida, quando mal se iniciara.

b) *O circuito do livro*: que livro estamos lendo hoje? Provavelmente aquele de que me falou um amigo que já leu ou aquele de que lemos uma resenha, etc. Isto é, lemos os livros de que tivemos notícia, dependendo de quem foi nosso informante. Parece-me que os livros fazem, fora da escola, um circuito que passa por relações de vários tipos que mantemos com diferentes pessoas. Nenhum não-profissional da linguagem lê um romance, por exemplo, por obrigação. *Creio que a saída prática do professor de língua portuguesa é criar este mesmo circuito entre seus alunos, dei-*

### PARTE III

## A PROPOSTA POSTA EM PRÁTICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

1. descrição geral: *cronograma, local, material, atividade do aluno, papel do professor, avaliação.*

A proposta de que se tratou na segunda parte deste trabalho começou a ser posta em prática em agosto de 1985, com alunos das séries de E.M.P.G. General Júlio Marcondes Salgado, onde era professora de língua portuguesa. Tais alunos, atualmente cursando a 8ª série, continuam participando dessa atividade que se denominou "Leitura livre ou re-creativa".

Para a atividade de "Leitura livre ou re-creativa", que se desenvolve na sala de leitura, destina-se uma aula de quarenta e cinco minutos por semana. Nas primeiras sessões, em geral, os alunos mantêm um contato sensorial com os livros, manipulando-os à vontade, pois não há restrições ao seu manuseio. Impõe-se apenas que, ao término da aula, o livro seja colocado em seu lugar de origem, pois há uma organização do acervo a ser mantida.

Feita a escolha que, nas primeiras aulas, parece ser motivada por aspectos materiais da obra (capa, título, ilustração, número de páginas, tipo de letra, etc.), tem início a atividade de leitura, que pode se estender para fora da escola, pois os alunos podem levar os livros por empréstimo.

Nas primeiras sessões (primeira e segunda principalmente) há muita troca: o aluno desiste de ler o livro escolhido, cujo enredo não o entendeu, iniciando a leitura de outro. Nas sessões subsequentes, a troca tende a diminuir, pois, à medida que vão concluindo a leitura, os alunos são estimulados a fazer comentários sobre as obras lidas, que recebem funcionando amide como verdadeiras sugestões:

*xando-os ler livremente, por indicação de colegas, pela curiosidade, pela capa, pelo título, etc. No microcosmo da sala de aula é possível criar este mesmo cenário, e talvez não sejamos nós, professores, os melhores informantes para nossos alunos. Rodízios de livros entre alunos, bibliotecas de sala de aula, bibliotecas escolares, frequência a bibliotecas públicas são algumas formas para iniciar este circuito;"* (o grifo é meu)

c) *"Não há leitura qualitativa no leitor de um livro só: a qualidade (profundidade?) do mergulho de um leitor num texto depende - e muito - de seus mergulhos anteriores. A quantidade ainda pode gerar a qualidade. Parece-me que deveremos - enquanto professores - propiciar um maior número de leituras, ainda que a interlocução que nosso aluno faça hoje esteja, quem sabe, daquela que abnegaríamos: afinal, quem é o leitor, ele ou nós?"* (o grifo é meu)

Parece-me que a idéia expressa neste terceiro princípio pode ser também identificada em Lajolo (1982, apud Geraldi, 1984), quando discorre sobre a maturidade do leitor: "... a maturidade de que se fala aqui não é aquela garantida constitucionalmente aos maiores de idade. É a maturidade do leitor, construída ao longo da intimidade com muitos e muitos textos. Leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida".

A partir do que foi exposto até agora, creio ser possível arrolar certos procedimentos que talvez possam concorrer para uma prática de leitura que leve à aquisição do hábito de ler, como decorrência do prazer de ler:

1) cronogramar contatos periódicos com um acervo variado, constituído princi-

palmente de narrativas longas, em sala de aula e/ou sala de leitura, quando a escola dispõe de uma;

2) oportunizar aos alunos a liberdade de escolha, sem interferências, de acordo com preferências e/ou indicação de colegas;

3) conhecer, mediante conversa informal, o gênero de leitura (fantástico, suspense, romântico, etc.) por que se interessa o aluno, procurando colocar à sua disposição o livro desejado;

4) permitir ao aluno que siga seu próprio ritmo e que sua ligação com o texto ocorra de forma pessoal e em momento individualizado, podendo até mesmo abandonar a leitura de um livro que o desagrade;

5) criar oportunidades para que os alunos, após a leitura, façam comentários orais sobre as obras, o que favorece a troca de idéias e serve como estímulo à leitura para aqueles que não as leram;

6) estimular a produção de pequenos comentários escritos sobre o livro, em que o aluno diga se gostou ou não do texto e por quê. A reunião desses comentários escritos pode vir a ser um guia de leitura para outros alunos.

Nesta "proposta" de prática de leitura, o professor, além de criar condições necessárias para que os procedimentos acima citados sejam colocados em prática, deve também participar do manuseio, da troca e da leitura das obras disponíveis, pois, se desejarmos que nossos alunos sejam leitores, é importante que nos apresentemos também como leitores. Parece que essa idéia é compartilhada por Martins (1985) ao discorrer sobre o papel do educador: "... o papel do educador na intermediação do objeto lido com o leitor é cada vez mais repensado: se, da postura professoral lendo para e/ou pelo educando, ele passar a ler com, certamente ocorrerá o intercâmbio de leituras, favorecendo a ambos, trazendo novos elementos para um e outro".

o aluno que não sabia que livro ler ao ouvir os comentários dos colegas tende a escolher uma das obras comentadas.

Observa-se, pois, uma passagem natural da escolha baseada no aspecto material do livro para aquela apoiada na sugestão do colega, do professor, de um parente. Cria-se, pois, o que Gerardi (1984) chama *o círculo do livro*: o aluno lê o livro de que lhe falou um colega.

Não é raro que o livro que o aluno esteia lendo não pertença ao acervo da sala de leitura; é um livro que um parente (geralmente um irmão mais velho) ou um vizinho leu e lhe emprestou. Não há qualquer empecilho à leitura de uma obra que não pertença ao acervo da sala de leitura; solicita-se apenas ao aluno que informe sobre o livro que deseja ler. Alguns desses livros, que não pertencem ao acervo da sala de leitura, despertam tanto interesse nos alunos, após os comentários daqueles que o leram, que acabam sendo incorporados, por solicitação dos alunos, à lista de aquisições da sala de leitura.

Fazer comentário sobre o livro lido ganhou tamanha importância entre os alunos que alguns passaram a redigi-los, alegando que, tendo algo já escrito, ficaria mais fácil no momento da comunicação oral. Tal atividade acabou sendo incorporada à prática de "Leitura Livre ou Recreativa". Passei, então, a solicitar-lhes que escrevessem seus comentários e que o fizessem de maneira a desportar no colega o interesse pela leitura do livro comentado.

Falar sobre leitura passou a ser até mesmo assunto de conversas informais entre os alunos e entre eles e eu. Parecia-me que isto lhes conferia certa importância, que era maior quando lhes dizia que não lera a obra e que gostaria de saber um pouco sobre ela.

Chamei-lhes, certa vez, a atenção para o fato de que alguns alunos já tinham lido mais obras de um determinado autor do que eu. Por exemplo, enquanto eu só lera duas obras de

Agatha Christie, uma aluna já estava lendo sua quarta obra. Minha intenção foi mostrar-lhes que poderiam ter um conhecimento sobre as obras de um escritor (pelo menos do ponto de vista daquilo de que trata a obra - seu enredo) superior ao meu; que o acesso ao conhecimento (não apenas do conteúdo de uma narrativa, mas qualquer que seja ele) é possível via leitura, sendo esta, como bem coloca Martins (1985), "uma forma de conquistar autonomia, de deixar de ler pelos olhos de outros".

Naturalmente, meu objetivo primeiro tem sido despertar-lhes o gosto, o interesse pela leitura, o que não me impede, pelas minhas atitudes em relação ao ato de ler, de fazê-los ver que a leitura é uma arma importante contra a alienação e a dominação a que muitos têm estado sujeitos.

Como o objetivo dessa prática é desenvolver o gosto pela leitura, em princípio não se cogitou em fazer qualquer avaliação, porém, como se tornou natural realizar breves comentários de suas leituras, foi-lhes pedido que, além de registrarem, no caderno de anotações de leitura,<sup>2</sup> os títulos das obras lidas, apressassem também os comentários, o que não significaria que deveriam ser feitos por escrito: um comentário oral, feito durante a sessão de leitura, poderia, a critério do aluno, ser observado em sua folha, a título de avaliação. Havia também a possibilidade de um grupo de alunos que tivesse lido a mesma obra apresentar um comentário único, elaborado conjuntamente. Interessava-me, com esta última possibilidade, mais que obter um único comentário que outros fazem da mesma obra, estimulá-los a discutir-la.

Foi combinado que o número mínimo de obras lidas por bimestre seria de duas, permitindo, em um ano, o número de oito. Muitos alunos superaram o mínimo bimestral em até duas obras, conseguindo ler, no período de um ano, um número superior a doze.

Se esse número mínimo for mantido ao longo das quatro últimas séries do primeiro grau, caso essa prática seja desenvolvida da quinta à oitava série, é bem provável que, além de terem criado o hábito de ler, os alunos estejam preparados, ao concluírem o primeiro grau, para estudos de literatura que serão realizados durante o segundo grau, isto é, encerrarão com mais naturalidade as leituras de determinadas obras, que, neste caso, estarão obrigados a fazer, sob pena de uma compreensão superficial dos movimentos literários que estarão sendo estudados neste nível.

Ao apontar, no parágrafo anterior, como resultado da prática de leitura na escola de primeiro grau, um melhor desempenho nos estudos de literatura que se realizam no segundo grau, não estou querendo limitar seus efeitos à escolarização (ler no 1º grau para sair-se bem no 2º grau e neste para sair-se bem no superior). Esta é apenas uma das consequências positivas da aquisição do hábito de ler, de grande efeito para os alunos que desejam prosseguir seus estudos. A leitura, porém, não é um elemento exclusivo da escola; é um elemento cultural e social, que deve fazer parte da vida normal do indivíduo. Quer prossiga ou não em seus estudos, o indivíduo que tenha adquirido o hábito de ler não deixará de ler. Lerá para atender a certas solicitações da escola, caso prossiga em seus estudos, mas lerá principalmente para inteirar-se do mundo, para compreender melhor a sociedade em que vive, podendo até contribuir para a sua transformação.

Como se poderia esperar, houve aluno que não conseguiu ler, num bimestre, o mínimo solicitado, o que naturalmente interferiu em sua avaliação naquele bimestre, porém não o impediu de recuperar-se mediante a leitura de um número maior de obras no bimestre seguinte. Esses casos, felizmente, não têm sido muitos, e o compromisso de compensar a leitura não feita, lendo mais no bimestre seguinte, tem sido cumprido.

Naturalmente, percebi, durante as sessões de leitura, que alguns alunos (felizmente poucos) simulavam a leitura. A esses foi dada atenção maior, com eles procurei dialogar mais sobre o livro que fingiam ler, saber se estavam gostando ou não. Geralmente, a desculpa era que não estavam gostando, pois a história narrada era desinteressante. Diante de tal resposta, questionava sobre suas preferências, sobre o gênero de narrativa de que gostavam. De posse dessa informação, perguntava à classe se havia alguma obra que satisfizesse aquele gosto específico. Em geral surgiam sugestões, e alguns alunos sabiam até o lugar exato, na estante, em que a obra sugerida se encontrava. A obra, então, era colocada à disposição do aluno, que iniciava sua leitura, podendo, porém, abandoná-la, caso não fosse ainda o que esperava. Normalmente, acabavam lendo a obra; não sei, porém, se o faziam porque realmente encontravam o que procuravam, ou por causa do meu interesse e dos colegas, que não medíamos esforços para colocar à disposição o que desejavam ler.

À medida que esses casos iam se tornando mais raros, mais eu podia participar da atividade de leitura junto com os alunos: lendo, comentando, sugerindo, emprestando livros de meu limitado acervo pessoal e tomando em prestado alguns que não conhecia e que me despertaram a curiosidade a partir dos comentários dos alunos. Participar, da mesma forma que o aluno, das atividades de leitura era (é) uma necessidade, pois estava (e ainda estou) convencida de que o valor que o professor atribui à leitura, apresentando-se ao aluno como leitor, é de fundamental importância para que o aluno se interesse por ela, revele-se também leitor. Não acredito que um professor que não tenha o hábito de ler, que não valorize a leitura, possa conseguir que seus alunos sejam leitores.

## 2. A elaboração de uma Apostila de Sugestão de Leitura

Ao examinar, no final de 1985, após dois bimestres da prática de "Leitura Livre ou Recreativa", os títulos dos livros lidos nas classes de sétima série, observei que os títulos predominantes em cada classe diferiam dos que predominavam nas demais. Pode constatar, ainda, que os livros mais lidos eram aqueles sobre os quais haviam sido feitos comentários orais nas sessões de leitura.

Como a escolha estava incidindo sobre as obras comentadas - revelando, pois, a importância de tais comentários - e nem todas as obras lidas eram comentadas, em virtude da escassez de tempo, resolvemos elaborar uma Apostila de Sugestão de Leitura.

A Apostila de Sugestão de Leitura foi a solução encontrada para veicular os comentários que eram apresentados durante as sessões de leitura, e principalmente aqueles cuja apresentação não foi possível, mas que foram entregues por escrito a mim. Embora goste de ler os comentários e discuti-los com os alunos, não considerava justo que somente eu tivesse acesso a eles, afinal era aos alunos que mais interessavam tais comentários. A idéia, então, de criar um meio de divulgação dos comentários, que era também um modo de valorização da leitura e dos leitores, foi-se consolidando, no primeiro bimestre de 1986, trabalhando com alunos da 8ª série, voltamos nossa atenção para a sua elaboração.

Os alunos, naquele bimestre, redigiram seus comentários, que foram amplamente lidos por diferentes leitores, já que foram orientados a oferecê-los aos colegas para que os lessem. Receberam também a orientação para anotar os comentários de que mais gostavam, o que facilitaria a seleção dos textos que comportam a apostila. O processo de leitura e seleção consumiu várias sessões de leitura, pois era necessário garantir que os alunos lessem e não todos os comentários, pelo menos a

maior parte deles. Selecionou-se o mínimo de quinze comentários por classe, perfazendo um total de trinta e um. Tais comentários<sup>3</sup> compuseram a primeira Apostila de Sugestão de Leitura, que foi distribuída aos alunos das 8ª séries no início do mês de junho.

Acreditava que, após tão intensa divulgação,<sup>4</sup> que certa forma os valorizava como leitores, estariam mais estimulados a ler e que suas leituras estariam sendo influenciadas pelas sugestões veiculadas pela apostila. Objetivando verificar estas hipóteses, elaborei um pequeno questionário que foi respondido pelos alunos das 8ª séries e por alunos das 7ª séries. Estes não são meus alunos, mas, como aqueles, têm acesso ao acervo da sala de leitura, uma vez por semana.

Cento e trinta alunos - sessenta e cinco das 8ª séries e sessenta e cinco das 7ª séries - responderam às seguintes questões:

1. Relacione os títulos dos livros lidos nos meses de agosto e setembro.
  2. Como você normalmente realiza a escolha dos livros que lê?
    - ( ) pelo aspecto material do livro
    - ( ) por sugestão do professor
    - ( ) por sugestão dos colegas
    - ( ) por outros meios
  3. Você acha que ler comentários sobre diferentes livros pode ajudá-lo a fazer uma escolha no momento em que deseja realizar uma leitura?
  4. Você, nos últimos meses, tem lido mais?
    - Caso tenha respondido afirmativamente, a que você atribui o aumento do número de leituras?
- Das respostas dadas à primeira questão, em que foi solicitado que relacionassem as obras lidas, foi possível levantar alguns dados que confirmaram minha hipótese de que as sugestões estariam influenciando os alunos das 8ª séries em suas escolhas.
- Os sessenta e cinco (65) alunos das 8ª séries leram duzentos e quinze (215) livros, o

que dá uma média de 3,5 livros por aluno. Dos trinta e um (31) títulos que compõem a Apostila de Sugestão de Leitura, dezotoito (18) foram escolhidos para serem lidos no bimestre (agosto/setembro), o que corresponde em termos percentuais a 58%.

Entre os onze livros mais lidos, seis (assinados com \*) fazem parte da Apostila de Sugestão de Leitura:

Título das obras	Número de alunos que leram
1. A escrava Isaura (*)	13
2. O caso da taça professorado (*)	11
3. Iracema	10
4. Incrível roubo da loteca (*)	08
5. O mistério do Cinco Estrelas (*)	08
6. Doidão	08
7. A pata da gazela	08
8. Ferraço Capelo	
9. A Moreninha	07
10. A morte tem sete herdeiros	07
11. Menino de asas (*)	07

Penso que os dois últimos dados (58% dos títulos sugeridos na apostila foram acolhidos para leitura; 54,5% dos livros mais lidos estão comentados nela) revestem-se de importância na medida em que apontam para o fato de que as sugestões veiculadas pela apostila influenciaram os alunos em suas opções.

Essa constatação torna-se mais evidente se confrontarmos estes dados com os obtidos a partir da análise das respostas que os alunos das 7<sup>as</sup> séries deram a esta primeira questão.

Os sessenta e cinco (65) alunos das 7<sup>as</sup> séries leram cento e cinquenta e três (153) obras, o que dá uma média de 2,3 livros por aluno. Dos trinta e um (31) títulos que com-

poem a Apostila de Sugestão de Leitura, oito (8) estão na rejeição dos que foram lidos no bimestre, o que corresponde em termos percentuais a 26%.

Entre os onze livros mais lidos, três (assinados com \*) , portanto 27,2%, fazem parte dela.

Título das obras	Número de alunos que leram
1. A árvore que dava dinheiro	09
2. A ilha perdida	09
3. A montanha encantada	06
4. A droga da obediência	05
5. O caso dos 10 negrinhos	05
6. Um cadáver ouve rádio (*)	04
7. A mina de ouro (*)	04
8. A 8 <sup>a</sup> série C	04
9. Sozinha no mundo (*)	04
10. A morte tem sete herdeiros	03
11. Doidão	03

Além de ser possível afirmar que as sugestões veiculadas pela apostila estão influenciando os alunos das 8<sup>as</sup> séries em suas opções, acredito que também se possa afirmar que eles estão mais estimulados a ler, pois o número de livros lidos por aluno nas 8<sup>as</sup> séries supera, em pelo menos um livro, o número de livros lidos por aluno nas 7<sup>as</sup> séries.

Quanto à questão por meio da qual se busca saber como o aluno normalmente realiza a escolha dos livros que lê, não houve diferença significativa entre as respostas dos dois grupos. Ambos mostram um predomínio da escolha feita com base nas sugestões dos colegas. A alternativa menos assinalada foi a da escolha baseada na sugestão do professor, o que me faz pensar neste comentário de Gerardi (1984): "... talvez não sejamos nós, professores, o melhor informante para nossos alunos".

Coincidentemente, tanto em um grupo quanto no outro, 94% dos alunos responderam afirmativamente à questão de número três, significando, pois, que a maior parte dos alunos reconhece a importância dos comentários escritos na escolha de um livro para a leitura. Para mim isso representa um sinal verde à elaboração de outras apostilas de sugestão de leitura, que pretendo sejam realizadas com a colaboração de outros professores, envolvendo um maior número de alunos.

Quanto à última questão, ambos os grupos afirmaram que, nos últimos meses, têm lido mais (65% dos alunos das 8<sup>as</sup> séries e 58% dos alunos das 7<sup>as</sup> séries). O aumento do número de leituras foi atribuído a certos fatos que, de uma forma, endossam a Proposta de Prática de Leitura de Narrativas Longas, que está sendo veiculada por meio deste trabalho. Por isso, considerei fundamental concluir esta parte do trabalho com a transcrição de algumas justificativas apresentadas.

"Eu acho que é porque nesta escola eu posso escolher os livros e não como os outros anos (sic) que eu tinha que ler (para escola) os livros pedidos pelo professor!" (8<sup>a</sup> série)

"A professora que valoriza a leitura." (8<sup>a</sup> série)

"A ida à sala de leitura e a possibilidade de eu própria escolher o que ler." (8<sup>a</sup> série)

"A atividade que a professora de português está fazendo sobre leitura, há algum tempo, que despertou-me (sic) o interesse." (8<sup>a</sup> série)

"Eu atribuo às 'dicas' dos colegas." (8<sup>a</sup> série)

"Neste ano tenho lido mais porque o método que a professora usa é diferente." (8<sup>a</sup> série)

"Este ano, a leitura para mim passou a ser mais importante. Eu passei a me interessar mais, pois agora tenho a liberdade de escolher os livros para ler e não ler por obrigação." (8<sup>a</sup> série)

"A vontade de me informar mais e no gosto (sic) que eu tenho em ler." (8ª série)

"Porque eu me sinto estimulada a ler pelos comentários de colegas de classe e por causa da professora que dá grande importância à leitura." (8ª série)

"A leitura para mim, neste momento, está sendo uma coisa gostosa, coisa que não acontecia há algum tempo (sic) por não ter um incentivo maior." (8ª série)

"Os livros são ótimos companheiros. Eu, depois que comecei a ler bastante livros (sic), acho que me tornei mais solta, foi mais fácil entender livros difíceis. Com a leitura dos livros da biblioteca eu acho mais fácil interagir os livros da escola, ou seja, os livros de História, Geografia, etc." (8ª série)

"A leitura para mim nunca foi tão importante como agora. Agora é diferente porque já li muitos livros e adorei; cada história de um livro traz para mim uma coisa nova que eu desconhecia." (8ª série)

"Antes da professora começar esse tipo de trabalho (o aluno escolhe o livro para ler e faz comentário sobre ele), eu não me interessava por livros, mas depois das primeiras atividades eu passei a ler mais e a gostar de livros, e o mais importante, o livro tornou-se para mim um grande amigo." (8ª série)

"A (sic) vontade de conhecer mais, de viver situações diferentes." (7ª série)

"A curiosidade de ler os livros devidos comentários feitos com os amigos." (7ª série)

"Interesse em aprender novas coisas." (7ª série)

"Mais interesse pela leitura e vontade de conhecer mais estórias (sic) de outros autores." (7ª série)

## CONCLUSÃO

A prática de leitura de narrativas longas, como tem sido realizada na escola de primeiro grau, se não tem gerado a aversão à leitura, também não tem levado à aquisição do hábito de ler. Nossos alunos lêem pouco e, mesmo assim, sob pressão.

Acostumados a ler para realizar certas tarefas, em cuja execução nem sempre têm êxito, tendem a um não-envolvimento pessoal com a leitura, que, via de regra, é vista como penosa obrigação escolar. Quando lêem, fazem-no para a escola, não para a vida.

A proposta aqui apresentada, ao permitir ao aluno que leia a obra por que tenha preferência, sem a mediação de questões que, em geral, dirigem a leitura, leva-o, certamente, a um envolvimento pessoal com o texto, de que decorre uma leitura mais autêntica. Não lê para a escola, mas para "ampliar a visão do mundo, dar vazão às emoções e à fantasia e recitar a realidade" (Versão Preliminar para Discussão da Proposta Curricular de Língua Portuguesa - SME).

A prática de leitura assim empreendida tende, como se pode depreender dos depoimentos citados no final da terceira parte deste trabalho, a levar o aluno a gostar de ler, a ler mais, cuja consequência, naturalmente, será a aquisição do hábito de ler.

Acredito que muitos alunos que participaram desta prática de leitura já tenham adquirido o hábito de ler. Deixarão, um dia, a escola, mas não deixarão de ler.

"Ler para mim é uma necessidade, às vezes até uma terapia. Não acredito que existam livros de que não se aproveite nada (sic)." (Elisângela, 8ª série)

## APÊNDICE

Textos de sugestão de leitura extraídos da Apostila de Sugestão de Leitura, elaborada por alunos das 8ª séries da E.M.P.G. General Júlio Marcondes Salgado.

### ESCOLHA O FINAL

Você tem dificuldade em escolher um livro? Aqui vai uma dica: *Escolha o final*, de Ganymedes José. É um livro curioso, emocionante e diferente, no qual você tem uma participação especial. A história se passa em Manaus com você (é você mesmo, o leitor se torna personagem), o Bernardo, a Lu, o Índio Tapi e seu macaquinho. Você e seus amigos passam várias aventuras emocionantes, sempre decidindo o que vai acontecer depois. Você pode morrer ou viver de acordo com sua escolha. Leia este livro e torne-se personagem de uma história.

Oliveira, Ganymedes José Santos de. *Escolha o final*, s.e. Ed. Ouro, 1983.  
ANGÉLICA, 8ª A/ PATRÍCIA ALVES, 8ª A/ F. (BIO, 8ª A/ MÔNICA, 8ª B/ SIMONE CARETTA, 8ª B/ SIMONE VICENTE, 8ª B.

### FERNÃO CAPELO GAIVOTA

Se você está querendo ler um livro, temos uma grande sugestão. Por que você não lê *Fernão Capelo Gaiivota*? É um livro muito interessante, que contém 153 páginas com muitas ilustrações.

É um livro que fala sobre uma gaiivota chamada *Fernão Capelo Gaiivota*, que foi banida do seu grupo por pensar que as avós não voam para obter alimentos, mas porque é uma aventura sobre a liberdade e um voo para além dos limites previsíveis.

Olha, nós não vamos contar mais nada sobre o livro, porque, se nós contarmos, você não irá mais lê-lo. Vale a pena...  
Bach, Richard. *Fernão Capelo Gaiivota*. Rio de Janeiro, Nórdica, 1970.  
NELMA, 8ª B / MÁRCIA HELENA, 8ª B.

#### MENINO DE ASAS

Se você quiser ler um bom livro, leia *Menino de asas*; é um livro muito interessante, que conta a história de um menino que nasce com asas sendo por este motivo perseguido e rejeitado por todas as pessoas. Outra coisa: tem só 79 páginas.

Homem, Homero. *Menino de asas*. 13ª ed. São Paulo, Ática, 1979.

ISMAEL, 8ª B.

#### O INCRÍVEL ROUBO DA LOTECA

Esse livro conta a história de três irmãos que gostavam de investigar e solucionar casos políctis.

Houve um dia em que eles descobriram que a Loteria Esportiva estava sendo sabotada. Então, com a ajuda de alguns amigos, começaram a investigar o caso e o solucionaram.

É uma coisa fantástica o modo com que sabotavam os jogos. Só não digo como e nem quem sabotava os jogos, senão você não vai querer lê-lo. É um livro muito interessante que irá prendê-lo do começo ao fim.

Carr, Stella. *O incrível roubo da loteca*. 2ª ed. São Paulo, Pioneira.

SAMUEL, 8ª B / ODAIR, 8ªB / RANDOLFO, 8ªB.

#### UMA ESTRANHA AVENTURA EM TALALAI

O livro *Uma estranha aventura em Talalai* conta a história de um suco que surge do nada e consegue mudar quase que completamente a vida dos habitantes de Talalai. Ele passa por muitos perigos, fugindo do "Dono", salva algumas pessoas e acaba ensinando aquilo que ele mais queria ensinar para os habitantes de Talalai. Se você quiser saber o que ele ensinou, leia o livro; aposto que você gostará.

O livro foi publicado pela Editora Pioneira e seu autor é Joel Rufino dos Santos, consi-

derado por mim um ótimo escritor. Vale a pena ler este livro de apenas 48 páginas.

Santos, Joel Rufino dos. *Uma estranha aventura em Talalai*. 4ª ed. São Paulo, Pioneira, 1983.

JOEL, 8ª A.

#### O CASO DA TAÇA PROFESSORADO

Eu indicaria, como um livro "legal". O caso da taça professorado. É um livro não muito grande e pode ser lido em uma tarde.

A história nele contida relata a vida estudantil de dois grupinhos bem distintos: a Patota e os Bagunceiros. É a maior confusão. Um personagem é raptado no dia "h" da decisão. O rapto ocorre no dia do aniversário da escola.

Na turma da Patota não há desunção, exceto a Bortolinda, que, às vezes, encenra com o Miranda. Já os Bagunceiros são desonestos e zombam de qualquer um.

Imagine você uma escola onde há tantas emoções, tanta concentração e por parte dos grupinhos muito treinamento.

O que é a taça professorado? Ah! Isso eu não posso dizer.

Quando você acabar de ler vai saber o que é a taça professorado. Então irá tirar desta leitura de apenas uma tarde uma grande lição de moral.

Oliveira, Ganymedes José Santos de. *O caso da taça professorado*, s.e. São Paulo, Pioneira, 1982.

SILVANA, 8ª B.

#### SENHORA

A obra *Senhora* de José de Alencar é um livro interessante. Conta a história de Auréa e Fernando Seixas, que se amavam. Mas, tendo em vista a ambição de Fernando, eles se separaram. Porém, depois de uma série de acontecimentos, eles se reconciliam.

Se quiser saber quais os acontecimentos que fazem com que eles se reconciliem, leia o livro. Alencar, José de. *Senhora*. 12ª ed. São Paulo, Ática, 1985.

LUCIANA, 8ª A.

#### A ESCRAVA ISAURA

Eu tenho uma dica ótima de que talvez você goste. O livro é bom, mas a história é triste. Acho que li esse livro porque assisti à novela e adorei-a. O livro fala de Isaura, que nasceu no cativeiro e é assediada por seu senhor que tenta seduzi-la.

Coitada! Ela sofre tanto . . . foge para Recife com seu pai . . . apaixonou-se por um homem que não a trata como escrava.

No fim, ela fica livre para alegria dos leitores. Esse livro é realmente bom, a história é emocionante. Se você assistiu à novela e gostou, também gostará do livro.

Quimardes, Bernardo. *A escrava Isaura*. 9ª ed. São Paulo, Ática, 1979.

ROSEMARY, 8ª B.

#### O FEIJO E O SONHO

Uma boa sugestão de leitura é o livro de Orígenes Lessa *O feijão e o sonho*. Ele relata o contraste de duas pessoas diferentes — Campos Lara, um poeta sonhador e despreocupado, e sua esposa, Maria Rosa, uma mulher realista, trabalhadora e incomodada com a vida que seu marido dá à sua família. Após sofrer muito, Campos Lara aprende que seu sucesso já passou e descobre que seu filho, Joãozinho, estaria seguindo o mesmo destino, já se pronunciando como poeta.

Lessa, Orígenes. *O feijão e o sonho*. 31ª ed. São Paulo, Ática, 1981.

LILIANE, 8ª B / JOSEFA, 8ª B.

#### O MISTÉRIO DO CINCO ESTRELAS

Esta é uma história mais ou menos do tipo "Davi contra Goliath". O pequeno Davi venceu Goliath apenas com uma pedra.

Nesta história, Davi é Léu, e Goliath, como sempre o mais poderoso, é um senhor chamado Otto Barcelos, conhecido como Barão.

A história começa com Léu, o *bellboy* do Emperor Park Hotel, sendo chamado pelo Barão para comprar jornal.

Ao entregar o jornal, não sabia que iria assistir a um assassinato. Para desvendar este caso Léo teve que enfrentar grandes problemas, fugindo da polícia e passando por mentirosos. Ajudado por seu primo Guima, Léo tentará desvendar o *Mistério do Cinco Estrelas*.  
Rey, Marcos. *O mistério do Cinco Estrelas*. 4<sup>ta</sup> ed. São Paulo, Ática, 1982.  
MARCELO, 8<sup>o</sup> A.

#### A PRIMEIRA REPORTAGEM

O livro *A primeira reportagem*, de Sylvio Pereira, contém 98 páginas de emoção. Conta a história de um office-boy que trabalha num jornal e se envolve em várias aventuras, na tentativa de descobrir algo sobre o seqüestro de duas crianças, filhos do ministro da Fazenda. Em suas aventuras, o office-boy acaba conhecendo Beatriz, uma datilógrafa, tornando-se muito amigos.  
Os dois descobrem o esconderijo dos seqüestradores e...

Se quiser saber mais, leia o livro; temos certeza de que você gostará.  
Pereira, Sylvio. *A primeira reportagem*. s.c. São Paulo, Ática, 1983.  
SANDRA, 8<sup>o</sup> A / SIDNEIA, 8<sup>o</sup> A.

#### DEUS ME LIVRE

Por que você não lê o livro *Deus me livre* de Luiz Punteli? Contém 96 páginas de uma narrativa cheia de suspense.  
O autor sabe muito bem colocar o leitor no ritmo da história, porque, lendo este livro, a pessoa vive em companhia do personagem.  
O livro fala sobre um garoto chamado Walter, mais conhecido como Tinho, que, sem querer, acaba se metendo em uma grande enrascada, tendo de provar sua inocência.  
Se você quiser saber como é a história, vá até a sala de leitura e pegue o livro emprestado.  
Punteli, Luiz. *Deus me livre*. 1<sup>a</sup> ed. São Paulo, Ática, 1984 (Vagalume).  
CARLOS, 8<sup>o</sup>B / EVERSON, 8<sup>o</sup>B / GILMAR-RA, 8<sup>o</sup>B / SOLANGE, 8<sup>o</sup>B.

#### NOTAS

- 1 Foi elaborada uma lista contendo mais de quarenta títulos considerados adequados a alunos de 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> série (segundo os catálogos de apresentação das obras enviadas aos professores pelas editoras no início do período letivo) e de que a sala de leitura dispunha para empréstimo. A existência da lista não significava, porém, que apenas esses livros deveriam ser escolhidos; outros poderiam ser lidos e acrescentados à lista, exigindo-se apenas que o aluno informasse sobre o livro cuja leitura pretendia fazer.
- 2 Trata-se de um caderno comum em que se reservou uma folha para cada aluno, na qual este registra suas leituras.
- 3 Os títulos e um (31) títulos que compõem a apostila são os seguintes: Escolha o final (Ganymedes José); Um cadáver ouve rádio (Marcos Rey); Fênix Capelo Gaivota (Richard Bach); O Inertevel roubo da toleca (Stella Car); Metamorfose (Franz Kafka); Uma estranha aventura em Tatalai (Joel Rufino dos Santos); O caso da lusa professorado (Ganymedes José); Dinheiro do céu (Marcos Rey); Senhora (José de Alencar); O Quinze (Rachiel de Queiroz); Memória de asas (Homero Ilomen); A escrava Isaura (Bernardo Guimarães); Feijão e o sonho (Orlgenes Lessa); Ermanos seis (Maria José Dupré); O mistério do Cinco Estrelas (Marcos Rey); A primeira reportagem (Sylvio Pereira); Vidas secas (Graciliano Ramos); Deus me livre (Luiz Punteli); Inocência (Alfredo d'Escagnolle Tannay); Para gostar de ler - vol. 8 (Graciliano Ramos / et. al.); A mina de ouro (Maria José Dupré); Sozinha no mundo (Marcos Rey); Para gostar de ler - vol. 4 (Carlos Drummond Andrade / et. al.); Assim morreu Tancredo Neves (Depoimento de Antonio Brito a Luiz Cláudio Cunha); O rastro (Isa Silveira Leal); O soldado que não era (Joel Rufino dos Santos); Bem-vindos ao Rio (Marcos Rey); Emília no país da gramática (Monteiro Lobato); Elas liam romances policiais (Isa Silveira Leal); A serra dos dois meninos (Aristides Fraga Lima); Quando florescem os ipês (Ganymedes José).
- 4 A divulgação foi intensa entre os alunos das 8<sup>as</sup> séries, que participaram da elaboração da apostila e receberam exemplares. Sua divulgação entre os alunos das demais séries, caso tenha sido feita, ocorreu através dos respectivos professores de Língua Portuguesa, aos quais demos dez exemplares.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo, Autores Associados: Cortez, 1985.

GERALDI, João Wanderley. *Prática de leitura de textos na escola*. *Leitura: Teoria & Prática*, número 3, ano 3: 25-31, julho de 1984.

LAIOLLO, Marisa. *Tecendo a leitura*. *Leitura: Teoria & Prática*, número 3, ano 3: 1-6, julho de 1984.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 5<sup>a</sup> ed., São Paulo, Editora Brasiliense, 1985.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. A produção da leitura e suas condições. *Leitura: Teoria & Prática*, número 1, ano 2: 21-25, abril de 1983.

-. A História das leituras. *Leitura: Teoria & Prática*, número 3, ano 3: 7-9, julho de 1984.

SILVA, Ezequiel T. da. *Leitura & realidade brasileira*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983.

SILVA, Lillian Lopes Martin da. A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura. *Leitura: Teoria & Prática*, número 4, ano 3: 38-45, dezembro de 1984.

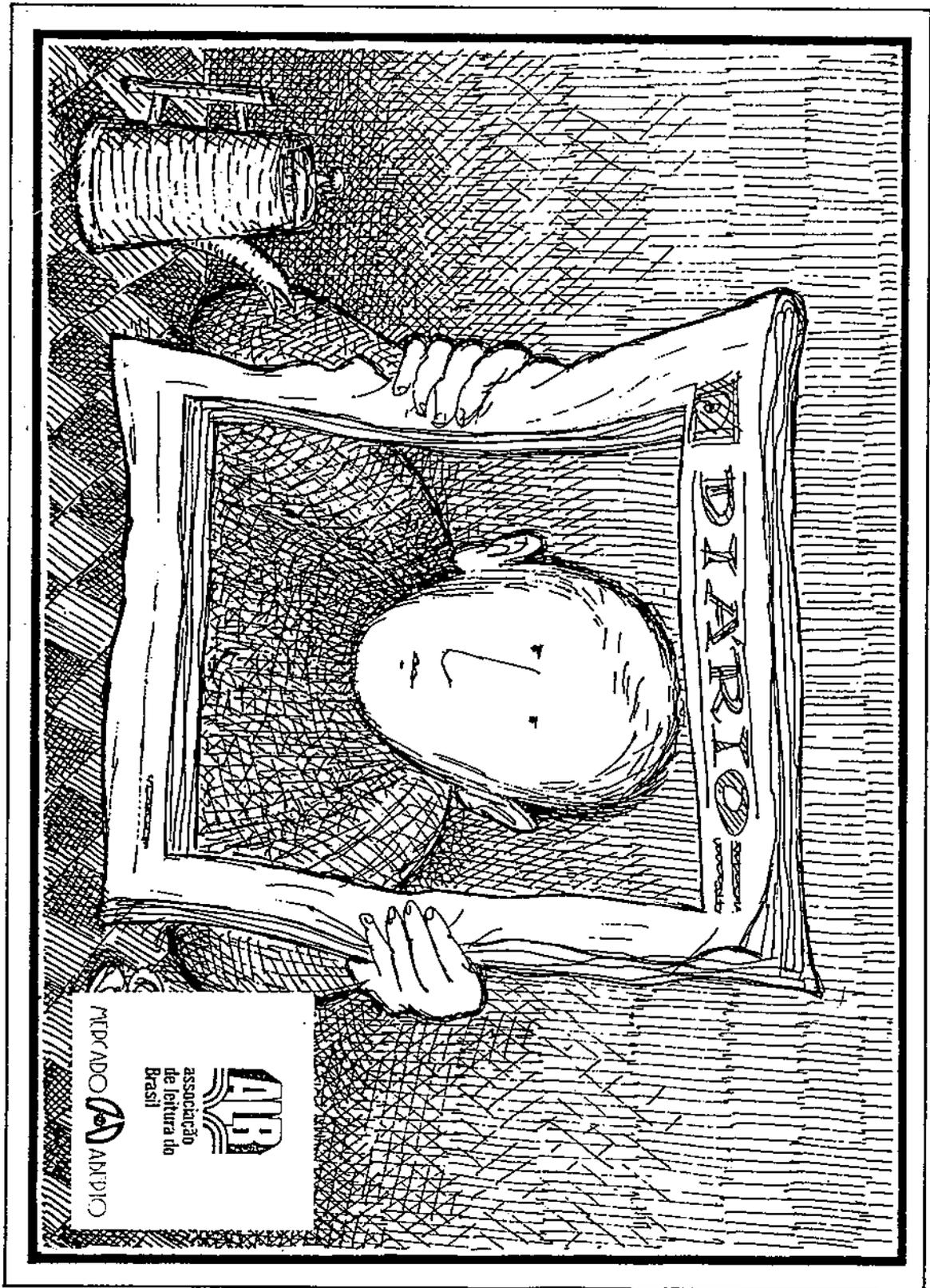
São Paulo, Secretaria Municipal de Educação, Departamento de Planejamento e Orientação. *Versão preliminar para discussão da proposta curricular de língua portuguesa*, 1985.

# LEITURAS

## TEORIA & PRÁTICA

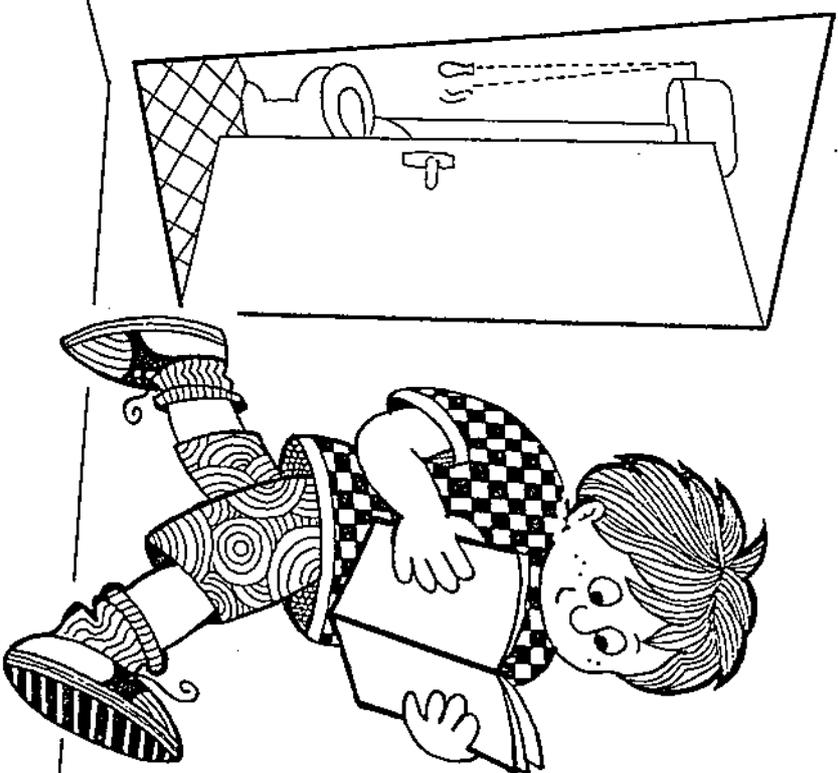
ANO 6  
DEZEMBRO/1987  
NÚMERO 10

ISSN 0102 - 387X  
REVISTA SEMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL



# A leitura recreativa na 5.ª e 6.ª série

MARGARIDA DE MOURA  
SIQUEIRA  
UFMG – Centro Pedagógico /  
Setor de Comunicação e  
Expressão



Estar na escola e estar aí para ensinar a ler e escrever é também estar continuamente se debatendo entre as inúmeras questões que o fato de ser professor, de lidar com crianças e livros e a vontade de acertar fazem explodir na consciência.

Atenta e sensível a estas questões, a autora deste relato nos fala de estratégias para levar o aluno à escolha de livros, ao acesso à obra escolhida e ao prazer da leitura.

## 1. INTRODUÇÃO

Na constante preocupação de atualizar-me e de fazer com que as atividades dos alunos estejam adequadas a seus interesses e necessidades e à realidade atual, várias modificações de comportamento venho tendo nos últimos anos de professora com relação à leitura recreativa.

Inicialmente o trabalho de leitura se restringia a obras mais clássicas, de conteúdos não raramente bem distantes da realidade dos leitores, e os livros eram escolhidos por mim sem a menor sombra de interferência dos principais interessados, ou, inúmeras vezes, desinteressados, os leitores. Aquelas que já possuíam, por um motivo ou outro, o gosto e o hábito pela leitura, liam as obras sem maiores problemas e, conforme o livro, enfrentavam maiores ou menores dificuldades com relação à linguagem literária.

Gracias a reflexões de grupos de professores e estudiosos de literatura infanto-juvenil, leituras isoladas, reflexões pessoais, participação em seminários, encontros, congressos — relacionados com leitura e diversidade lingüística —, mais do que nunca, comentários de um ou outro aluno a respeito da “grosseira” do livro, da letra “pequenininha”, da falta de gravuras, do “assunto”, etc., repercutiram no meu espírito. Passei, então, com mais cuidados, a me interrogar:

— *Elas* vão gostar deste assunto?

— Não ler com boa vontade?

— Como posso melhorar este estado de coisas?

— . . . mas, quanto a este livro, não vou deixá-lo de lado, pois *elas* não podem ficar limitadas apenas à realidade atual, autores modernos, linguagem coloquial.

— *Ela* ou *ela* gosta é de livro fino, de aventuras, de um romancinho, de coisas que falam do espaço e de astronaves, de livros que tratam de seus problemas com pais, escola, enfim, com tudo. Trate de procurar, Margarida!

A leitura, em sala de aula, de artigos relacionados com ciência, esportes, política, cinema, música, televisão, tem também concorrido para estabelecer um elo: língua portuguesa, leitura agradável, objetivos do ato de ler. São utilizadas revistas como *Isis* e *Veja* e jornais diversos. A simples referência — “Vocês viram em tal revista o artigo tal?” — ajuda a despertar o interesse pela leitura.

---

# EXPERIÊNCIAS

Embora não fossem descobertas novas, passei a mudar silenciosamente—como tantos outros professores — e a concordar com tanta gente que não escreveu sua opinião e também com quem o fez, como Cecília Meireles em *Problemas da literatura infantil*:

“Esses casos de leitura para adultos que vieram a ser apreciados pelas crianças é que nos induzem a pensar que *só depois de uma experiência com elas se pode, verdadeiramente, compreender suas preferências*. Assim, a literatura infantil seria a que as crianças *lem com agrado*” (grifo nosso). Ou, ainda, como cita Vera Teixeira A guiar em seu artigo “Leituras para o 1º grau: critérios de seleção e sugestões”, a fala de Marc Soriano: “Não há mensagem, o importante é nos divertirmos”. Meus objetivos, portanto, são, na 5ª e 6ª séries, concorrer para que a leitura seja feita com prazer, atendendo às preferências e gostos dos alunos, e introduzir, aos poucos, noções de como o autor apresenta sua visão da realidade, servindo-se de recursos de estilo, de linguagem, de como lidar com as personagens, com o ambiente físico e social em que elas vivem, etc.

Assim é que vão ficando cada vez mais distantes no tempo e no papel as provinhas sobre livros, e o desespero, para muitos, de ter que ler livros. E aumentando, cada vez mais, a vontade de ler dos que já o faziam com facilidade e prazer.

## 2. A ESCOLHA DO LIVRO

A partir de então, para chegar à escolha do livro, usei de algumas estratégias, a saber:

### 2.1. Questionário

No início de cada ano, elaboro um questionário, a partir do qual tenho alguns dados que serão complementados no decorrer do ano por outros meios que citarei a seguir.

Esse questionário contém perguntas e colocações como:

- Você gosta de ler? Por quê?
- Que tipo de leitura prefere?
  - ( ) romances (de amor)
  - ( ) ficção científica
  - ( ) crônicas
- Você lê:
  - ( ) com frequência
  - ( ) raramente
  - ( ) de vez em quando
- Você lê:
  - ( ) somente quando o professor manda
  - ( ) raramente
  - ( ) de vez em quando
- Faça uma lista de livros que você leu e de que tenha gostado.
- Livros que não lhe agradaram.
- Livros indicados pelo professor no ano passado.
- Livros de que ouviu falar e que gostaria de ler.

# EXPERIÊNCIAS

- Que tipos de atividades gosta de fazer, relacionadas com leitura de livros?
  - ( ) teatro
  - ( ) discussão em grupos
  - ( ) seminário
  - ( ) ilustração de trechos lidos
  - ( ) avaliação em grupo
  - ( ) jogos
- Quais você não gostaria de fazer?
 

Em meados do segundo semestre ou no final do ano costume fazer outras colocações como as do seguinte questionário:

  - Faça uma lista de livros que você tenha lido nos dois últimos anos e de que tenha gostado – indicados ou não pela professora.
  - Diante dos títulos que lhe foram sugeridos na 5ª e 6ª séries, coloque:
 

E (excelente)	MB (muito bom)	B (bom)	MM (mais ou menos)	R (ruim)
( ) Um presente para Cláudia	( ) Uma vitória legal	( ) O som da pesada	( ) Luciana Saudade	( ) Maria, Maria
( ) Uma rua como aquela	( ) O caso da estranha fotografia	( ) O Enigma do Autódromo de Interlagos	( ) A volta ao mundo em 80 dias	( ) O menino no espelho
  - Que pessoas ou que fatos têm influenciado positivamente você, para que leia mais:
 

( ) artigos	( ) pai	( ) mãe	( ) professora
( ) colegas de colégio	( ) bibliotecárias	( ) a biblioteca ser bem equipada	( ) visitar livrarias

Outros fatores: \_\_\_\_\_
- De que forma?
  - ( ) sugerindo nomes de livros
  - ( ) fazendo comentários incentivadores
  - ( ) lendo, elas próprias, com frequência e entusiasmo
  - ( ) emprestando-lhe livros
  - ( ) comprando-lhe livros
  - ( ) proporcionando-lhe visitas a livrarias

Outras formas: \_\_\_\_\_

# EXPERIÊNCIAS

- Quanto à leitura de artigos de jornais e revistas, quais são seus hábitos? Você lê:
  - ( ) com frequência
  - ( ) de tempos em tempos
  - ( ) raramente
  - ( ) nunca

Tipos de revistas                      Tipos de jornais                      Tipos de artigos

- Quanto a esse tipo de leitura, você recebe influência de alguém? De que forma?

- Dentre as atividades de leitura proporcionadas pela professora, quais você prefere? De quais gosta? Assinale com um x as primeiras. Marque com um círculo as que não lhe agradam.

- |   |   |
|---|---|
| ( ) discussão em grupo                        | ( ) dramatizações   |
| ( ) discussões feitas com toda a classe.      | ( ) redações criativas  |
| ( ) seminários                                | escrever a personagens  |
| ( ) leituras comentadas em sala de aula       | escrever algo do ponto de vista de personagens                              |
| ( ) ilustrações                               | ( ) escrever ao autor   |
| ( ) jogos                                     | ( ) descrições de lugares e de pessoas, seguindo estrutura de texto da obra |
| ( ) júri simulado                             |   |
| ( ) exercícios escritos                       |   |
| ( ) convite a autores para comparecerem ao CP |   |

- Observações gerais que você gostaria de fazer quanto à área de leitura.

## 2.2. Discussões em sala e observação das preferências a partir do convívio com os alunos no dia-a-dia

Em conversas informais com os alunos, ao ouvir comentários entre eles, e à proporção que vão se abrindo contigo, registre suas opiniões, suas tendências quanto ao que preferem ler.

É importante observar que a sugestão de dois, três ou quatro livros à escolha, por bimestre, se faz gradualmente, a cada início de bimestre. Parto do princípio de que podem surgir acontecimentos a nível local, nacional ou internacional que são excelentes oportunidades para motivar a leitura deste ou daquele livro. Cito, como um exemplo bem recente, a quantidade de greves que assolam o país, e, dentre elas, as dos professores, que repercutiram muito na vida dos próprios alunos e de seus professores. Na oportunidade, indiquei o livro *Greve na escola*, escrito por uma professora da Faculdade de Letras – Ivana Versiani – e que, por sinal, os alunos apreciaram imensamente.

Além disso, sendo gradual a apresentação, pode-se atender melhor aos interesses de todos.

## 2.3. Observação do gosto de leitores da mesma faixa etária.

Trabalhando com jovens na faixa de 11 a 13 anos, lido com diferentes níveis de interesses que variam, na mesma turma, de acordo com a maturidade de cada um. É interessante notar que há um

# EXPERIÊNCIAS

grupo de meninas e meninos que estão voltados para a escolha de livros que tratam do maravilhoso, de histórias bem infantis. Ao mesmo tempo outros já existem que, achando tais livros infantis, de- mandam livros com enredos onde haja tramas policiais, suspense, envolvimento de amor entre ado- lescentes, aventuras com turnas de adolescentes, enfim, onde haja situações em que eles se identifi- quem, ou identifiquem até mesmo personagens vividos na televisão. Nesta fase gostam também de relatos do cotidiano, havendo muita opção pela leitura de crônicas. O fascínio pelo terror e pelo fantasmagórico já atinge essa faixa de idade.

Quando se vai chegando ao final da 5ª série, e, para um grande número, no início da 6ª, nota- se já a preocupação com a crítica a determinadas situações ligadas à realidade social, à política e aos problemas cotidianos que atingem a adolescência.

Nesse breve período de um ano e meio a dois anos, as transformações em termos de interes- ses e maturidade de cada um são bem variáveis, podendo-se identificar aí três fases definidas por Schliebe-Lippert e A. Beinhich, no já citado artigo de Vera Teixeira Aguiar: a 3ª, 4ª e 5ª fases, que abarcam desde a leitura factual, passando pela das sensações e até mesmo a do desenvolvimento li- tero-estético da leitura.

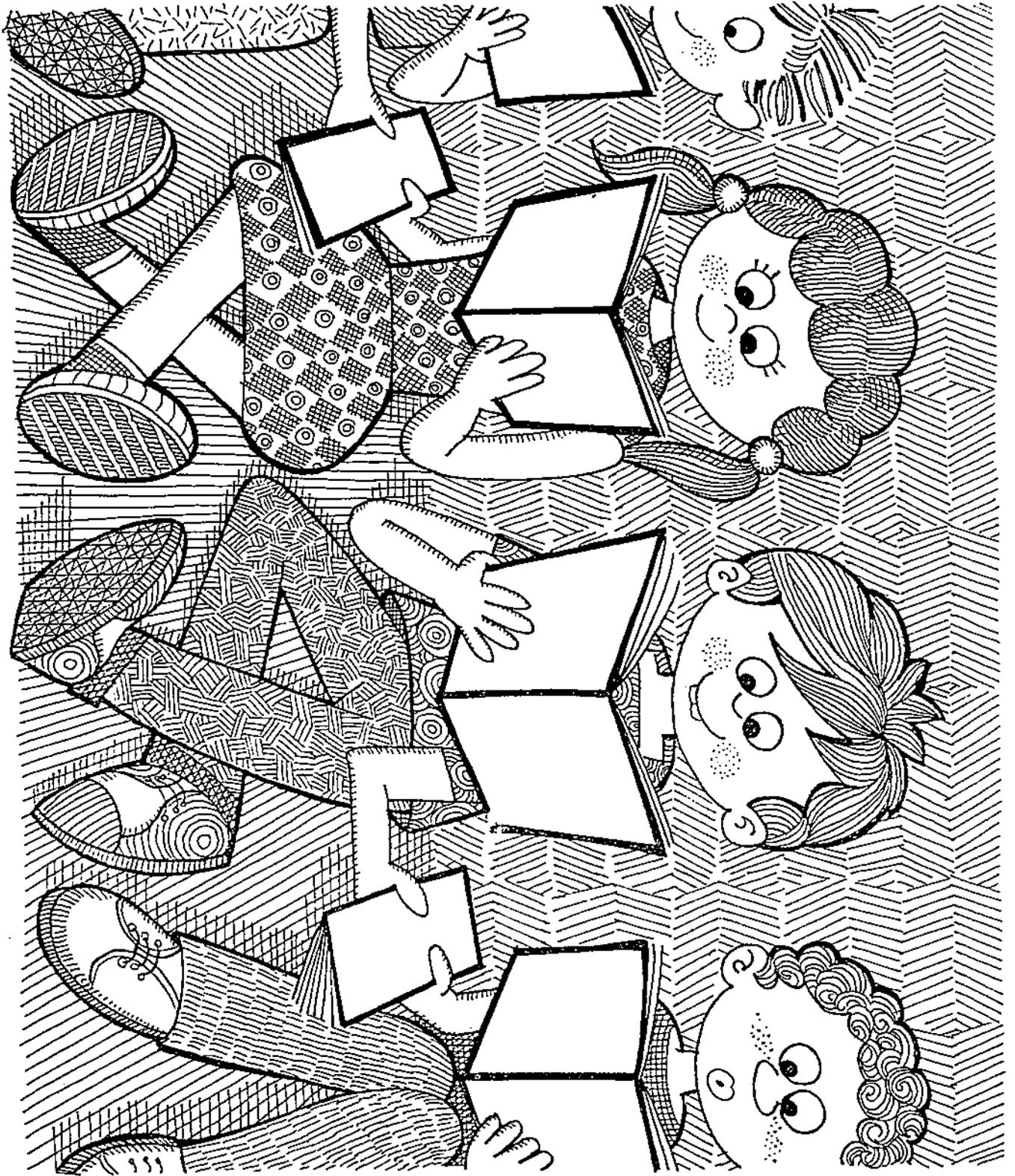
É, portanto, necessário que se esteja bem atento, e que se saia à procura de livros adequados às necessidades dos jovens. Digo sair à procura porque, mais que o trabalho de consulta a catálogos, é necessário ir às livrarias, folhear e ler trechos de livros, averiguar a adequação da linguagem, en- trar em contato com leitoras da mesma idade dos alunos, sejam eles filhos, amigos, parentes, enfim, pesquisar que obras são lidas com mais prazer e facilidade. Não posso deixar de registrar aqui o quanto agradam os livros, na faixa de idade em questão, de Pedro Bloch, Sulema Mendes, Carlos Heitor Cony, tais como *Uma história legal*, *Luciana Saudade*, *Martina Martina*, *Pai, me compra um amigo?*, dentre outros. Além desses, há muitos outros autores que agradam. E como é bom desco- brir isto!

#### 2.4. Leitura, em sala de aula, de trechos de diferentes obras

Depois de escolher as obras que serão sugeridas, passo a uma atividade que, para o aluno - principalmente aquele que timbeia e que ainda não se airta com lrisia ao livro -, é fundamental. Trata-se da leitura comentada em sala de aula. Para muitos é o primeiro contato com o material concreto: o livro, com sua forma, sua capa, linguagem e conteúdo. Será a simpatia ou não pela obra. Será a possibilidade de escolha entre a que está sendo lida agora e a próxima possibilidade de esco- lha. Entra aqui também a observação da escolha feita pelos colegas que correram, eles próprios, ou fizeram correr seus pais, à livraria, e até mesmo já "devoraram" alguns capítulos.

Apenas para ilustrar a influência dessa atividade, vou citar um fato pitoresco que se repete de- vez em quando: ao terminar de ler algum capítulo que está sendo comentado, um ou outro aluno pe- de: - "Fessora, posso ir no banheiro?". Sai, e, ao voltar, está com o livro na mão ou embaixo do braço... Começa aí a interação leitura/obra/aluno.

# EXPERIÊNCIAS



### 3. O ACESSO ÀS OBRAS

#### 3.1. Incentivo à aquisição, sem obrigatoriedade

Partindo do princípio de que se pode gastar com roupas variadas, adereços, guloseimas, figurinhas de álbum, em suma, com uma infinidade de produtos que nos agradam, mas que se adquire, às vezes, pelo simples consumismo, por que não, sutilmente, induzir os meninos a terem seus próprios livros, a formarem suas bibliotecas e até mesmo a incentivarem seus amigos, colegas, pais, a lerem as obras de que gostaram? Consegue-se!

Contribuindo para que se realize esta aquisição, além de outros comportamentos, solicito de uma agência de livros que me envie aqueles que foram escolhidos pelos alunos e que lhes são fornecidos por um preço mais acessível.

#### 3.2. Indicação da biblioteca do Centro Pedagógico

Outra maneira de os alunos chegarem às obras é incentivá-los a procurar a biblioteca do CP. Aliás, não é preciso esforço para isto: ela é um local agradável, convidativo, onde dá gosto de se tratar. Além do mais, seu acervo é excelente. Constantemente estão sendo adquiridos novos livros, por solicitação ou não de professores e alunos, seja contando com verbas próprias, seja através de verbas obtidas por contribuições diversas, multas, doações, seja pelo bom trabalho de suas funcionárias. Os alunos a visitam diariamente.

É importante ressaltar que trabalhamos no Centro Pedagógico, nos últimos anos, com alunos de variadas classes sócio-econômicas, portanto, a aquisição do livro de leitura torna-se mais difícil para alguns, embora se possa notar que um ou outro tenta adquiri-lo. Conseqüentemente, a importância da biblioteca, nesse caso, é fundamental.

#### 3.3. Possibilidade de se associarem a outras bibliotecas

A possibilidade de se associarem a outras bibliotecas é mostrada aos alunos, logo que entro em contato com eles. Elas têm sido pouco procuradas, provavelmente pela distância entre a localização das bibliotecas públicas e as residências dos alunos, pois a grande maioria reside nas imediações do Campus da UFMG e depende dos pais para se locomover. Em séries mais adiantadas talvez valha reforçar esse tipo de recurso.

#### 3.4. Incentivos a empréstimos entre colegas

Outra maneira apontada para facilitar o acesso aos livros é o intercâmbio entre colegas da mesma turma e de outras turmas, complementada pelo empréstimo de meus próprios volumes.

### 4. AS ATIVIDADES RELACIONADAS COM A LEITURA

#### 4.1. Leitura comentada em classe

A leitura, em classe, de vários capítulos de cada livro, acompanhada de comentários, a que me referi anteriormente, é um dos pontos altos de motivação para o ato de ler e para a conquista de maior observação e visão crítica da obra.

# EXPERIÊNCIAS

Observamos, através dela, as características das personagens, o meio social em que vivem, seus hábitos e anseios, a linguagem de que o autor se utiliza para mostrar a realidade apresentada. Observamos, também, a época em que os fatos ocorrem, as relações entre título e conteúdo da obra, a relação do que se apresenta em cada capítulo com o seu título. ( ) ponto de vista da narrativa vem sendo identificado com facilidade pelos meninos.

É claro que tudo isto é feito de tal forma a não tornar a leitura latigante.

Tendo como base essa leitura, as variedades lingüísticas vão se tornando familiares aos leitores, que complementam esses conhecimentos com entrevistas feitas a pessoas da comunidade familiar, escolar e universitária.

Livros como *O som da passada*, *Para gostar de ler* (nos seus diversos volumes), *Alexandre e outros heróis*, *Greve na escola*, *Cabra das rocas*, *Caruza têm dado margem* a que se comparem os múltiplos níveis de linguagem, sob diversos parâmetros: espaço, tempo, idade, escolaridade, etc.

**4.2. Dramatização de capítulos, de trechos adaptados, ou de síntese da obra, elaborados pelos alunos**

É uma das atividades mais apreciadas e em que há maior envolvimento, devido ao entusiasmo entre os alunos, à possibilidade de trocas de idéias, de se "exibirem" e de se afirmarem uns perante os outros.

#### 4.3. Ilustração de trechos diversos

Mais recentemente, atenta às habilidades de alunos, de meus próprios filhos e de pessoas da mesma faixa etária, concluo que valeria a pena incentivar os primeiros — a fim de motivação maior para a leitura — a ilustrar trechos de livros que mais tenham chamado sua atenção, ou que são lidos em aula por mim. O envolvimento de grande número de pessoas nessa atividade tem sido constatado. Copiam às vezes o trecho que desejam ilustrar. Peço-lhes que imaginem que foram convidados para serem os ilustradores do livro, ou para ilustrarem a capa da obra.

O simples fato de apresentarem ao colega sua "obra de arte" é uma diversão, além de passam a conhecer as habilidades artísticas uns dos outros.

#### 4.4. Jogos

Outra atividade para a faixa de idade com que trabalho são os jogos. Aliás, são mais usados no início da 5ª série. Grupos de colegas se reúnem em casa ou no Centro Pedagógico, depois de terminada a leitura do livro. Inventam ou adaptam jogos já existentes, do tipo *ludo* (além de vários outros), organizando questões relacionadas com o enredo dos livros. Os jogadores têm que dar respostas corretas a fim de vencerem os obstáculos.

**4.5. Juri simulado com participação de parentes ou amigos de alunos — advogados — para explicar seu funcionamento**

Essa atividade já tem sido explorada no tocante à leitura recreativa: julgar personagens em situações determinadas. O que fiz de novo e que apresentou bons resultados foi envolver nela pais, parentes, amigos dos alunos. Sugeri-lhes que procurassem, entre pessoas do seu relacionamento, algum advogado ou advogada, que pudesse comparecer à sala e explicar à turma como se processa um

# EXPERIÊNCIAS

juízo nos tribunais: com que elementos se conta, o papel de cada um, como se distribuem espacialmente no local, o vocabulário utilizado, etc. Em seguida, discutimos sobre situações e personagens que poderiam ser julgadas e distribuíam-se as tarefas, realizando-se, depois, o júri simulado.

#### 4.6. Concurso de crônicas

A leitura de crônicas é uma opção de muitos leitores. Embora não tenha executado ainda o plano dessa atividade, pretendo fazê-lo ainda este ano e, se obtiver bons resultados, nos anos seguintes: organizar um concurso de crônicas de que participariam os alunos de minhas atuais 6<sup>as</sup> séries. Estariam envolvidos alunos da 8<sup>a</sup> série de conhecida competência para o que me proponho, podendo contar com outros elementos indicados por seus atuais professores. Sua tarefa seria fazer parte do julgamento e da escolha das melhores crônicas, que seriam premiadas.

#### 4.7. Convide a autores para comparecerem ao Centro Pedagógico

Em várias oportunidades já puderam ser feitos convites a autores para comparecerem ao Centro Pedagógico, em eventos ora promovidos pelo setor de Comunicação e Expressão — com o envolvimento de todo o CP — ora por professores e por suas turmas. É o que fiz também recentemente, levando para uma conversa informal a autora de *Greve na escola*, livro que apresenta várias situações que normalmente são conflituosas e problemáticas tais como: relacionamento entre crianças de classes sociais diversas; greves de professores; greve de alunos que discordam de posicionamento da escola, entre outros.

Os alunos, reunidos na biblioteca do Centro Pedagógico, fizeram as perguntas que quiseram à autora e ela lhes deu suas opiniões, esclareceu questões e pediu-lhes que lhe enviassem nomes de obras que leram e de que mais gostaram. Admitiu-se com o fato de um grupo de jovens ter mencionado a leitura de livros como *O nome da Rosa*, *As bruxas de Avellan*, entre outros.

#### 4.8. Redações

No decorrer das leituras, ou mesmo ao final delas, costumamos, a partir do que se lê, produzir textos: cartas a personagens ou ao autor dando opiniões, mudando situações, modificando os acontecimentos; monólogos do ponto de vista de uma personagem que exterioriza seus anseios, angústias, alegrias, problemas, etc.; descrições de lugares e de pessoas alheias ao livro, porém a partir de um texto dele extraído, cuja estrutura de composição deve ser mantida.

#### 4.9. Seminários

De quando em quando, discutimos em sala alguns tópicos que consideramos interessantes para serem debatidos num seminário. Mais uma vez vou exemplificar com o *Greve na escola*. Fez-se um seminário, abordando a validade das greves dos professores e dos alunos da escola estadual, ocorridos na obra.

---

# EXPERIÊNCIAS

## 5. CONCLUSÃO

Do exposto, posso concluir, ratificando uma posição antes formulada, que tento contribuir para o desenvolvimento, nos alunos, do gosto pela leitura, como também me esforço para fazer nascer nesses o espírito crítico frente à realidade apresentada em cada obra. Tem sido, conforme Ezequiel Theodoro da Silva, em *Leitura na escola e na biblioteca*, um "movimentar no sentido de sair da 'roda viva', partir decididamente para a conquista de condições, e assim rodar as rodas da leitura".

### BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo, Ática, 1986. Série Fundamentos, 10.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Como ensinar literatura infantil para o Colégio Normal*. s.l. Bernardino Alvares, 1968.
- MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. 2. ed. São Paulo, Summus Editorial, 1979.
- GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula - leitura & produção*. 2. ed. Cascavel, Assoeste, 1984.
- AGUIAR, Vera Teixeira de et alii. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 3. ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1984.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas, Papius, 1986.
- NICOLAU, Eunice Maria das Dornas. Despertando o gosto pela leitura. In: *Revista de estudos da Língua Portuguesa - o caso de Portugal em debate*. Departamento de Letras Vernáculas, 1985. Ano III, v. 3.

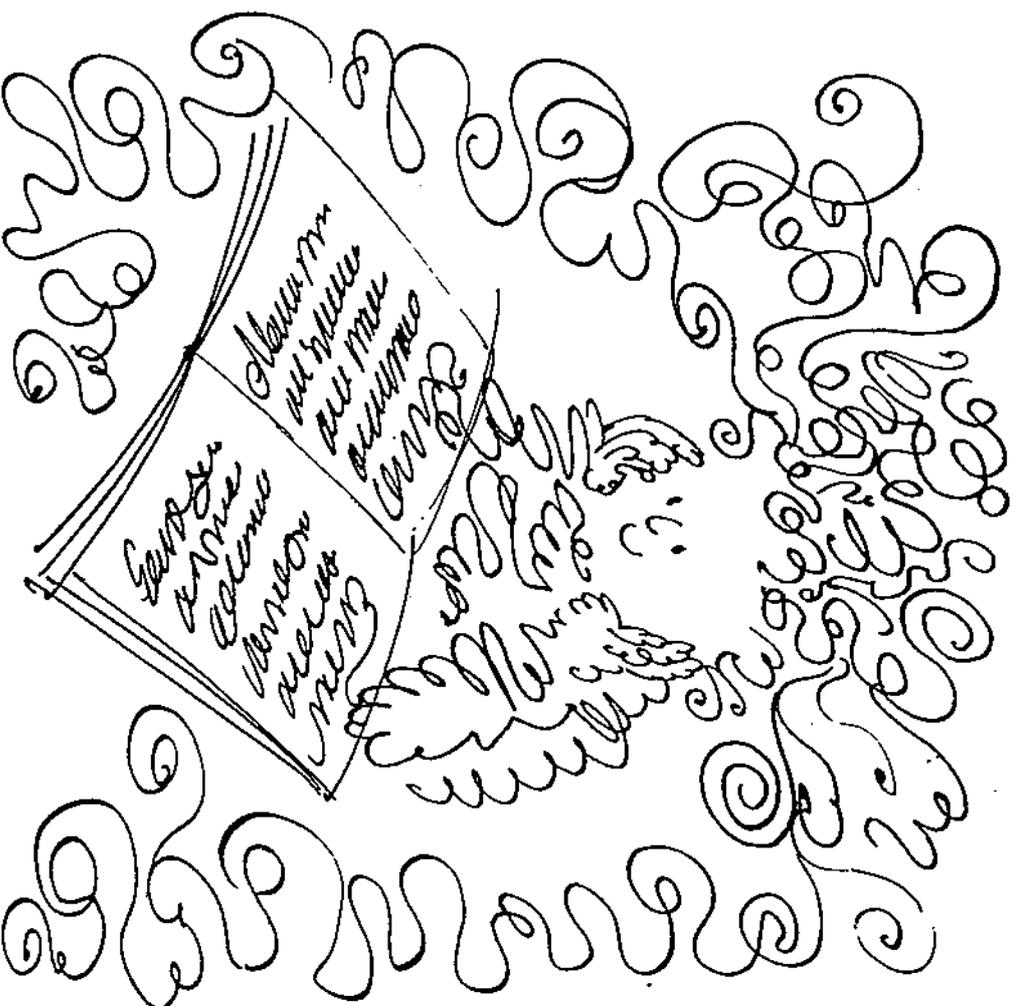
---

# EXPERIÊNCIAS

# O ENSINO DA LITERATURA NO 1º GRAU

- Alice Aúrea Penteadó Martha (Coord.)
- Maria Céli Beraldo Pazini
- Rosa Maria Graciotto Silva
- Sonia Aparecida Lopes Benites

Relato de pesquisa sobre ensino da literatura no 1º grau, no município de Maringá, Paraná, realizada nos anos de 84, 85 e 86 por uma equipe de pesquisadores do Deptº de Letras da UEMA e que se desenvolveu em dois níveis: uma de pesquisa propriamente dita e um de intervenção junto aos professores.



**PESQUISAS**

## A PESQUISA

### Introdução

Este trabalho relata dois projetos desenvolvidos sobre o ensino da literatura, sendo um de pesquisa e um de extensão.

O projeto de pesquisa focalizou o ensino de literatura no 1º grau, abrangendo um embasamento teórico em termos do desejável e uma análise da realidade de nossas escolas de 1º grau no município de Maringá. A preocupação da equipe, em termos teóricos, foi a busca de concepções de literatura, de literatura infantil, bem como de leitura, aliadas a uma metodologia de trabalho com textos coerentes com aquelas concepções e reflexo de um conceito de educação que conduza o aluno a um conhecimento integral da realidade.

Desenvolveu-se a pesquisa em duas etapas: a primeira, realizada no segundo semestre de 1984, consistiu na leitura de textos teóricos de literatura e lingüística, em busca de um embasamento adequado para a investigação da realidade do ensino. A segunda etapa consistiu no diagnóstico da realidade do trabalho com o texto literário em sala de aula, compreendendo desde a orientação contida em documentos oficiais para o trabalho com o texto até as propostas feitas pelos livros didáticos ao professor, passando pela análise de depoimentos de professores sobre a concepção da natureza do texto literário e sobre a abordagem feita dos textos nas escolas.

### Justificativa

O projeto de pesquisa foi motivado pela busca de orientação para o trabalho com textos literários, por parte de professores do 1º grau ou por coordenadores de escolas, que procuravam o Departamento de Letras, dando

conta de sua insatisfação com relação ao trabalho que desenvolviam e solicitando a professores desse Departamento sugestões e assessoramento em suas atividades ligadas aos textos literários.

Embora o professor de 1º grau esteja convenido da importância da literatura em sua sala de aula, ele não se mostra satisfeito e seguro com o trabalho que desenvolve, por lhe faltarem concepções bem claras de teoria literária e uma consequente metodologia de trabalho.

Conhecendo-se o baixo nível sócio-econômico da maioria dos alunos de nossas escolas estaduais, que lhes impossibilita a compra de livros de histórias infantis, e reconhecendo-se a dificuldade de se equipar uma biblioteca escolar de forma a possibilitar aos alunos a leitura de livros infantis, sabe-se que muitos de nossos alunos de 1º grau têm no livro didático de Comunicação e Expressão a única oportunidade de ler textos literários. Por isso, a pesquisa se direcionou para os textos do livro didático de Comunicação e Expressão, procurando conhecer a natureza, as características desses textos e a forma como são abordados.

### Objetivos

A pesquisa teve por objetivo o ensino de literatura no 1º grau, no município de Maringá, a partir de modernas teorias lingüísticas e literárias. Para proceder a tal análise era necessário que se precisassem algumas concepções que lhe constituíam o suporte teórico. Fundamentalmente se procurou definir o estatuto da literatura e da literatura infantil, para que se pudesse reconhecer a natureza e a função da literatura e a particularização do

texto literário para criança, no sentido de entendê-lo como literatura antes de tudo, isto é, como arte.

O reconhecimento da natureza do texto literário, a sua ambigüidade intrínseca, requer a busca de uma concepção de leitura que respeitasse as características do texto artístico. Tal concepção de leitura deveria permitir a interação entre o leitor, o texto e o autor.

Em consonância com a natureza estética do texto e com a concepção hermenêutica de leitura, fez-se necessária a busca de uma metodologia de trabalho com o texto do livro didático que levasse à formação do leitor crítico.

De posse de uma linha teórica e metodológica, buscou-se conhecer a realidade do ensino de literatura nas séries iniciais do 1º grau, isto é, era preciso conhecer as concepções teóricas e metodológicas do professor que trabalhava nesse nível de ensino. Como a prática pedagógica não depende exclusivamente do professor, mas é também orientada por órgãos superiores, responsáveis pelo ensino, era necessário analisar tais orientações.

Além disso, sendo o instrumento fundamental do professor o livro didático, que lhe serve de guia pedagógico, e refletido, por sua vez, as concepções teóricas do autor do livro a respeito de literatura e educação, mostrou-se imprescindível a análise dos livros didáticos mais adotados no município.

Resumindo, os objetivos da pesquisa consistiram em considerar a prática pedagógica real, ou preconizada pelos documentos oficiais e pelos livros didáticos, em relação às concepções teóricas da equipe de pesquisa.

### Metodologia

#### *Primeira etapa: embasamento teórico*

A primeira etapa consistiu na discussão de postulados teóricos que levaram tanto à

scimentação de conceitos sobre *funções da linguagem, leitura, literatura e literatura infan-til* quanto à opção por uma metodologia de trabalho com o texto que refletisse tal embasamento.

#### Segunda etapa

A segunda etapa do trabalho consistiu na diagnose da real situação do estudo do texto literário em sala de aula e procurou detectar a orientação dada pelas publicações oficiais, a proposta de ensino de literatura vigente nos livros didáticos e o tratamento dado aos textos do livro didático pelo professor. Esse diagnóstico permitiu à equipe o confronto entre os seus pressupostos teóricos e a realidade do ensino de literatura no 1º grau.

A análise das propostas vigentes para o estudo de textos deveria ter sido feita através de publicações oficiais, tais como a revista *Curriculo*, da Secretaria de Estado da Educação, Departamento de Ensino de 1º grau, além de outras publicações. Um primeiro contato, porém, com o Núcleo Regional de Ensino de Maringá, mostrou ser inviável essa análise, uma vez que a revista *Curriculo* não era mais editada pela Secretaria. Dessa forma, antecedeu-se que não havia, por parte da SEED, no momento da pesquisa, uma proposta de trabalho com o texto do livro didático. Entretanto, aquele órgão distribuiu aos professores do 1º grau um roteiro preparado pela Comissão Estadual do Livro, para análise dos livros de Comunicação e Expressão, de 1ª à 4ª série, adotados nas escolas públicas estaduais. Esse roteiro denominado *Análise sobre os livros adotados de Comunicação e Expressão* foi considerado pela equipe como uma orientação oficial, uma vez que continha questões que poderiam direcionar a postura do professor no trabalho com o texto literário.

Como instrumento de coleta de dados, elaborou-se um questionário para obtenção de informações sobre os livros didáticos adotados nas escolas públicas de 1º grau (1ª a 4ª série) do município de Maringá e sobre o tratamento dispensado pelos professores aos textos literários desses livros.

A aplicação dos questionários foi feita por 6 estagiárias, acadêmicas do curso de Letras da UEMA, especialmente orientadas para tarefa.

De acordo com informações fornecidas pela Inspeção Regional de Ensino, o número de questionários a ser aplicado seria de 503. No entanto, como o projeto visava apenas aos professores regentes de classes, só se aplicaram 393, uma vez que muitos professores ocupam cargos administrativos. Dos 393 questionários aplicados, foram preenchidos 261.

Além desse questionário, foi elaborado ainda um roteiro para análise dos livros didáticos que a pesquisa apontou como os mais adotados no município.

#### Os instrumentos

*Roteiro da SEED: Análise sobre os livros adotados de Comunicação e Expressão de 1ª a 4ª série.*

O roteiro distribuído às escolas de 1º grau pela Secretaria de Educação consistiu num questionário encaminhado pelo ofício circular nº 14/84-SEED-PR, Comissão Estadual do Livro. Conforme esse ofício, a finalidade do questionário era "aperfeiçoar a escolha do livro didático a ser indicado pela escola ao programa PLIDEF 86 (Programa do Livro Didático-Ensino-Fundamental), observando-se maior cumprimento às orientações contidas na Lei nº 7.730 e Resolução 4.094/83, portadores das diretrizes da SEED para o livro didático".

O roteiro consistiu-se de uma introdução para identificação do livro adotado pelo professor, seguida de 21 questões que enfocam o processo de escolha dos livros didáticos, a forma e o conteúdo dos mesmos, bem como as propostas de trabalho com o texto apresentadas pelos autores dos livros. Conclui o roteiro a parte específica, solicitando, em 4 itens, dados sobre a formação do professor, local e séries em que trabalhava, além de seu tempo de serviço.

#### QUESTIONÁRIO ELABORADO

##### PELA EQUIPE

O questionário foi organizado em 3 blocos: o primeiro solicitava informações gerais sobre o professor, o estabelecimento e o livro adotado; o segundo indagava sobre o uso do livro didático pelo professor; o terceiro procurava inferir a concepção que o professor tem da literatura e do estudo de textos em geral. Um quarto item, denominado *Oitavas infernações*, aberto a qualquer comentário que porventura o respondente desejasse acrescentar, finalizava o questionário.

Como se pretendia fazer uma análise dos livros didáticos que esta pesquisa apontasse como os mais utilizados nas escolas da região, julgou-se desnecessário incluir questões sobre as características do livro didático adotado; o trabalho de levantamento dessas características coube à equipe de pesquisadores. Assim, as questões do primeiro bloco, de natureza meramente informativa, destinavam-se, portanto, a fornecer subsídios para o trabalho de análise do livro didático e para o possível estabelecimento de parâmetros quando se fosse considerar a postura do professor frente ao texto literário. No segundo bloco, as questões focalizavam as atitudes do professor no trabalhar com o livro didático. Indagavam,

especificamente, a respeito da utilização ou não do *Manual do professor* e da fidelidade do professor às atividades propostas pelo livro. As questões do terceiro bloco procuravam detectar a visão que o professor tem de um texto literário, bem como a metodologia por ele empregada no estudo de textos dessa natureza.

#### ROTEIRO PARA ANÁLISE DO

##### LIVRO DIDÁTICO

Partindo dos parâmetros técnicos da equipe a respeito de conceito e função da literatura, do estatuto da literatura infantil e da interpretação de textos, elaborou-se o roteiro, com a preensão de focalizar nos livros didáticos, apontados pela pesquisa como os mais adotados no município, fundamentalmente:

I — o posicionamento explícito do autor a respeito dos conceitos acima referidos;

II — os elementos estéticos do texto;

III — as atividades propostas pelo autor do livro para a abordagem dos textos.

Estes três aspectos foram considerados separadamente no roteiro, mas sua análise deveria levar a um confronto entre a postura teórica do autor, a seleção dos textos e as propostas de atividades.

Compõem o roteiro 6 blocos:

1. Identificação do livro;
2. Composição gráfica;
3. Análise da proposta feita ao professor;
4. Identificação dos textos;
5. Análise dos textos;
6. Análise das atividades sobre o texto.

#### Resultados

Toda a análise da realidade resultou na carência entre a concepção de educação, leitura, literatura e literatura infantil, bem como na opção por uma metodologia de trabalho com o texto literário na escola. Resumem-se

tais concepções nas posições dos técnicos: Roman Jakobson, Paulo Freire, Antônio Cândido, Regina Zilberman, Ezequiel T. da Silva, fundamentalmente, e na proposta de abordagem de texto de Hans Küngler. Procedeu-se à análise da realidade pedagógica do trabalho com o texto no 1º grau, considerando-se o documento oficial da Secretaria da Educação do Paraná, as respostas dadas pelos professores do município de Maringá ao questionário aplicado pela equipe de pesquisa e as duas coletões de Comunicação e Expressão mais adotadas no município.

##### Análise do roteiro da SEED

A análise do roteiro demonstrou ser este uma transposição dos artigos da Resolução 4094/83-SEED-PR em 21 questões. O teor da resolução não se restringe ao livro de Comunicação e Expressão, referindo-se ao livro didático de maneira geral. Embora o roteiro se intitulasse *Análise sobre os livros adotados de Comunicação e Expressão de 1ª a 4ª série*, de suas 21 questões propostas, apenas 3 delas (nº 16, 19 e 20) se referem especificamente a atividades do livro de Comunicação e Expressão. As demais podem ser aplicadas a livros didáticos de qualquer outra área.

Tratando-se de um questionário sobre o livro de Comunicação e Expressão, em que há ocorrência quase exclusiva de textos de natureza literária, o que causou mais estranheza foi a completa ausência de questões sobre o aspecto estético-literário. Essa ausência é particularmente importante, porque este é o fim do livro didático que apresenta textos dessa natureza. Esta seria, portanto, uma oportunidade de questionar o professor a respeito da qualidade estética dos textos, considerando-se que os objetivos da área de Comunicação e Expressão compreendem: a criação de formas novas de expressão, a partir de exercício da

atividade crítica e o desenvolvimento da capacidade criadora e do gosto estético.

O professor que preenche um questionário como esse é levado a crer que os aspectos apontados são os únicos relevantes para avaliação da qualidade dos livros didáticos. No entanto, os objetivos da área de Comunicação e Expressão, anteriormente referidos, demonstram que deveria ter havido uma preocupação com a qualidade estética dos textos no sentido de levar o aluno não só à apreciação de um texto literário, mas também à busca de novas possibilidades expressivas de comunicação em língua portuguesa.

Não se pode exigir do professor um trabalho profundo de crítica literária, mas o roteiro poderia ter servido para chamar-lhe a atenção para alguns aspectos elementares, importantes para quem trabalha com textos destinados a crianças.

##### Questionários aplicados aos professores

O bom nível de escolaridade dos professores criou expectativas de respostas condizentes com as concepções técnicas da equipe de pesquisa. No entanto, estas não foram confirmadas, o que talvez possa ser entendido pelas seguintes considerações:

1º) embora 61,2% dos professores tenham curso superior, apenas 18,8% fizeram curso de Letras, isto é, têm uma formação específica em literatura;

2º) a maioria dos professores (63,2%) tem mais de dez anos de magistério, o que significa que muitos deles não tiveram em seu currículo a disciplina Literatura Infantil, de implantação recente.

A análise demonstrou que os professores não têm uma concepção muito clara sobre a natureza e a função da literatura. A satisfação da necessidade de ficção e fantasia, respaldada pelo caráter das atividades com o

texto literário, não foi valorizada pelos professores, justamente por não perceberem a diferença entre um texto literário e um texto referencial.

Essa concepção reflete-se no trabalho desenvolvido pelo professor com o livro didático e na própria adoção do livro.

Os professores concebem a leitura como sendo uma atividade de interpretação dirigida, impossibilitando o encontro do leitor com o texto, o que lhe proporcionaria o prazer da leitura. Como muitos professores afirmaram seguir a orientação do "manual do professor", a avaliação do trabalho desenvolvido por eles exigiu a análise dos livros adotados.

A questão a respeito do livro adotado apontou 8 títulos diferentes, tendo havido uma diferença muito acentuada entre o primeiro e o segundo mais adotados; a ocorrência dos outros títulos considerados juntos equivaleu à ocorrência do segundo. Os dois livros mais adotados foram *Pelos caminhos da comunicação*, de Lino de Albergaria e Ione Meloni Nassar, e *A mágica do aprender*, de Yolanda Marques. Esses livros foram analisados pela equipe, que concluiu pela superioridade de *Pelos caminhos da comunicação*.

É interessante observar que, se mesmo do professor captou a especificidade do texto literário, 91,7% dos professores testemunharam o prazer que os alunos encontram em trabalhar com esses textos. Os comentários feitos sobre os alunos e o gosto pela leitura dos textos e as atividades preferidas pelos alunos no trabalho com o texto comprovam que as funções psicológica e formadora da literatura são valorizadas pelos alunos, que vêem nos textos literários uma possibilidade de desenvolver a imaginação e a criatividade, garantindo à disciplina um caráter particular. A ocorrência da leitura silenciosa como a atividade preferida pelos alunos confirma o tratamento especial

que deve ter o texto literário em relação aos demais, privilegiando a fruição pessoal do mesmo pelo leitor.

#### Análise dos livros

A análise dos livros evidenciou que a Coleção nº 01 (*Pelos caminhos da comunicação*) demonstrou ser bem melhor que a Coleção nº 02 (*A mágica do aprender*) em todos os aspectos abordados. Essa coleção é de autoria de Lino de Albergaria e Ione Meloni Nassar, publicada pela Editora F.T.D., em 1984. São Paulo, primeira edição. Analisaram-se os livros de 2ª, 3ª e 4ª séries, tendo cada um deles 215 páginas. Não consta o nome do ilustrador no livro da 3ª série; o da 2ª série foi ilustrado por Emília Sasaki e o da 4ª por Kazuhiko Yasuhikawa.

A outra coleção, *A mágica do aprender* (livro integrado) é de autoria de Yolanda Marques, tendo sido publicada pela Companhia Editora Nacional, São Paulo, não apresentando data, número de edição, nem nome de ilustrador. Analisaram-se os livros de 2ª, 3ª e 4ª séries, os quais apresentavam, respectivamente, 192, 239 e 280 páginas.

Quanto à identificação gráfica, a Coleção nº 02, embora se apresente como *não consumível*, traz à parte um *Caderno de atividades* consumível e se apresenta como livro integrado quando, na verdade, consiste numa encadernação única de quatro matérias abordadas completamente separadas.

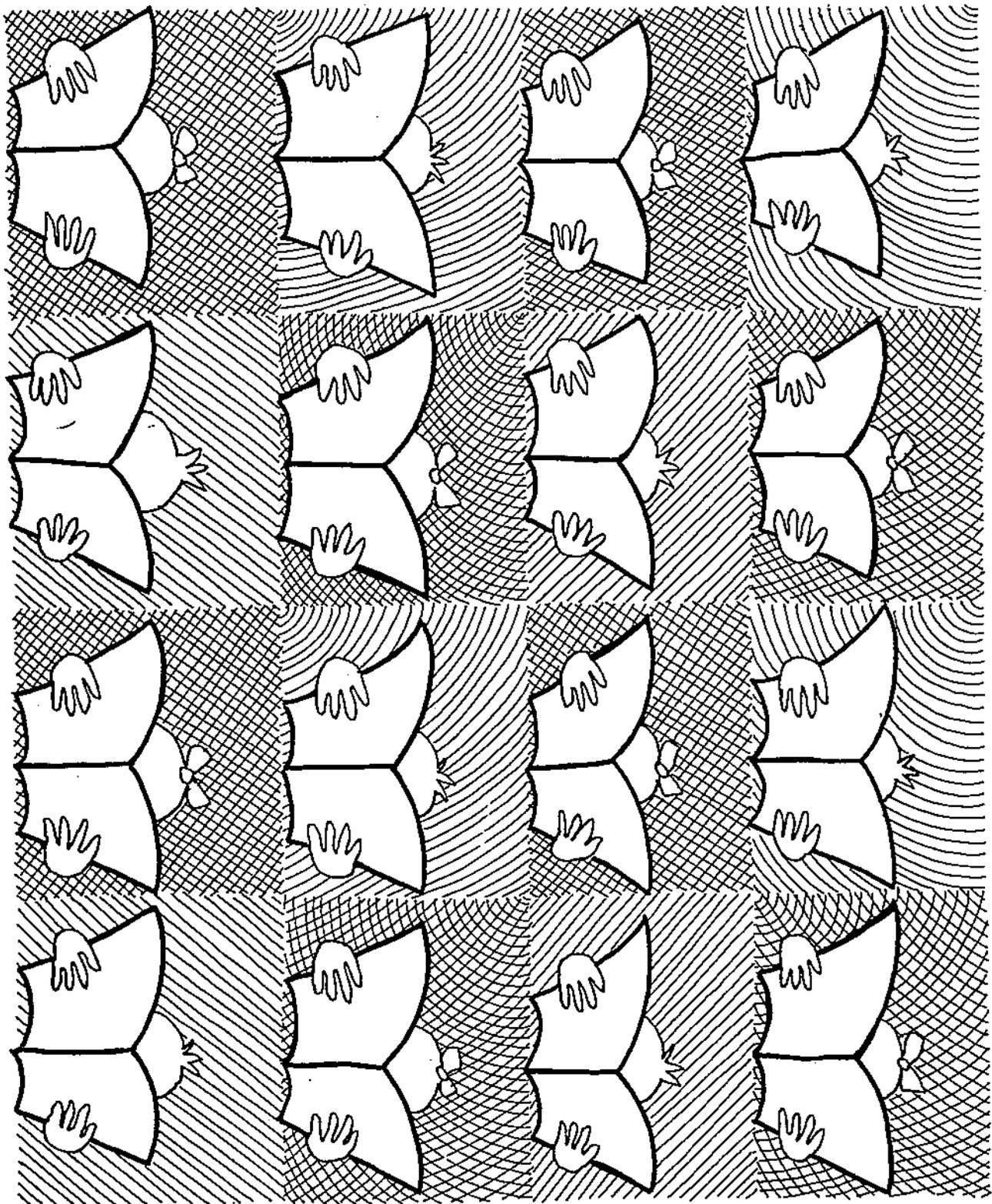
A análise da composição gráfica mostrou seriedade por parte dos autores da Coleção nº 01, ao apresentar elementos importantes que não ocorreram na Coleção nº 02, como bibliografia-fonte dos textos e bibliografia de apoio para o professor, *glossário final* e *orientação para o professor*. Além disso, os outros itens considerados apresentavam disparidade nas duas coleções. Enquanto na Coleção

nº 01 o *sumário* é completo, trazendo as páginas numeradas e a autoria de cada texto, a Coleção nº 02 traz apenas o título das lições e a página, omitindo muitos lições. Confirmam a disparidade a sobriedade das ilustrações da Coleção nº 01 em oposição ao exagero de traços e de cores da outra coleção.

Quanto ao item *propostas das coleções*, a Coleção nº 01 contém explícitos em *anotações para o professor*, em encarte, as postulações teóricas dos autores e sugestões metodológicas para o uso dos livros. A análise dessas concepções bem como a análise das lições mostraram a contradição entre o conceito humanizador de literatura e o conceito de leitura, compreendido com a decodificação do texto. A Coleção nº 02 não explicita seus postulados teóricos nem aponta metodologia de trabalho para o professor. Os textos e as atividades sobre eles permitem inferir uma concepção de literatura como forma de doutrinação e de leitura como simples decodificação.

Em *identificação dos textos*, a Coleção nº 01 apresenta textos, em sua maioria, de conceituados autores de literatura infanto-juvenil, com indicação completa das fontes. O aspecto negativo a observar-se neste item seria com relação à remontagem de alguns textos, processo responsável pela descaracterização de grande número de textos que, na íntegra, poderiam ser considerados bons. Por outro lado, a Coleção nº 02 é comprometida pelo grande número de textos com identificação bibliográfica incompleta e pela ocorrência significativa de textos de caráter pedagógico, pretensamente literários.

No item *análise dos textos*, os aspectos observados permitiram concluir o predomínio de textos tidos como mais humanizadores na Coleção nº 01, enquanto que na Coleção nº 02 houve maior incidência de caráter menos humanizador, em função de seu evidente



comprometimento com a formação pedagógica.

Foram considerados textos humanizadores aqueles cujos elementos estruturadores se mostraram de tal forma imbricados que possibilitaram a emancipação do leitor. Assim, um texto que apresentou um narrador emancipador, dissimulando esse caráter ao focalizador e à linguagem, pôde apresentar um personagem perfeitamente adaptado às necessidades infantis. Esses textos cumpriram as funções essenciais da literatura, ou sejam, a psicológica, a formadora e a de conhecimento do mundo e do ser.

É preciso ressaltar que a classificação dos textos em humanizadores ou alienadores não é rígida e estanque, pois de um pólo a outro existem fatores que estabelecem certa graduação. Dentre esses fatores avulta a função da linguagem predominante nos textos. Assim, dentre os textos humanizadores, há uma graduação de qualidade que se verifica pelo predomínio da função poética da linguagem. Tal predomínio resulta em alta qualidade estética, o que se verificou tanto em textos da Coleção nº 01, tais como "O donador de monstros" (Livro 2), "O convidado de Pedro" (Livro 4), "Maria-vai-com-as-outras" (Livro 3), como em textos da Coleção nº 02: "Corrupção pá-paco" (Livro 2), "Os sapatos de Doroféia" (Livro 2). Esses textos, entre outros, se destacam principalmente pela tensão, manifestada através da ambigüidade da linguagem.

Contrariamente aos emancipadores, houve textos em que o narrador se mostrou autoritário, carregando para todos os outros elementos os efeitos de seu autoritarismo. Tais textos se prestaram muito mais à transmissão de normas e valores do mundo adulto, num sentido formador pedagógico tradicional, que à satisfação dos desejos infantis e à integração da criança em seu mundo. Foram considerados

como textos alienadores, ou menos humanizadores, pois tentam justificar e perpetuar a menoridade da criança, impedindo sua participação efetiva na realidade em que vive.

A noção de graduação de valor também é válida para os textos alienadores, devendo-se enfatizar que, em alguns casos, o texto se tornou ruim pela manipulação malefeta feita pelos autores das coleções, através dos processos de remontagem e de adaptação, principalmente. É o caso, por exemplo, de textos da Coleção nº 01 como "A roupa" (Livro 3), de Mirna Pinky, e "Ben do seu tamanho" (Livro 4), de Ana Maria Mechado, que, em suas fontes, sem remontagem, não poderiam ser considerados textos alienadores. Na Coleção nº 02, alguns textos tornaram-se também menos humanizadores em razão da adaptação, como se observou nos textos "A galinha sabida" (Livro 2) e "A casa de Mazah" (Livro 4).

Concluindo, deve-se ressaltar a predominância de textos de caráter humanizador na Coleção nº 01, fator altamente positivo, pois, através da leitura desses bons textos, a criança pode ter acesso ao prazer de ler, não pretendido na escola mas tão ultrajado pelos livros didáticos de maneira geral. A presença de alguns textos ruins pode servir de ponto de partida para que o professor, consciente do caráter alienador desses textos, procure realizar com o aluno uma leitura crítica. Na Coleção nº 02, no entanto, ocorreu o inverso. Os textos de caráter menos humanizador predominaram, efetivando o exercício do poder adulto sobre a criança, de modo a manter e a prolongar a sua dependência. A temática dos textos, via de regra, representou o fiel depositário dos códigos de ética que normalizam e padronizam o comportamento humano. Justificaram a visão de Fanny Abramovich sobre a produção literária para crianças:

"Mas costúms se caracterizam pela idealização do universo e da humanidade, tanto quanto assumam a pedagogia do modelo ou do contra-modelo. (...) Aqui o cotidiano contraditório, as frustrações e os conflitos foram banidos. O jovem leitor é protegido e tratado em menor. Não se permite que sua inocência e sua sensibilidade sejam ultrajadas ou feridas. A criança não tem o direito de saber o que quer, mas apenas aquilo que o adulto considera digno ou bom que ela saiba".

(ABRAMOVICH, 1984, p. 60).

A forma para se estabelecer o equilíbrio entre esses textos, mais numerosos, e aqueles considerados mais humanizadores, é a conscientização do professor sobre a importância da função humanizadora da literatura. Para tanto é necessário que ele assuma uma postura crítica diante dos textos, explorando neles tanto a riqueza de suas contradições quanto a miséria de suas certezas. De certa forma, esse desequilíbrio transforma-se em desafio ao professor no sentido de propiciar a seu aluno condições de tornar-se um leitor mais ativo e menos manipulado, capaz de uma atuação mais participante de uma "humanidade que é a sua e, deste modo, pronto para incorporar à sua experiência humana mais profunda o que lhe oferece como visão da realidade" (CÂNDIDO, 1970, p. 809).

A análise das atividades registrou, nas duas coleções, a ocorrência de muitas atividades desvinculadas dos textos, além da preocupação em dirigir a leitura para uma única interpretação. No entanto, a Coleção nº 01 permitiu, algumas vezes, uma leitura personalizada ao propor questões de interpretação mais abertas; isto não acontece com a Coleção nº 02, que trabalha mais com questões de múltipla

escolha, de preencher lacunas e cópia de trechos da lição.

#### *Considerações sobre os resultados*

##### *da pesquisa*

O reconhecimento da natureza e funções da literatura, do estatuto da literatura infantil e a concepção de leitura como *liberdade e fidelidade* ao texto nortearam as análises feitas neste trabalho.

A especificidade do texto literário e as peculiaridades da Literatura Infantil não são identificadas nem pela orientação oficial, nem pelos professores de 1º grau, nem por uma das coleções didáticas consideradas, conforme a análise do roteiro da SEED-PR, dos resultados dos questionários aplicados a professores de 1º a 4º série e das coleções didáticas mais adotadas no município de Maringá.

As funções da literatura, psicológica, formadora e de conhecimento do mundo e do ser, apontadas por A. Candido (1972), são reconhecidas apenas por um dos objetos de análise citados no parágrafo anterior: a Coleção nº 01, *Pelos caminhos da comunicação*.

Quanto à concepção de leitura, nenhum dos documentos analisados demonstrou entender o ato de ler como interação entre dois sujeitos, leitor e texto. As atividades de leitura propostas pelos livros didáticos dirigem-se para o aspecto mecânico e o professor, na maioria das vezes, segue a orientação dos autores das coleções. Embora o roteiro da SEED-PR traga duas perguntas sobre interpretação, elas não consideram a especificidade da leitura do texto literário.

Para que tenha sentido o trabalho com o texto literário na escola é fundamental que o professor se conscientize da importância do ensino da literatura, em vista de sua força humanizadora. Valorizando o texto literário, o professor será mais exigente quanto à qualidade

estética dos textos a serem trabalhados com seus alunos e adotará uma metodologia adequada à sua concepção de literatura. A postura do professor terá conseqüências na escolha do livro didático, podendo inclusive influenciar decisões dos órgãos oficiais que culminam com a doação de livros às escolas carentes.

É nas séries iniciais do 1º grau que a criança estabelece contatos sistematizados com a literatura. Exercícios de leitura orientados por um leitor crítico, o professor, poderão despertar no aluno o desejo de ler. Desencadeia-se, assim, o processo de leitura que irá se aperfeiçoando durante toda a vida escolar da pessoa, transformando-a, enfim, no tipo de leitor que preenche os "espaços vazios" do texto e que sofre, ao mesmo tempo, a ação modificadora daquilo que lê.

Tendo em vista a precariedade do trabalho com o texto literário, detectada pela pesquisa, algumas medidas podem ser sugeridas: a mudança do tratamento dado à disciplina Literatura Infantil nos cursos de magistério de 1º grau; a introdução ou incremento do estudo da literatura voltada para a infância e juventude nos cursos de Letras; a implantação e ou revitalização das bibliotecas escolares; a conscientização dos professores sobre a importância de se valorizar a qualidade estética dos textos no momento da seleção dos livros didáticos e da escolha de uma metodologia de trabalho que não ignore essa qualidade.

Considerando a situação do ensino de literatura no município de Maringá, o oferecimento de cursos de extensão a professores do 1º grau poderá estimulá-los para o aprofundamento no assunto. Os cursos servirão, num primeiro momento, como motivação para que os professores discutam os seus problemas e tentem modificar, eles mesmos, a realidade em que atuam. Além dos cursos, bons resultados poderão ser obtidos com o acompanhamento

do trabalho dos professores em sala de aula e com a montagem e dinamização das bibliotecas escolares.

#### **Conclusão**

Entendendo a literatura infantil primeiramente como literatura, isto é, como arte, apenas particularizada por seu destinatário, tem-se consciência do importante papel que ela pode desempenhar na escola: ao satisfazer a necessidade de fantasia da criança, possibilita-lhe a integração em seu mundo, pela recitação da realidade. Conhecida a natureza do texto literário, é preciso que se respeite seu caráter intrínseco, a ambigüidade, não se tentando impingir aos alunos uma única leitura dos textos.

Dois preocupações fundamentais direcionam, portanto, a segunda fase da pesquisa: até que ponto os textos trabalhados na escola como literários têm realmente qualidade estética? Qual a abordagem que se dá na escola aos textos considerados literários? A pesquisa restringiu-se ao trabalho com os textos do livro didático por se saber que a situação sócio-econômica da maioria dos alunos de nossas escolas públicas não lhes permite contato com outros textos de ficção.

A análise, tanto da orientação dada pela SEED-PR quanto dos questionários respondidos pelos professores e das coleções didáticas, não trouxe respostas muito animadoras às questões levantadas, pois se percebe que não há muita consciência do que seja de fato um texto literário. Se o documento da SEED-PR não particulariza o uso do livro de Comunicação e Expressão em relação aos demais disciplinas com uma preocupação especial com o texto literário, os professores também não percebem diferença entre textos de Comunicação e Expressão e textos referenciados e lhes dão o mesmo tratamento; os livros didáticos,

particularmente uma das coleções analisadas, confundem textos referenciais ou de predominantemente de função emotiva ou conativa e lhes propõem abordagem semelhante.

Evidenciou-se um desrespeito ao texto e ao aluno no trabalho com as atividades de interpretação. Ao texto, por não se lhe respeitar a ambigüidade, direcionando os alunos para uma igualdade de respostas conforme a leitura do professor; ao aluno, por não se lhe permitir o prazer da entrega pessoal ao texto — a leitura em um primeiro momento deveria ser só dele, para depois ser discutida com os colegas e com o professor. Credite-se tal procedimento à falta de compreensão da natureza da literatura aliada a uma concepção mecanicista, decodificadora, de leitura.

Há que se considerar as limitações da pesquisa, pois restringiram-se os dados a escolas públicas estaduais de Maringá, a duas coleções didáticas e a um documento oficial da SEED-PR. Os resultados da pesquisa poderiam ser confrontados com resultados de outras pesquisas que abordassem escolas particulares, o trabalho com livros infantis e especialmente a recepção dos textos diretamente pelos alunos; poder-se-ia estender a pesquisa às demais séries do 1º grau, assim como ao 2º grau. Ter-se-ia, dessa forma, uma visão mais abrangente do problema do ensino da literatura.

De qualquer forma, os resultados alcançados permitem postular a necessidade de um repensar seriamente a questão do ensino de literatura, pois, se um dos objetivos de Comunicação e Expressão é despertar o gosto pela literatura, ele só será atingido se os textos apresentarem o predomínio da função estética e receberem uma abordagem adequada.

## EXTENSÃO

### Introdução

O projeto *O ensino da literatura no 1º grau - 2ª fase* surgiu como decorrência do projeto de pesquisa anterior que detectou dificuldades do professor no trabalho diário com o texto literário, tais como: distinguir um texto literário de outros tipos de textos; identificar a ideologia veiculada pelos textos; utilizar metodologia diferente da indicada pelo livro didático. Tornou-se evidente que, para atender a essas dificuldades, o professor deveria não só discutir a natureza e a função da literatura infantil como entender a leitura como um processo dialético que busca a interação entre o leitor e o texto, possibilitando a formação do leitor crítico.

Com o intuito de conduzir o professor a uma análise crítica da situação do ensino da literatura no 1º grau e, conseqüentemente, a uma proposta de revitalização da leitura, a equipe de pesquisadores deste projeto ofereceu aos professores da rede estadual de ensino de Maringá e a outros interessados cursos de extensão que foram realizados no período de março de 1986 a maio de 1987.

### Os cursos

Para o desenvolvimento do projeto foram dedicadas horas semanais para leituras e análises de textos teóricos. Dos estudos efetuados resultou a elaboração de uma antologia de textos teóricos utilizada nos cursos. Concomitantemente, aplicou-se o mesmo procedimento de estudo para a elaboração de uma antologia de textos literários extraídos dos livros didáticos de Comunicação e Expressão que obtiveram o maior índice de adoção pelos professores da rede de ensino público de Maringá (1ª a 4ª séries), no ano de 1985. A antologia de textos literários serviu para colocar

em prática a teoria abordada na antologia de textos teóricos.

A fim de abordar uma metodologia de trabalho com o texto literário do livro didático em consonância com a concepção hermenêutica de leitura, os cursos procuraram abarcar os seguintes tópicos:

1. Funções da linguagem
2. Conceito e funções da literatura
3. O estatuto da literatura infantil
4. Conceção de leitura
5. A narrativa: estrutura e elementos
6. Abordagem de textos literários
7. Análise dos livros didáticos mais adotados em Maringá em 1985.

Cada curso, ministrado através de aulas expositivas e trabalhos de análise de textos, teve a duração de 40 horas/aula, sendo 30 horas/aula de atividades desenvolvimentais em sala e 10 horas/aula de leituras extraclasses.

### Os resultados

Os cursos de extensão oferecidos pelo Departamento de Letras da Universidade Estadual de Maringá foram subsidiados pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, que, através do Núcleo Regional de Educação de Maringá, da Inspeção Estadual de Educação de Maringá e do CETEPAR (Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná), possibilitou que se atingisse um número de professores superior ao previsto. Além dos 120 professores previstos inicialmente, outros 114 frequentaram os cursos.

Os objetivos propostos foram alcançados uma vez que a avaliação escrita sobre o curso, feita pelos cursistas, revelou que os conteúdos ministrados foram significativos para a conscientização dos professores da importância do trabalho adequado ao texto literário do livro didático.

### Conclusão

Procurou-se evidenciar no decorrer dos cursos a importância da leitura do texto hierárquico. Leitura esta, vista como um processo que se alimenta constantemente da interação leitor-texto e que possibilita a formação de leitores capazes de se posicionarem de forma crítica sobre o mundo do texto, sobre seu próprio mundo e sobre o mundo dos outros.

Assim, se o texto hierárquico tece seus fios procurando envolver o leitor em suas malhas, este, por sua vez, poderá desvencilhar os fios emaranhados e participar ativamente de uma nova trama, que estará à espera de outros tecelões, num processo infindável de novas tessituras.

Portanto, o processo de formação do leitor norteou o desenrolar de cada curso, que procurou colocar em prática a teoria, possibilitando o encontro das vozes dos textos e as dos seus leitores, pois:

"... há o texto dos alunos, o nosso de professores e os textos alheios. Todos se tecem de palavras. Todos têm seu ritmo.

A relação entre eles é de diálogo: um provoca o outro, o significado de um desafia e refaz o significado do seu e dos outros" (LAJOLO, 1982, p. 62).

### NOTA

<sup>1</sup>No momento da redação destas sugestões a equipe tomou conhecimento do projeto *Os livros criam casas*, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná - Comissão Estadual do Livro, implantado a partir do primeiro semestre letivo de 1985.

### BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOVICH, Fanny. *O estranho mundo que se mostra às crianças*. São Paulo, Summus, 1983.
- ALBERCARIA, Lino de; NASSAR, Ione Moloni. *Pelos caminhos da comunicação*. (2ª, 3ª e 4ª séries). 1ª grau. São Paulo, FTD, 1984.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e cultura*, São Paulo, 24: 803-809, set. 1972.

—, Estudos da criação literária. In: *Literatura e sociedade*, 5. ed. São Paulo, Nacional, 1976.

FREIRE, Paulo. *A educação como prática de libertação*. 15 ed. São Paulo, Paz e Terra, 1984.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e poética*. In: *Linguística e comunicação*. São Paulo, Cultrix, 1969.

KÜGLER, Hans. *Literatura und Kommunikation*. Stuttgart, Ernst Klett, 1971 (Tradução livre de Carlos E. Faminati, texto datilografado).

LAJOLO, Maria. O texto não é pretexto. In: *A leitura em crise na escola*. Org. Regina Zilberman. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.

MARQUES, Yolanda. *A música do aprender* (Livro integrado). 2ª, 3ª e 4ª séries do 1º grau. São Paulo, Nacional, s.d.

SILVA, Ezequiel T. da. *O ato de ler*. São Paulo, Cortez, 1981.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 2. ed. São Paulo, Global, 1982.

—, A leitura na escola. In: *A leitura em crise na escola*. Org. Regina Zilberman. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.

—, A literatura infantil e o leitor. In: CANDAMURO, R. Lfgia. *Literatura infantil: antologias e emancipação*. São Paulo, Ática, 1982.

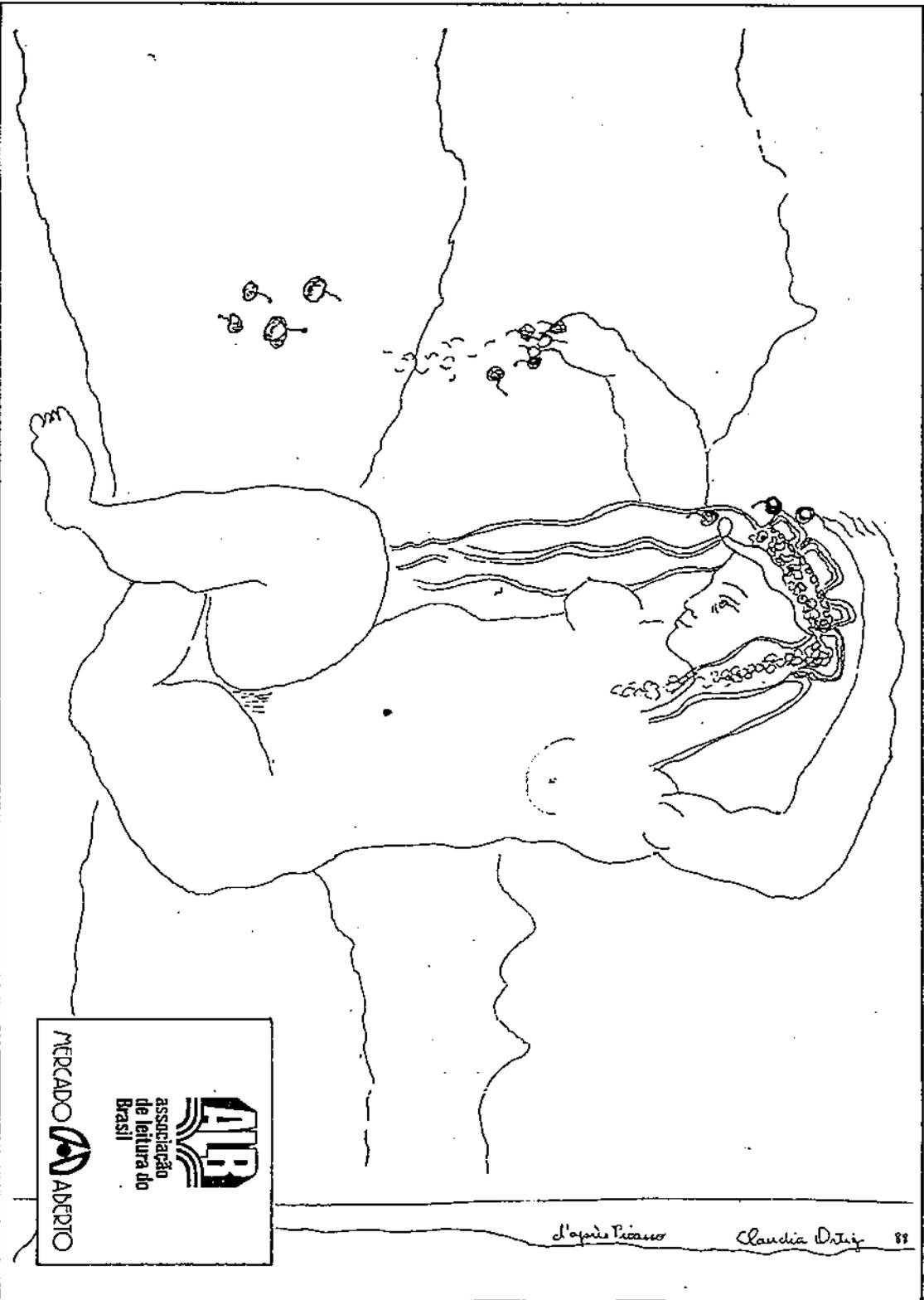
# LEITURAS

TEORIA & PRÁTICA

REVISTA SEMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LETURA DO BRASIL

ISSN 0102-387X

ANO 8  
DEZEMBRO/1989  
NÚMERO 14



# Leitura, Literatura e Democracia: muitos problemas e algumas propostas\*

MARISA LAJOLO  
IEL-UNICAMP

Se, por não sei que excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que precisa ser salva, pois todas as ciências estão presentes no texto literário.  
(Roland Barthes. *Aula*)<sup>1</sup>

A crítica moderna nasceu da luta contra o estado absolutista. A menos que seu futuro seja agora definido como luta contra o estado burguês, ela pode não ter futuro nenhum.  
(Terry Eagleton. *The functions of criticism*).<sup>2</sup>

O compromisso da escola com leitura e com escrita é dos poucos tópicos relativos à educação sobre o qual concordam, quase em uníssono, educadores de diferentes formações e tendências:

No interior das linguagens escritas e de suas leituras, um tipo se configura com especificidade: trata-se da literatura, cuja presença no rol das matérias escolares é bastante antiga, servindo a objetivos e servindo-se de estratégias já objetivos de inúmeras pesquisas e que, *grossomodo* se inscrevem no intervalo balizado pelas transcrições abaixo. A primeira delas é extraída de um documento do século XVIII, no qual jesuítas comentam o currículo escolar:

“... o professor os fará ler Homero, e assim lhes fará ver não somente tudo aquilo que tem a antiguidade profana mais culta e instruída, mas ainda o melhor modelo de um grande poeta, útil também para a oratória e para a fácil compreensão dos escritores sacros, pela grande analogia que há com eles em simplicidade de estilo.”<sup>3</sup>

**Pesquisa:**  
Projetos de estudos

Outra delas é extraída da versão preliminar da *Proposta curricular – para o ensino de Português* (2º grau) apresentada pela CENP da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo:

Diante de um texto, não se trata simplesmente de reconhecer os recursos da língua, as figuras de estilo, as características de uma época: trata-se muito mais de reconhecer os processos envolvidos, desvendar sua significação, avaliar os clichês, os estereótipos e buscar na leitura uma articulação mais enriquecedora e fecunda com o texto. A obra literária – produto cultural – não será suficientemente compreendida fora das conexões que entretém com o estilo de vida, a ideologia, a contra-ideologia e, indiretamente, com o regime socioeconômico em que se produziu.<sup>4</sup>

Modalidade escrita de traços controversos, a literatura é tida ao mesmo tempo como discurso que aliena ou que liberta; como produto do meio ou como fruto de liberdade criadora do indivíduo;

\* Texto originalmente apresentado no Instituto de Estudos Avançados-USP, em maio de 89.

como artifício formal ou como beleza e harmonia de idéias. A discussão é antiga e, ao tentar dar conta da natureza da literatura — acaba relegando a planos secundários o fato de que — supondo que a literatura tenha *uma* natureza e qualquer que seja ela — seu modo de ser é articulado ao modo de sua produção. Mas, se demos a palavra a criadores de literatura, veremos que a imagem, que da produção da literatura constroem poetas e romancistas, guarda analogias profundas com a imagem da produção literária construída pelos especialistas, aos quais — na divisão de tarefas característica de uma organização social como a nossa — é atribuída a função de discutir e legislar sobre a literatura: críticos, professores universitários, letrados em geral.

Proteção das musas, vocação inata ou manipulação de certos componentes da linguagem resumem diferentes formulações que acompanham (mas eventualmente desconhecem) diferentes formas de inserção social do texto literário: de presente dos deuses a causa de expulsão da cidade, do mecenas ao mercado.

Tanto entre os grupos pelos quais a literatura circula com desenvoltura, como entre os grupos ideológica e socialmente mais próximos dos pólos que, ao criarem o discurso no qual se fala de literatura gerenciam-na, são diversos — por vezes conflitantes, por vezes complementares — os conceitos de literatura que circulam.

Acumulados ao longo dos séculos durante os quais a literatura foi se encurtando enquanto prática social, tais conceitos — muito embora conflitantes — dialogam uns com os outros, da mesma forma que, como diz Jameson para a literatura, gêneros nobres e obras-primas

dialogam com gêneros pobres e obras ínfimas:

“... dado que, por definição, as obras-primas e monumentos culturais que sobreviveram tendem, necessariamente, a perpetuar uma única voz no diálogo de classes — a voz da classe dominante — não se pode, com propriedade, atribuir a elas sua posição relacional num sistema dialógico, sem a restauração artificial das vozes das quais, inicialmente, elas eram antagonistas.”<sup>5</sup>

“A afirmação de tais vozes não hegemônicas é ineficiente, se se limitar a uma perspectiva meramente sociológica de uma redescoberta pluralista de grupos sociais isolados: apenas um derradeiro gesto de reescrever tais produções em termos de suas estratégias essencialmente polêmicas e subversivas as reconduz a seu lugar próprio no sistema dialógico das classes sociais.”<sup>6</sup>

Entre grupos sociais mais populares que se relacionam com a literatura e com formulações sobre ela a partir de posições sociais de menor força e prestígio do que os pólos de onde ela emana (como produção e como discurso nela centrado), circulam diluições dos conceitos a que se aludiu acima.

A relação das camadas populares com a literatura e com a leitura literária não costuma ser direta; aliás, não costumava ser direta nunca, nem entre classes não populares: como diz Jameson,

“... nós jamais confrontamos um texto de forma imediata, em toda sua novidade, como coisa-em-si mesma. Em vez disso, os textos se apresentam a nós como o-sempre-já-lido. Nós, assim, os aprendemos através das camadas sedimentadas de interpretações prévias ou — se o texto é novo em folha — através dos hábitos sedimentados de leitura e das categorias desenvolvidas por estas tradições interpretativas herdadas.”<sup>7</sup>

Quanto mais distantes do pólo gerador da literatura e do discurso sobre ela, menos direto costuma ser o contato com a literatura: menos direto e mais mediado por instituições e por discursos que, como a escola, os clichês críticos e as categorias cristalizadas da história constituem partes ou pontos da complexa rede pela qual circula e adquire significado a produção cultural escrita como a literatura.

Evidentemente, no traçado atual de tal rede não restam às classes populares muitas alternativas além da reprodução — evidentemente diluída e rebaxada — de tais conceitos e de tais discursos: diluição e rebaxamento que acabam, por sua própria natureza, introjando a sensação e a noção de incompetência e/ou incapacidade de compreensão (e, evidentemente, de fruição. . .) da literatura em suas manifestações de maior prestígio social.

A possibilidade de a leitura literária vir a constituir uma prática social democraticamente mais acessível à população precisa ser articulada a algumas providências: de um lado, ao resgate do

discurso que, sobre leitura literária e literatura circulam em grupos populares; de outro, à reflexão sobre práticas de leitura que configuram a história da leitura popular e, de outro lado ainda, à reflexão capaz de extrair, compreender e fazer voltar a seus espaços de origem e circulação, a teoria embuída em tais práticas.

Na medida em que tais práticas são vistas como inadequadas, uma vez que não distintas daquelas vistas como adequadas, cabe pensar nelas a partir de outra formulação de Jameson, inspirada agora por práticas e corpus literários divergentes:

“O mal, então, como nos ensina Nietzsche, continua a caracterizar o que quer que seja diferente de mim, o que quer que seja que, por causa mesmo da diferença, parece constituir uma ameaça real e urgente à minha própria existência.

Assim, desde os tempos ancestrais, o estranho de outra tribo, o bárbaro que fala uma linguagem incompreensível e segue costumes exóticos, mas também a mulher cuja diferença biológica estimula fantasias de castração e devoramento, nos nossos dias, a vingança de ressentimentos acumulados de alguma raça ou classe oprimida, ou então aquele ser alienígena, judeu ou comunista atrás de cujas feições aparentemente humanas parece haver uma inteligência maligna e ameaçadoramente preternatural: tais são algumas das figuras arqueológicas do Outro, sobre quem, a principal questão a discutir não é tanto que ele é temido porque ele é o mal,

mas, mais importante, que ele é o mal porque ele é outro, alienígena, diferente, estranho, obscuro e desconhecido.”<sup>18</sup>

Por tais e tantas razões, um projeto voltado para a democratização da leitura literária precisa contar, por exemplo, com um sistema escolar que se assuma, simultaneamente, como seu laboratório, posto avançado, massa crítica, agente e beneficiário.

É, aliás, só no bojo de projetos politicamente comprometidos com a democratização da leitura literária que adquirem sentido e viabilidade campanhas escolares *em prol da leitura*, uma vez que é na rarefação da prática da leitura e no alijamento do professor (enquanto membro das classes populares) do mundo das letras que ficam as raízes (ou, pelo menos, algumas raízes. . .) da *crise da leitura*, tão sistematicamente assinalada — de novo, quase em uníssono — por educadores de todos os feitios.

A escola precisa, então, preparar-se para conceber seu compromisso com a leitura literária como compromisso com uma prática social muito específica, e desenvolver a competência necessária para extrair desta prática uma teoria e uma história: a história e a teoria da leitura literária enquanto prática social de comunidades populares, cuja iniciação em tal tipo de leitura — ao menos por hipótese — ou não se deu, ou deu-se de maneira muito precária.

Ainda por hipótese, pode supor-se que, mesmo que no momento oportuno da experiência escolar a escola tivesse iniciado as classes populares no exercício da leitura literária, elas teriam sido

despojadas de tais práticas, pelas condições de vida posteriores ao tempo de escola: em sociedades como a nossa, a leitura literária é concebida como preenchimento de tempo ocioso ou, no melhor dos casos, como forma de lazer ou aprimoramento cultural: relacionada, portanto, a circunstâncias que dificilmente ocorrem na vida do trabalhador.

No contexto de tal projeto, literatura e leitura literária não podem ser consideradas forma de lazer, fator de acrisolamento de linguagem nem tanto pouco talento opcional e inato para fruição de um texto requintado: o acesso à literatura é um direito do cidadão, na medida em que só através de seu exercício pleno se toma posse de diferentes discursos aos quais foram confiados certos modos de representação que integram o capital simbólico da humanidade, no qual se inscreve parte considerável da cultura humana.

Na experiência alfabetizadora de Paulo Freire que gerou o método que leva seu nome, a apropriação de uma linguagem nova como a escrita tem como ponto de partida a linguagem viva do aprendiz: é de sua prática de linguagem entretida à sua vida diária que se selecionam as estruturas a partir das quais vai-se lendo e escrevendo a linguagem nova: a escrita e sua leitura para a tomada de posse dos mundos que elas, nomeando, instauram: o mundo das instituições, dos negócios, da correspondência, dos livros, da escola.

Este percurso da linguagem conhecida para a desconhecida talvez seja igualmente fundamental quando a iniciação que se quer não é mais a iniciação na modalidade escrita *em geral*, mas em

uma particular manifestação sua: o texto literário e sua leitura. Nesse sentido, o texto literário e sua leitura constituem uma linguagem nova, muito distanciada das práticas de leitura da grande maioria da população, mesmo da população escolar, e — mais sério ainda — dos professores desta população.

Os considerandos até aqui desenvolvidos sugerem que são muitas — todas urgentes e fundamentais — as maneiras pelas quais a rede escolar de primeiro, segundo e terceiro graus pode e precisa envolver-se em projetos culturais mais amplos, num esforço de várias mãos, para a construção coletiva de uma leitura literária mais democrática enquanto prática social por cuja iniciação a escola é responsável.

A partir de agora, apresentam-se e discutem-se algumas destas maneiras que, sob a forma de projetos, estão em estudos por um grupo de professores dos três graus de ensino, da rede estadual e municipal paulista.

## MEMÓRIA DA LEITURA

Visando ao resgate, construção e registro de uma história da leitura enquanto prática social de uma comunidade iniciada em tal prática através da escola, o projeto Memória da leitura propõe o esforço comum de educadores dos três graus do ensino paulista para levantamento e preservação da memória da leitura, essencial num momento como o de hoje, quando se multiplicam discussões sobre alfabetização, leitura escolar e literatura infantil-juvenil, e, sobretudo, quando o aprimoramento da literatura se exige em prioridade de vários projetos

institucionais em curso bem como reivindicação de vários segmentos sociais.

A importância do projeto reside na necessidade de que a urgência da resposta à questão *o que fazer aqui e agora?* não atropelê, não empane e tampouco confine ao esquecimento projetos e práticas que, num passado menos ou mais remoto, definiram o papel dos livros, da leitura e da literatura na escola brasileira de tempos antigos.

Os educadores de hoje, em suas lutas e perplexidades, têm atrás de si a longa tradição de outros educadores, cujas práticas, também de luta, não podem ser descartadas em nome de nenhuma urgência moderna: esta será tanto mais suicida quanto menos levar em conta, nos caminhos que traça para si mesma, as pegadas deixadas pelos que caminharam antes.

É, aliás, no conhecimento deste ontem que ocorrerá o resgate dele que, por sua vez, dará sentido à luta dos educadores que precederam nossa geração, instituindo-os como interlocutores de nossas práticas e de nossas falas de hoje.

Empenhados, portanto, a médio e longo prazo no levantamento e preservação da Memória da leitura brasileira, a primeira etapa do projeto é o resgate dos livros escolares que serviram de instrumento e apoio ao ensino e aprendizagem da leitura, bem como daqueles livros que, mesmo sem a mediação escolar, compunham o que se poderia chamar de *estante de primeiras leituras*.

Material escolar e livros mais antigos correm sérios riscos de desaparecimento: perdem-se em mudanças, são contrapesso na liquidação de bibliotecas particulares, têm condições precárias de

conservação em bibliotecas escolares: espreita-os a todos o destino inglório de pasta de celulose. . .

Urge, assim, recolher e alojar este material em local adequado para pesquisas através das quais lhe seja assegurado o espaço a partir do qual estes velhos textos se abrirão como lembrança e como história da leitura de seus leitores, em suas linhas e entrelinhas, nos dois lados da página, nos dois lados da mesa do professor.

Reavivando a imagem da infância de autora, encenando na fugacidade de uma página meia hora de exercícios de linguagem, reconduzindo à vida as cores sépia de ilustrações, estes livros decerção, através do esforço paciente da pesquisa, o cotidiano da escola antiga, que, dialeticamente contida na escola de hoje, corre o risco de perder seu contorno de prática humana e histórica na rigidez dos estudos que a reduzem a legislações, teorias pedagógicas e políticas educacionais.

Além de marcar-se pelos livros escolares que por ela circulam, a escola é um espaço muito marcado também por rituais e objetos muito determinados. Livros autobiográficos como os de Pedro Nava (*Baú de Ossos*, 1972, é o primeiro da série) ou *romances de formação* como *Cazuza de Viriato Correia* (1ª ed. 1938) são cheios de alusões concretas a experiências escolares antigas: revivem neles os quadros para tarefas de descrição à vista de uma gravura, as orelhas de burro e os alunos ajoelhados em grãos de milho, a palmatória, a parede esburacada para a retirada do barro que secará a tinta das penas, as festas com bandeirinhas e jarros de flores. . . episódios

colões integrantes da história da escola brasileira e, por isso texto e contexto que ilumina a nossa escola de hoje.

Assim, o mesmo espaço que abrigar os livros, pode abrigar também objetos que deem concretude à escola antiga, aquela cuja prática de leitura emerge da pesquisa dos textos. Este espaço deve não apenas viabilizar a pesquisa como também permitir um contato sistemático de educadores e futuros educadores com as atividades e os resultados (parciais, não obstante) do resgate, registro e interpretação da Memória da leitura, uma vez que é só na conjugação dialética da memória e da experiência que se pode deflagrar o movimento inicial de uma comunidade (de educadores) rumo à leitura, buscando reunir fragmentos de seu percurso neste rumo, para escrever a história de sua própria viagem.

A etapa inicial do projeto Memória da leitura é a reunião do acervo (já iniciada no Centro de Documentação do Instituto da Linguagem da UNICAMP) e a criação de condições para que os documentos constantes deste acervo, através de pesquisas, adquiriram a espessura histórica que lhes dará sentido na prática diária de professores e demais profissionais da educação.

Para efeito de organização, o material coletado no Centro de Documentação da UNICAMP será agrupado em diferentes subconjuntos, o que permitirá ao projeto Memória da leitura desdobrar-se em vários movimentos que podem ser concomitantemente desenvolvidos e que incluem:

- a) levantamento e catalogação dos livros encontrados;

- b) organização e discussão das pesquisas programadas com professores, bibliotecários, estudantes de formação para o magistério, letras e educação;
- c) organização periódica de publicações que divulgem o estágio de organização do acervo, fazendo circular documentos, depoimentos e dados parciais da pesquisa.

## O LEITOR EM CONSTRUÇÃO

Visando à capacitação de docentes de primeiro e segundo graus responsáveis pela alfabetização, ensino de Língua materna, programação e supervisão de atividades de leitura — em particular de leitura literária — o projeto O leitor em construção visa ao oferecimento de cursos modulados (de extensão e de especialização) para os profissionais acima especificados.

Tais cursos centralizar-se-ão em um conceito de leitura que sublinhe sua dimensão de prática social, subordinando a esta dimensão as demais componentes (psicológica, motora, etc.) do ato de ler.

Os módulos do curso visam, respectivamente, aos seguintes objetivos específicos:

1. Familiarizar o educador com o percurso histórico da prática de leitura no Brasil, de forma que ele possa situar-se nesta história.
2. Tematizar a inserção do educador nesta prática:
  - 2.1. como cidadão que é
  - 2.2. como aluno que foi
  - 2.3. como educador que é

3. Discutir a situação atual da leitura na escola brasileira (legislação, programas, atividade) de forma a inseri-la numa política geral de leitura.

## LEITORES NAS ENTRELINHAS

O discurso que sobre o texto literário e sua leitura circula hoje em meios sociais afastados dos meios sujeitos à influência direta e eficiente das comunidades interpretativas oficiais<sup>9</sup> (como a Universidade, as agremiações literárias, a crítica, etc.) é o objeto do projeto Leitura nas entrelinhas que pretende, a médio e longo prazo, fazer com que tal discurso, mediado pela sua crítica e pela explicitação das teorias que o informam, retorne a seus emissores.

Este discurso, formulado por todos aqueles que de uma forma ou de outra tiveram e têm contato com textos literários e sua leitura, manifesta-se através de múltiplas situações e linguagens cuja identificação e registro é a primeira etapa do projeto Leitores nas entrelinhas.

Quando escrito, o discurso sobre o texto literário e sua leitura só raramente e sempre de viés dá conta de práticas populares de leitura literária: memórias, (auto)biografias e diários costumam ser o coroamento de vidas dedicadas às letras, o que poucas vezes ocorre — salvo raras e machadianas exceções — com indivíduos de raízes populares.

Autobiografias e memórias, no entanto, são preciosas no que documentam sobre práticas de leituras literárias correntes entre indivíduos de acesso a

cultura letrada, e constituem assim pano de fundo, panorama contra o qual se contrastam perfis de leitura conseguidos por outras vias (a seguir descritas).

Ao lado de memórias e autobiografias, textos de outro feito têm, também, valor documental grande: relatórios, livros de tombo de bibliotecas, recomendações integrantes de projetos educacionais, material de divulgação de coleções de literatura voltadas para o grande público, apresentação de material didático são fontes sugestivas, a partir das quais olhos sensíveis podem construir imagens de texto e de leitura que, em nome da literatura, circulam em formações sociais de diferentes graus de vizinhança com as *comunidades interpretativas oficiais*.

Ao lado destas fontes, imagens e textos de leitura literária também se registram em outras modalidades culturais, que nem sempre fazem da palavra escrita seu veículo: da música popular aos quadrinhos, e do cinema à pintura, livros e leituras fazem parte das alusões e temas de inúmeras obras de arte que podem ajudar na construção de uma história da leitura literária.

Se até agora inventariamos como fontes de investigação do projeto Leituras nas entrelinhas materiais pré-existentes a ele ou de existência independente dele, parte considerável da investigação a que ele se propõe precisa fazer-se a partir de textos construídos e provocados: respostas vivas de leitores históricos.

Depoimentos e entrevistas diretamente voltados para o registro dos conceitos e universos de leitura literária constituem textos que, por sua própria natureza, exigem cuidados, posto

franqueiem ao pesquisador acesso a uma certa faixa de opinião sobre a qual a modalidade escrita geralmente silencia. No entanto, respostas solicitadas através de entrevista, correm o risco de serem positivas, uma vez que a imagem de *resposta desejável* já foi injetada através da vitória (mesmo que longínqua) de um determinado sistema de valores culturais.

Os riscos de tal deformação, no entanto, são, por um lado, riscos inerentes a qualquer situação de linguagem, onde os interlocutores negociam livremente seus papéis. E são, por isso mesmo, minimizáveis pela consciência — por parte dos interlocutores deste jogo — deste risco, pela sutileza da conversação e, sobretudo, pela multiplicação, virtualmente infinita das conversas. Por outro lado, tais riscos são também minimizáveis pelo cruzamento dos dados obtidos através de entrevistas com dados obtidos através de textos mais (ou menos?) controlados, produzidos a partir de situações como as a seguir descritas.

Já se dispõe de quantidade razoável de textos escritos, gravados (em fita e em vídeo) de professores de diferentes níveis de formação, produzidos em diferentes situações: respostas e questionários compulsoriamente escritos no bojo de projetos institucionais; textos produzidos a partir de participação voluntária em projetos de pesquisas; questões espontaneamente dirigidas a especialistas no decorrer de Congressos e simpósios; cartas a escritores; cartas preteritadas por antigos técnicos publicados em veículos de larga circulação, etc.

Entre todo este material, o produzido na esteira de projetos institucionais é, de longe, o mais volumoso: inclui res-

postas e questionários e avaliações que precedem ou sucedem (a) cursos ministrados em diferentes lugares (Registro, São José dos Campos, Recife, Santos), relatórios de análise da proposta curricular feita pela Secretaria de Educação de São Paulo, etc.

Volume grande deste material encontra-se no Centro de Documentação do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, que se propõe a sediar uma pesquisa interinstitucional, com vistas ao estabelecimento do perfil do emissor de tais documentos, incluindo neste perfil:

- a) grau de competência no uso da modalidade escrita: abstração concatenada-coesão norma culta
- b) práticas de leitura relacionadas (literárias e não literárias)
- c) teorias de leitura embutidas nesta prática
- d) concepção de linguagem implícita e explícita
- e) usos de clichês da área
- f) formação relatada no que respeita à leitura e literatura.

Dada a forte marca docente impressa nas pesquisas acima descritas, o projeto Leituras nas entrelinhas deve ocupar-se também de textos produzidos por sujeitos de formações culturais distintas do magistério: alunos de cursos de pós-alfabetização, operários, frequentadores de cinemas, etc.

Numa outra perspectiva — na qual a escola como universo de pesquisa volta a ganhar relevo — Leituras nas entrelinhas se ocupará da investigação do universo de leitura e da mediação deste na prática de leitura de professores de

diferentes formações, incluindo, como categorias a serem cruzadas:

professores formados em universidades públicas paulistas

professores formados em instituições particulares

professores formados em curso diurno

professores formados em curso noturno

professores que lecionam de 1ª a 4ª séries sendo P.1

professores que lecionam da 1ª à 4ª séries sendo P-3

professores que lecionam da 5ª à 8ª séries

professores que lecionam no segundo grau

professores do ensino público não formados em letras.

A este momento da pesquisa, onde os dados são produzidos em condições bastante objetivas e controladas, segue-se a interpretação de uma mesma obra, interpretação esta produzida pelas diferentes "categorias" acima discriminadas. De novo, aqui, navegaremos as águas profundas de um texto menos controlado, sabendo, no entanto e de antemão, que a carta de marear pode não ser adequada.

O absoluto predomínio da escola como espaço privilegiado dos vários projetos de pesquisa aqui expostos deve-se a algumas hipóteses, pressupostos e objetivos: professores, por hipótese, têm em mais do que não professores; conhece-se a prática na qual se insere a leitura dos professores ou, ao menos, tal prática está sendo objeto de investigação simultânea; conhece-se a prática de leitura brasileira (também ela objeto de investi-

gação simultânea) na qual se insere a prática de leitura docente e o objetivo maior do conjunto de projetos é interferir nesta prática, democratizando-a.

Acreditamos, para finalizar, que com a aprendizagem patrocinada pelo desenvolvimento dos vários projetos, estaremos mais armados para interpretar o conjunto de textos relevantes para a identificação dos parceiros e atores em jogo, no jogo de uma política cultural e educacional voltada para a democratização da leitura literária.

Não quero encerrar minha fala sem registrar o quanto alegre e reconforta participar do evento de hoje. É extremamente auspicioso que esta discussão e propostas como esta se façam no espaço da Universidade de São Paulo, ao abrigo de seu Instituto de Estudos Avançados. Nesse sentido, a data de hoje é histórica, pode alvissaras e pode marcar a reconexão entre dois espaços da prática universitária, geralmente vistos, por cada um de seus habitantes (ou hóspedes?), como irreconciliáveis: de um lado, o espaço nobre da pesquisa de ponta, da produção científica, da vanguarda acadêmica; e de outro lado, o primo pobre, o espaço da extensão, da prestação de serviços, de apoio à comunidade.

Ao abrigar um evento como o de hoje, quando a presença de Paulo Freire e de professores de diferentes instituições abre a possibilidade de um novo tipo de intercâmbio entre diferentes graus do ensino paulista, a Universidade o faz através de uma das áreas de ponta da pesquisa em ciências humanas: a área dos estudos da linguagem. E talvez seja exatamente o patrocínio da linguagem

que pode propiciar a cicatrização de veias feridas, que fazem sangrar o espaço que separa o ensino da pesquisa, a pesquisa da extensão, a graduação da pós-graduação, e demais polaridades que nos dividem no interior do campus.

A chance é boa para que reflitamos todos, nesta hora tão difícil para a Universidade e para o país, onde e quando a confusão de inimigos pode ser fatal para a nossa própria sobrevivência. A chance é boa para que, em torno a projetos que em vez de contemplarem o próprio umbigo alcem os olhos para o horizonte social que circunda a Universidade, tentem encontrar nesse intervalo entre o *eu* e o *outro*, a identidade que, atualmente, parece perder-se por entre os dedos, que os anéis já se foram.

É muito bom que se inaugure este modo de ser em público. É que se comece por perceber que o grande número de professores de primeiro e segundo graus que hoje participam deste evento não são propriamente visitantes: são, antes, retornados.

São professores que retornam à Universidade em busca de subsídios para uma efetiva melhoria em sua prática profissional. E que, se este retorno tem como uma de suas causas as péssimas condições de exercício do magistério — e a greve atualmente em curso apenas sublinha a precariedade dessas condições, mais agravada ainda pela pétreca surdez dos poderes centrais face à degringolada final do já degringolado ensino público brasileiro de primeiro e segundo graus — a Universidade precisa lembrar-se de que não está imune a este desastre.

Desastre — no caso da Universidade — que se perfaz também pela falta de

jeito, pelo acunhamento, pela timidez com que as grandes Universidades — e em seu interior, as faculdades de filosofia, em cujo interior, de modo particularíssimo os cursos de Letras — assumem e realizam a vocação profissionalizante que, desde os pioneiros anos 30, presidiu à sua formação.

Ao desprestigiar a graduação, ao confiar a outras disciplinas o preparo específico para o magistério, dando curso a uma inaceitável divisão entre conteúdo e metodologia; ao considerar-se desobrigada de levar em consideração, ao longo de toda sua graduação, a melancólica carreira docente que desalentadoramente aguarda seus egressos, e, sobretudo, ao relegar tais preocupações e tais tarefas ao rol das tarefas menores das quais podem ocupar-se os menos qualificados (ou, o que é pior, desqualificando os que delas se ocupam) a Universidade está alimentando sua esquizofrenia.

Esquizofrenia da qual, como vinha dizendo, o evento de hoje é uma possível terapêutica. Que, se não assegura a cura definitiva, assegura ao menos, aos assustados familiares, que a enfermidade pode não ser fatal.

Ou seja, que ainda é tempo.

Ou que ainda há tempo, e que a terapêutica talvez não prejudique a ancestral prática letuada de citações. No caso, uma citação de Camões, que sempre cabe bem para encerrar uma fala que se desenrola no espaço de um curso de Letras. E um Camões escolhido a dedo, para não destacar quando se tem um interlocutor como Paulo Freire. Mas, de toda forma, um Camões que ensina a lição que, mais que todos, a Universidade de hoje precisa aprender: a lição de que

Não se prende, Senhor, na fantasia  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
[do,  
Senão vendo, tratando e pelejando.

#### NOTAS

- 1 Barthes, Roland. *Avulso*. São Paulo, Cultrix, 1980, p. 18.
- 2 EAGLETON, Terry. *The function of criticism*. London, Verso Editions s. d. p. 124.
- 3 Arquivos jesuítas. A Conquista da América. John Carter Brown Library, pasta 19.
- 4 Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. CENP. *Proposta curricular para o ensino de Português*. 2º grau.
- 5 JAMISON, Frederic. *The political unconscious*. Cornell University Press, Ithaca, 1981, p. 85.
- 6 Id. Ib. p.86.
- 7 Id. Ib. p. 9.
- 8 Id. Ib. p. 115.
- 9 FISH, Stanley. *Is there a text in this class?* Harvard University Press, Cambridge Mass, 1980.



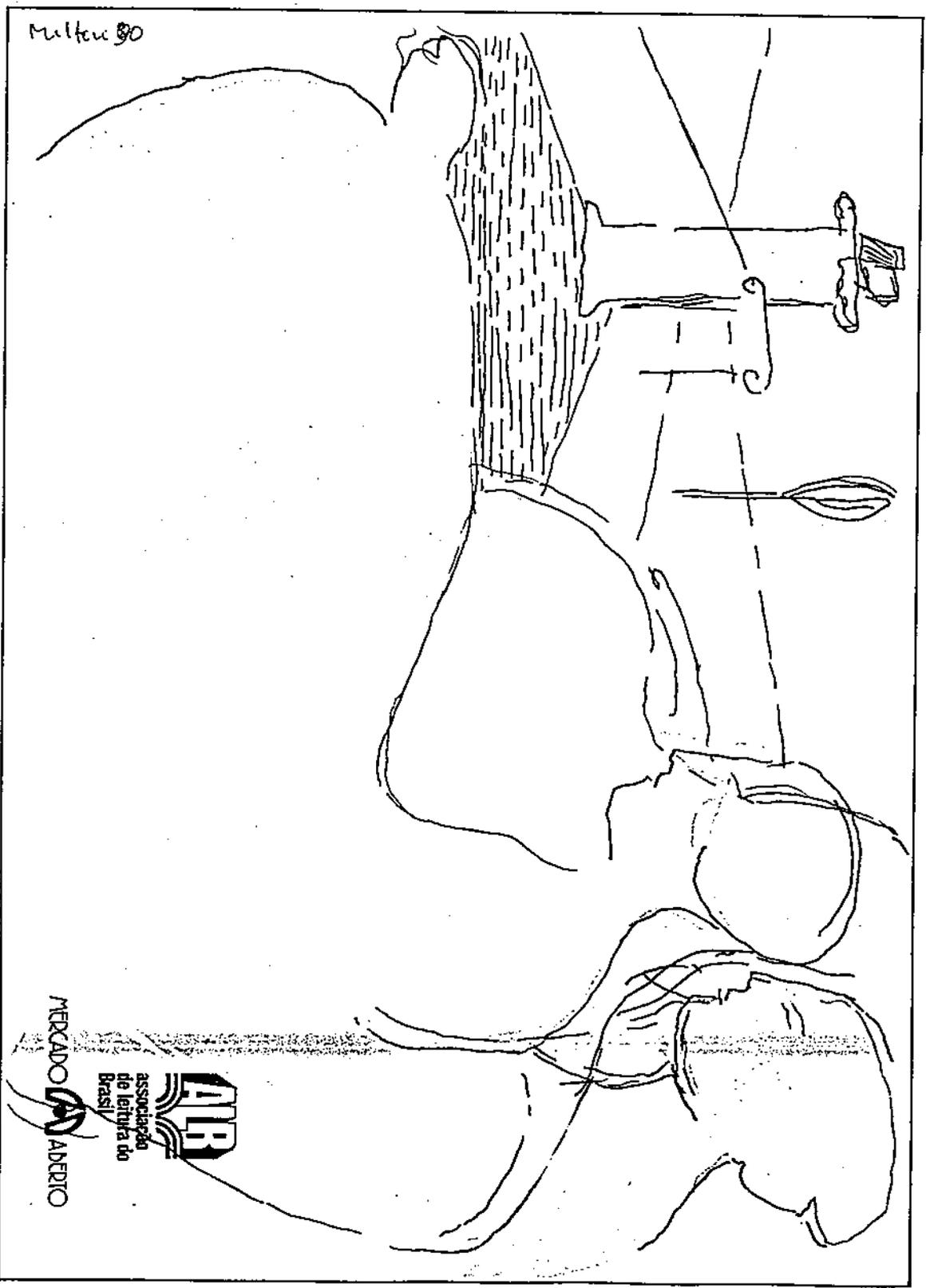
**Pesquisa**

# LEITURA:

## TEORIA & PRÁTICA

ISSN 0102-387X  
REVISTA SEMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

ANO 9  
DEZEMBRO/1990  
NÚMERO 16



**ABR**  
Associação  
de leitura do  
Brasil  
MERCADO ABERTO

# LEITURA

## UMA POSSÍVEL INTERAÇÃO\*

EDUARDO CALL,  
Professor da Escola da Vila - São Paulo  
Pós-graduando da FEUSP

O pressuposto teórico que direciona, coordena e estrutura a concepção construtivista da educação está pautado, basicamente, sobre a psicologia cognitiva e epistemologia genética (PIAGET) e a contribuição vygotskiana referente à relação entre aprendizagem, desenvolvimento e interação social.

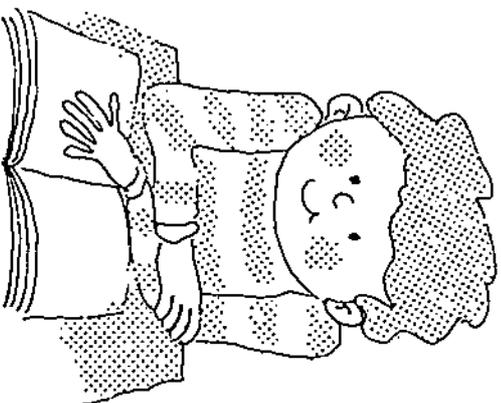
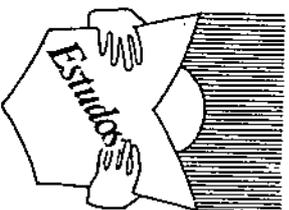
A convergência destas teorias cria as bases para uma visão construtivista-interacionista do conhecimento. Esta visão instrumentaliza o professor para planejar contextos e intervenções favoráveis ao avanço da aprendizagem.

Além disso, o professor precisa ter claro os critérios para criar uma boa situação de aprendizagem<sup>1</sup> ao propor uma atividade em sala de aula.

Dentro da minha prática pedagógica, desenvolvida na Escola da Vila, pude compreender como se estruturam boas situações de aprendizagem, tanto em língua escrita como em matemática, para uma classe de pré (crianças de seis anos de idade), porém sentia-me impossibilitado de estruturar uma atividade de leitura em que as crianças pudessem interagir, buscando informações e pondo em jogo o conhecimento já construído. A minha hipótese, em relação à atividade de leitura, era a de que isto não seria possível, uma vez que acreditava fosse a leitura um ato silencioso e individual.

Na tentativa de compreender as possibilidades de interação, gravei algumas atividades de leitura em dupla. Duas crianças deveriam ler juntas um fragmento de texto e descobrir a que estória ele pertencia. Deixei minha hipótese inicial de lado, colhi o material sem muitas pretensões e, sem saber direito como analisá-lo, fiz a transcrição das fitas.

O que vou discutir são fragmentos da gravação feita em sala de aula, onde trabalhavam seis duplas, cada qual com seu texto. No início eu circulei pelas mesas para acompanhar e auxiliar naquilo que fosse necessário. O gravador ficou sobre a mesa do Carlos (Ca) e da Vânia (Vd). Mais tarde fiquei ao lado deles para ajudá-los e observar o que estava acontecendo.



\* Texto escrito sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Telma Weisz. Trabalho apresentado no 7.<sup>o</sup> COLÉJ - Campinas/89.

A escolha desta dupla foi feita com base nas minhas observações em relação à competência de cada um em todas as áreas do conhecimento e, principalmente, sobre a minha intuição em relação às estratégias utilizadas por eles ao lerem um texto. Até ser feita a análise dos dados, não era possível observar a forma como se processavam estas estratégias de leitura; só após ter analisado o que aconteceu com estas e outras crianças – no seu desempenho enquanto leitoras – é que pude compreender um pouco melhor a própria idêntia de estratégias de leitura.

O texto que lhes foi dado, no dia 04-08-88, para que lessem e descobrissem o título da estória era um fragmento de "Alice no país das maravilhas":

*"Era uma vez uma menina. Ela resolveu descansar um pouco. Sentou-se embaixo de uma árvore com seu gatinho no colo. Acabou adormecendo enquanto conversava com ele.*

*De repente viu um coelho de relógio na mão dizendo:*

*– Estou com pressa, estou atrasado.*

*O coelho entrou num buraco e a menina foi atrás."*

O "clima" da classe é captado pelo gravador de forma bastante precisa: registrando, ao mesmo tempo, três ou quatro "falas" de várias crianças. Estes diversos "ruidos" mostram a riqueza deste ambiente, onde as informações circulam com uma rapidez es-tonteante. Com a intenção de resgatar este "clima", a transcrição "ipsis litteris" de um momento da gravação mostra a simultaneidade das informações dadas em um curto espaço de tempo, onde as vozes se cruzam e se confundem.

Para facilitar a compreensão da transcrição da fita estabeleci:

A) a divisão da página em três colunas:

– a primeira corresponderá à fala da dupla em questão (no caso, Carlos e Vânia) e a minha quando dirigida a eles.

– a segunda coluna indica a fala das crianças que estão próximas (Diogo, Gabriela e Rodrigo) e a minha ao responder às solicitações destas.

– na terceira e última coluna, faço comentários que possam auxiliar numa maior compreensão do que estava se passando naquele momento.

B) o asterisco (\*sujeito 1 e sujeito 2) significa que o segundo sujeito, neste momento, leu imediatamente após a leitura do primeiro. Na ausência de indicação, fica subentendido que leram simultaneamente a mesma coisa.

C) quando duas crianças falam coisas diferentes ao mesmo tempo, a transcrição das falas encontrar-se-á na mesma linha.

*(Enquanto Carlos lia "com seu gatinho no colo", surgiram várias interferências que mostram como se dá uma atividade em classe, onde a circulação de informações é constante. Aqui temos o Diogo (Di), que estava na mesa ao lado, reescrevendo a parêntese "Ciranda, Cirandinha" e ouvindo o Carlos ler. A Gabriela (Ga), às voltas com a palavra "prateleira" que estava escrita na frase: "E Alice pegou o pote da prateleira enquanto cata". O Rodrigo (Ro) que chega com a parêntese "lá em cima do piano" para dizer que havia descoberto sobre o que falava o texto. E finalmente a Vã que havia escutado o Diogo.)*

Edu e Ca: “\_ com  
... seu”

Ca: “\_ u. . . ga -  
li \_”

Edu: “\_ ti”

Ca: “\_ nho”

\*Edu e Ca: “\_ ga -  
ti-nho”

Ca: “\_ no. . .”

Ca: “\_ co-”

Di: “\_ é alice no pa-  
ís das maravilhas.”  
Ca: “\_ Du. . .”

*Estas três falas  
ocorrem simultaneamente.*

Ga: “\_ qui qui é pra-  
teira? . . . prateira?”

Edu: “\_ prateira?”

Ro: “\_ Edu!”

Ga: “\_ prateiro”

Edu: “\_ prateiro? Cê  
tem que ler a frase  
inteira pra dar sen-  
tido pr’cu poder te  
dizer, assim não sei!”

*Referindo-se ao  
nome da estória  
que o Di falou acima.*

Ca: “\_ co-lo,  
colo. . .”

Va: “\_ eu já sei  
qual que é, Ca-  
cá. . .”

Va: “\_ . . . essale-  
tra.”

Ro: “\_ é di piano.”

Edu: (para o Ro)  
“oi? . . .”

Ro: “\_ piano”

Va: (Diz baixi-  
nho) “\_ alice  
no país das  
maravilhas”

Edu: “\_ di piano?  
Mas essa letra. . .  
como. . . como qui  
si canta?”

Ca: “\_ hã! . . . bri-  
gada.”

Ro: “\_ le. . .”

*Ro tentando ler o  
“la” do início da  
parlenda.*

\**Edu e Ro*: “- lá... em...”

*Ca*: “- ah, ah, ah, ah é facil... né Vânia?  
*Va*: “- é é...”

*Ro*: “- cima do piano tem um copo de veneno quem...”  
*Edu*: “- assim não, lê devagarzinho”

*Ro canta a parlen-da que já está memorizada.*  
*Pego para o Ro ler o que está escrito*

*Ca*: (*Diz para mim*)  
“-ô, eu já descobri a estória”

*Edu*: (*Para o Ca*)  
“tudo bem, mas vamo acaba de lê que a gente não acabô. Acabou ador...”

É sobre este contexto, rico e diversificado, de sala de aula que se dará o enfoque da minha análise. Aqui, pode-se perceber que as solicitações, dirigidas a mim, de ajuda e atenção e as trocas de informações entre as crianças são muito variadas, entretanto, como o meu objetivo é analisar a interação de uma dupla (*Ca e Va*) ao realizar uma atividade de leitura, sou obrigado a não considerar os “ruídos” externos à fala destas duas crianças. Na verdade,orro o risco de descontextualizar a situação real, porém não vejo outra saída, uma vez que o excesso de interferências pode confundir o leitor e desviar-me do objetivo primeiro, isto é, a partir de uma atividade de leitura em dupla, quais as estratégias que as crianças usam e como estas crianças podem se apropriar dos processos de leitura do outro para enriquecer suas próprias estratégias.

Antes de iniciar a análise dos processos de leitura destas crianças é importante frisar que este texto pertence ao repertório de histórias contadas, diariamente, na classe. Assim, além de elas terem informações prévias sobre o texto (sabem que o texto é sobre uma história infantil – mais especificamente um conto de fada), na medida que vão lendo, outras informações podem ser retiradas. Desta forma, quanto mais significativo for para as crianças, maior a possibilidade de preditibilidade sobre aquilo que estão lendo.

Observando a transcrição acima, no momento em que o *Ca* acaba de ler a palavra “gatinho”, e considerando o contexto no qual se desenvolvia a leitura dele, o *Di* pôde deduzir que a história era a da “Alice...”; apesar de *Ca* não ter ouvido o que o *Di* disse, a *Va*, que estava ao seu lado, dá-lhe a informação como se estivesse contando um segredo. De posse desta informação, a leitura torna-se mais contextualizada, permitindo preditibilidades mais adequadas como nesta transcrição:

(De relógio na mão)

Vá: “\_ de re. . . lógi-o, re-ló-gi-o naa. . .”

Aqui, depois de saber que a estória é da “Alice”, de ter lido “um coelho de. . .” e ver que a próxima sílaba é o “re”, que palavra poderia ser esta se não fosse “relógio”? Quanto maior for o conhecimento do leitor sobre o conteúdo a ser lido, mais rápida será sua leitura e melhor sua capacidade de antecipação.

Após estas observações tangenciais às trocas entre as crianças, passo a analisar o processo de leitura de *Ca* e *Vá* ao interagirem.

Logo no início da gravação encontramos estratégias diferentes entre estas duas crianças ao lerem:

(Era uma vez uma menina)

*Ca*: “\_ era uma vez, era. . . e-ra. . .”

\**Ca* e *Vá*: “\_ uma vez. . . um. . .”

*Vá*: (Diz em tom de correção) “u-ma. . .”

\**Vá* e *Ca*: “\_ me-ni-na.”

O *Ca* antecipa o conteúdo do que está escrito dizendo “\_ era uma vez”, sem titular. Isto foi possível por vários motivos. Primeiro, porque ele sabia que o texto referia-se a um conto de fada. Segundo e complementariamente, porque este objeto é tão contextualizado e significativo para estas crianças que sua antecipação é quase automática, bastando a palavra “era”, no início do texto, para concluir-se que a seguir só pode estar escrito: “uma vez”, pois a criança já conhece parte da estrutura canônica das histórias infantis, o que no nosso exemplo corresponderia ao conhecimento prévio do marcador “era uma vez”.

Apesar de tudo, parece que ele não confia muito na sua própria capacidade de antecipação, retomando o texto e tentando decifrá-lo, como vimos acima. Uma outra consequência deste fato é que ele busca o sentido do que está escrito, a partir do primeiro significado que consegue dar à sílaba, à palavra ou ao texto. Isto fica claro quando lê “um”, ao invés de ler “uma”, fato que é imediatamente corrigido por *Vá*.

No decorrer da gravação estas correções vão se alternando. Ou seja, em certos momentos é o *Ca* quem corrige as inferências inadequadas de *Vá*, uma vez que ele se preocupa com as partes do texto; a leitura é interrompida quase todas as vezes em que uma sílaba ou palavra não é compreendida por ele, mais adiante exemplificarei como isto ocorre. Em outros momentos, é esta mesma preocupação que faz com que ele fique preso às características superficiais do texto. *Vá*, que antecipa o texto com maior rapidez, corrige — como mostra o exemplo acima — a leitura equivocada do *Ca*.

Visto isto, percebe-se que as estratégias de leitura destas duas crianças diferenciam-se basicamente em dois pontos. Por um lado, o *Ca* está preocupado em identificar palavra por palavra, perdendo assim o sentido do texto como um todo. Poderia dizer



(Um pouco)

- 1) *Vá*: “\_ uma. . .”
- 2) *Ca*: “\_ um.”
- 3) *Vá*: “\_ um. . .”
- 4) *Ca*: “\_ a gente tá qui ði!”
- 5) *Ca*: “\_ peraí, vamô começá.” *Vá*: “\_ po-co.”
- 6) *Ca*: “\_ de-”
- 7) \**Vá* e *Ca*: “\_ des-can-sar u-ma. . .”
- 8) *Ca*: “\_ aqui, cadê o ma?” *Vá*: “po. . .”
- 9) *Ca*: “\_ cadê o ma?”
- 10) *Vá*: “\_ ma!”
- 11) *Ca*: “\_ é, tá u. . . m. . . u”
- 12) *Vá*: “\_ um. . .”
- 13) *Ca*: “\_ uma, uma.”
- 14) *Vá*: “\_ ummm. . . (*Diz alto*) um!”
- 15) *Ca*: “\_ bu”
- 16) *Vá*: “\_ não é: puuu. . . u”
- 17) *Ca*: “\_ pu-u.”
- 18) *Vá*: “\_ é po-u.”
- 19) *Ca*: “\_ pou. . .”
- 20) *Vá*: “\_ poco.”
- 21) *Ca*: “\_ por-que.”
- 22) *Vá*: (*Diz alto*) “\_ po-co!”
- 23) *Ca*: “\_ po-co”
- 24) *Vá*: “\_ descansava”
- 25) \**Vá* e *Ca*: “\_ um pou-co”

Este trecho é particularmente precioso devido à riqueza do seu conteúdo. No começo, da linha 1 à 14, *Ca* não aceita a leitura de “uma” para o que ele estava lendo, isto é, “um”. Ele não deixa a *Vá* continuar a leitura enquanto não descobre onde ela estava lendo “uma”. Por causa disto ele interrompe a leitura da *Vá* (linhas 4 e 5) e retoma o que já foi lido [Ela resolveu *descansar um pouco* (nas linhas 6 e 7)]. A *Vá* continua lendo “uma” mas *Ca* é incisivo; pergunta e procura o “ma” (linhas 8 a 13), só prosseguindo a leitura depois que a *Vá* corrige sua própria leitura (linha 14).

É evidente o que acontece nas linhas seguintes. O *Ca* lê “bu” ao invés de “pou” e é a vez da *Vá* dar a informação correta (linhas 15 a 18). Mesmo tendo lido “poco” o *Ca* arrisca dizer “porque”, no que é imediatamente corrigido por *Vá*.

Finalmente, como a memória imediata não consegue armazenar as informações segmentadas de uma leitura decifrativa, a palavra “descansar” ficou descontextualizada na frase porque o trecho “Ela resolveu” estava perdido na leitura deles (este trecho encontrava-se na linha superior do texto). *Vá* buscou na frase um sentido gramatical, isto

é, como soa mal a "frase" isolada "descansar um pouco", ela resolveu o problema expondo o que poderia ser chamado de *organicidade gramatical*. Assim, ao flexionar o verbo (linha 24 - descansar) mostrou sua grande competência lingüística e seu conhecimento global do texto, uma vez que "ela descansava um pouco" é mais significativo do que "ela descansar um pouco".

Proseguindo na análise da interação destas duas crianças a partir de uma atividade de leitura, observo que, no percurso realizado por cada uma delas, as informações - tanto as relacionadas com o conteúdo do texto quanto as estratégias de que cada uma dispõe - foram fundamentais no progresso que apresentaram até o final do texto, ressaltando o caráter deste processo interativo que é a leitura. Agora, mostro três momentos diferentes onde os papéis invertem-se, isto é, a *Vá* chama a atenção do *Ca* para o local em que estão lendo e o *Ca* antecipa, pela primeira vez na leitura em dupla, o final de duas palavras "repente" e "dizendo". Vejamos:

*(Depois de terem lido "descansar um pouco", pulam para o texto da linha de baixo "uma árvore" ao invés de continuarem na mesma linha "sentou-se embaixo". Vá percebe e chama a atenção de Ca, que, como na maior parte das vezes, volta e recupera o sentido, garantindo o prosseguimento da leitura.)*

*Vá:* " \_ é aqui, um. . . úúú. . . úma"

*Ca:* " \_ uma. a-"

*Vá:* " \_ não. é aqui que a gente tá" (*apontando a linha superior*).

*Ca:* " \_ a gente já leu. . . um pouco"

*Vá:* " \_ se. . ."

*Vá:* " \_ pouco"

*(De repente)*

\**Ca e Vá:* " \_ dec. . ."

*Ca:* " \_ re. . ."

*Vá e Ca:* " \_ de-re"

*Vá:* " \_ de-re. . . pen. . ."

*Ca:* " \_ ti" (*dizendo conclusivamente*)

*Vá:* " \_ te. de repente"

*(dizendo)*

*Ca:* " \_ di-"

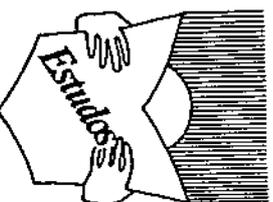
*Ca:* " \_ ze-"

*Vá:* " \_ zen-"

*Vá:* " \_ do"

*Vá:* " \_ di-"

*Ca:* " \_ do"



Dentro do que venho desenvolvendo no trabalho em classe, está ficando cada vez mais claro que a troca de informações entre as crianças é fundamental. Um dos motivos que justificaria isto seria a existência da *zona de desenvolvimento proximal*.<sup>1</sup> Este conceito vygotskiano nos permite integrar a relação entre desenvolvimento real e potencial — desenvolvimento e aprendizagem — evidenciando, portanto, a importância da interação entre os pares.

A minha hipótese é que, em determinadas situações, a interação entre as crianças é mais produtiva do que o trabalho individualizado de cada um ou a interação do aluno com o professor. Na análise desta atividade em dupla fica evidente que eu não poderia ter atuado de forma mais direta, uma vez que represento o papel do adulto — aquele que sabe. Além disso, mesmo que tentasse neutralizar meu papel enquanto professor, dificilmente conseguiria propor questões, estratégias de leitura e trocar informações da forma tão rica como fizeram *Ca* e *Vá* durante a atividade, já que sou um leitor com um processo de leitura muito mais elaborado. Isto não me permite perceber muitas das estratégias ou hipóteses construídas pelas crianças nem dá condições para que atue com maior precisão sobre o que cada uma pensa.

Por outro lado, o fato de encontrarem-se num nível mais próximo de conhecimento e terem que explicar para o outro o que se está pensando ou por que está escrito “isto” ao invés “daquilo” exige de cada criança que pense sobre o que sabe e tente expô-lo com clareza para que o outro possa compartilhar e, assim, aprimorar, adequar, reelaborar, modificar, reestruturar, as hipóteses ou estratégias construídas até o momento.

Desta forma, o papel do professor só vem a se confirmar como fundamental no processo de aprendizagem, já que cabe a ele — mais do que estruturar e coordenar as atividades em sala — propiciar boas situações para a aprendizagem.

Talvez, ainda reste dúvidas sobre o porquê de atividades em duplas, principalmente, em leitura. Se o que foi dito acima não serviu para saná-las, tomo de empréstimo a voz do Carlos, ao tentar ler “adormecendo”:

*Ca*: “me-mer. . . ce. . . Vânia, ajuda né, Vânia!”

#### NOTAS

<sup>1</sup> Teima Weisz, em um recente artigo, define quatro critérios básicos para que uma atividade seja uma boa situação de aprendizagem:

1<sup>o</sup> Os alunos precisam *pôr em jogo* tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo em torno do qual o professor organizou a tarefa.

2<sup>o</sup> Os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem produzir.

3<sup>o</sup> O conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sócio-cultural real sem transformar-se em objeto escolar vazio de signi ficado social.

4<sup>o</sup> A organização da tarefa pelo professor garante a máxima circulação de informações possíveis.

<sup>2</sup> Este trabalho assume, baseado em Kenneth S. Goodman, que “estratégia” é um esquema que o leitor elabora “para obter, avaliar e utilizar informação” retirada do ato de ler.

<sup>3</sup> O processo de leitura ascendente (Bottom-up), definido por Kintsch e citado por McGinile, Maria e Kimmel, no livro “Os Processos de Leitura e Escrita — novas perspectivas”, caracteriza-se pela leitura feita das partes do texto, isto é, o leitor delem-se na “identificação de palavras, acesso ao significado de palavras e análise sintática” e, a partir disto, busca compreender o global.

<sup>4</sup>Os mesmos autores citados acima postulam que, no processo de leitura descendente (Top-down), o leitor utiliza-se de todas as informações prévias que possui sobre o texto, das suas características estruturais, dos objetivos ao lê-lo e do conhecimento já construído sobre o mundo.

<sup>5</sup> Frank Smith, no seu livro *Compreensão de la Lectura*, diz que as informações não visuais são aquelas que o leitor possui independente do texto imprimido, ou seja, informações elaboradas previamente à leitura do texto e que favorecem sua compreensão.

<sup>6</sup> Todo ato de ler implica um processo literário, isto é, o indivíduo, ao ler, realiza tanto uma leitura ascendente como descendente, porém, dificilmente utiliza os dois processos de forma equilibrada.

<sup>7</sup> O conceito de *Zona de desenvolvimento proximal*, formulado por Vygotsky, é assim definido por Angel Riviere: "Para definir a relação entre a evolução de uma criança e sua aprendizagem, não basta estabelecer o nível evolutivo em termos das tarefas ou atividades que a criança é capaz de realizar por si só, mas, sim, é preciso determinar o que é capaz de fazer com a ajuda de outros. A humanização se realiza em contextos interativos nos quais as pessoas que rodeiam a criança não são objetos passivos ou simples juizes de seu desenvolvimento, e sim companheiros ativos que guiam, planificam, regulam, começam, terminam, etc., as ações da criança. São agentes do desenvolvimento. Todo conjunto de atividades que a criança é capaz de realizar com a ajuda, colaboração ou orientação de outra(s) pessoa(s) é chamado por Vygotsky de *nível de desenvolvimento potencial*, diferenciando-o do *nível de desenvolvimento atual*, que é aquele que corresponde aos ciclos evolutivos levados a termo e que se define operacionalmente pelo conjunto de atividades que a criança é capaz de realizar por si mesma, sem orientação e ajuda de outras pessoas. A partir dessas definições é fácil entender o conceito vygotskiano de *zona de desenvolvimento proximal*: "Não é outra coisa - diz - que a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro mais capaz".

#### BIBLIOGRAFIA

- GOODMAN, Kenneth S. "O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento". In: *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas* (org.) por FERREIRO, I. e PALACIO, Margarita G. Porto Alegre, Editora Artes Médicas, 1987.
- MCGINTEE, Walter H., MARIA, Katherine e KINMILL, Susan. "O papel das estratégias cognitivas não acomodativas em certas dificuldades e compreensão da leitura". In: *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas* (org.) por FERREIRO, I. e PALACIO, Margarita G. Porto Alegre, Editora Artes Médicas, 1987.
- RIVIERE, Angel. *La psicología del Vygotsky*. Madrid, Visor Libros, 1985.
- SMITH, Frank. *Compreensão de la Lectura*. México, Editorial Trilhas, 1983.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.
- TEBEROSKY, Ana. "Construção de escritas através da interação grupal". In: *Processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. E. FERREIRO, G. PALACIO (org.) Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.
- WEISZ, Telma. "Contribuições da psicogênese da língua escrita e algumas reflexões sobre a prática do professor alfabetizador", publicação da Secretaria da Educação de São Paulo, 1988.

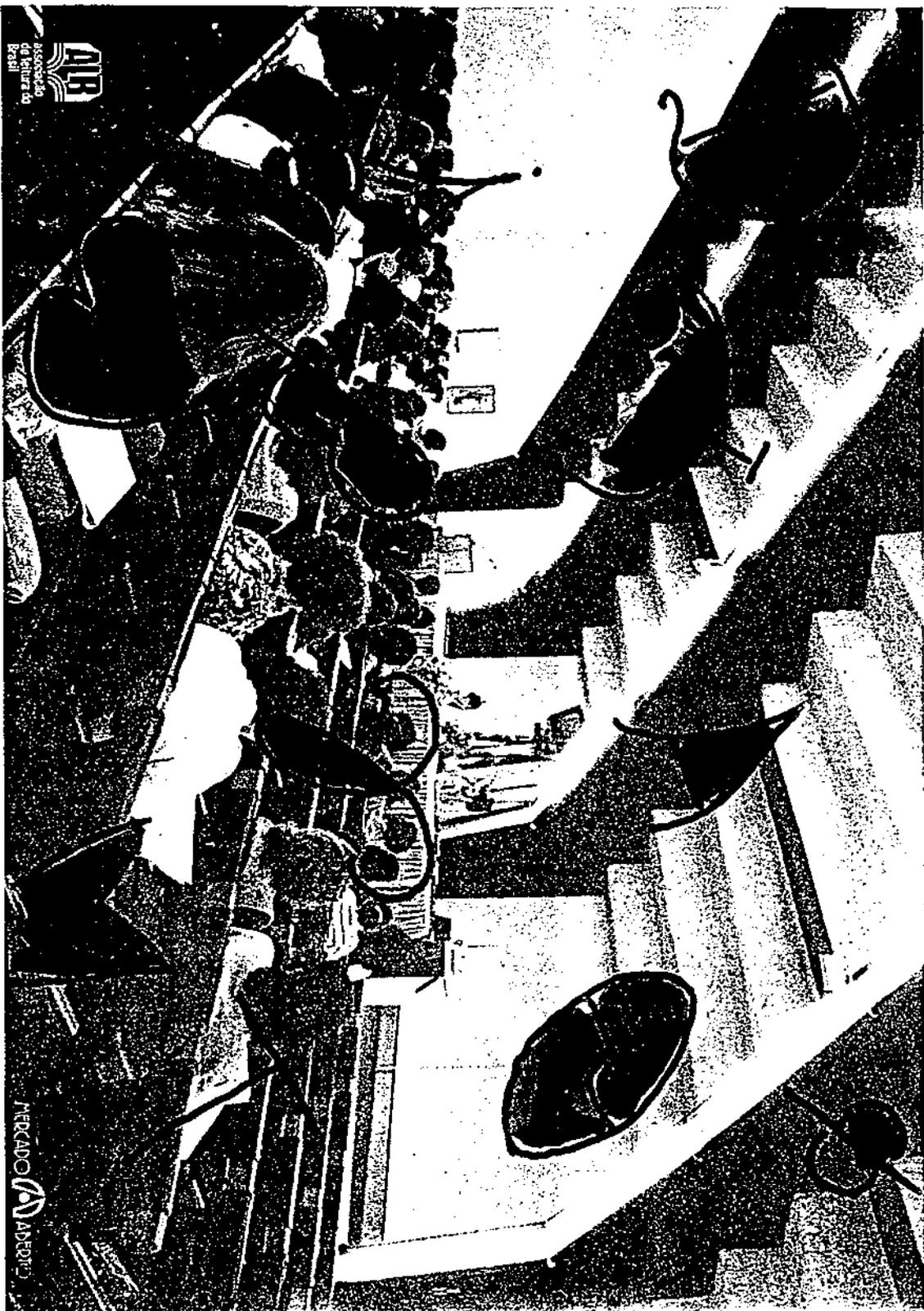


# LEITURA:

## TEORIA & PRÁTICA

ANO 12  
DEZEMBRO/1993  
NÚMERO 22

ISSN 0102-387X  
REVISTA SEMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL



Associação  
de Leitura do  
Brasil

MERCADO  
ANDRÉ

# A LEITURA NA SALA DE AULA O VELHO E O NOVO EM CONFLITO

RIITA DE CÁSSIA MAIA E SILVA COSTA\*

Este é um trabalho teórico-prático que se desenvolveu a partir de um estudo de caso realizado numa escola pública, em classe de 3ª série participante de um projeto de pesquisa intitulado "Experiência da Alfabetização". Seu objetivo é conhecer o processo de significação construído durante a prática de leitura naquela classe. A concepção de leitura adotada fundamenta-se nos princípios da análise do discurso, que definem a leitura como um processo, através do qual autor e leitor interagem e produzem significados na relação que se estabelece entre o texto, a situação e o contexto histórico-social. Essa relação define as condições de produção do texto e é dessa interação que se configura a leitura como processo.

De acordo com essa concepção de leitura, a linguagem, enquanto produção social, remete o indivíduo às diversas áreas do conhecimento humano e lhe possibilita interagir na relação homem-mundo.

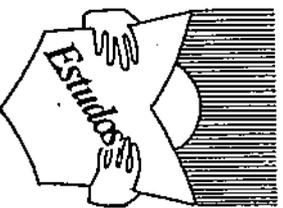
O reconhecimento desse caráter de mediação da linguagem entre o homem e a realidade reforça a necessidade de se praticar a leitura significativa na escola, de modo a ultrapassar a superficialidade de interpretações estereotipadas e explicar o contexto em que os textos são produzidos e captar seus múltiplos sentidos.

Como pressuposto dessa análise, o texto é entendido como unidade completa de significação, com o objetivo de investigar se a leitura é significativa, se os leitores (alunos e professor) são sujeitos na interlocução, se a leitura é processo ou produto acabado, e se os sentidos produzidos são múltiplos ou institucionalizados. Os objetivos dessa investigação estão ligados, portanto, à análise da relação interlocutor/texto/contexto, dentro de uma abordagem qualitativa.

Não vou me deter nos fundamentos teóricos que orientaram a pesquisa, porque eles estarão subjacentes à análise que farei das representações sociais construídas pelas crianças e pela professora.

Dois inúmeros dados da pesquisa, agrupados para fins desta apresentação, alguns textos produzidos espontaneamente pelas crianças, de acordo com os seguintes critérios:

— textos sem interpretação;



\* Professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo.

... Vós com exercícios dados pela professora a pretexto de "interpretação";  
— debates.

Assim, diferentes situações serão apresentadas a fim de possibilitar a análise desses dados e uma possível interpretação.

#### SITUAÇÃO 1:

Temas de interesse da maioria das crianças eram discutidos em sala de aula e representavam um estímulo natural à escrita. Tais temas podiam estar relacionados tanto às leituras realizadas em sala de aula, na biblioteca ou mesmo fora da escola, como ao cotidiano e às próprias experiências de vida da criança.

Os textos relacionados à experiência de vida da criança refletem as características de sua faixa etária e de sua classe social. Portanto, a leitura da realidade circundante se manifesta claramente nos textos infantis examinados. Alguns textos apresentam muitos detalhes e evidenciam a percepção de certos usos estilisticamente mais comuns na língua escrita. Muitos desses textos, cuja coesão e coerência possibilitam ao leitor a compreensão e a produção de múltiplos sentidos, são informativos e refletem a maneira espontânea de a criança se expressar. Outros são imaginativos, expressivos e significativos para a criança, revelando a natureza infantil.

Todos os textos foram selecionados de acordo com os diferentes temas abordados a fim de inferir os significados produzidos pelas crianças em decorrência da interação leitura/escrita e principalmente de suas experiências e valores.

Assim, tentei adotar uma

metodologia que me permitisse apreender o texto em sua globalidade e, em seguida, tentei descontextualizá-lo para então recontextualizá-lo, procurando estabelecer as relações contextuais e intertextuais que operam nas condições de sua produção. Assim procedendo, percebi significados que refletem, por exemplo, *problemas sociais*, abordando temas tais como: o da *violência*, o da *consciência social e política*, *humor e curiosidade pelo conhecimento científico*, além de, *valores éticos, morais e concepções* (ver textos em anexo).

#### SITUAÇÃO 2:

As atividades desenvolvidas em torno dos textos com o pretenso objetivo de realizar sua leitura revelaram, quase sempre, uma superficialidade na discussão das idéias. As questões de interpretação com frequência solicitavam o sentido literal dos textos. As perguntas requeriam respostas óbvias, explícitas nos textos, sem que para isso a criança precisasse pensar, refletir, para tirar suas próprias conclusões. Não havia análise dos fatos ou considerações presentes nos textos, de modo que as respostas se restringiam à reprodução do que estava literalmente dito. Sendo assim, não havia interlocução, não havia interação do aluno/leitor com o autor de cada texto, dos alunos entre si e dos alunos com a professora.

As atividades demonstraram que o propósito da leitura se reduziu à simples paráfrase, visto que se repetia o que já havia sido explicitamente dito e que não se construía nenhum sentido novo ou análogo em relação às proposições do texto.

Assim, mesmo em situações discursivas que possibilitariam a dúvida, a polêmica, o questionamento, a interlocução não ocorreu e a repetição didática de perguntas e respostas que se constituíam em meras paráfrases se tornou uma constante e inibiu o próprio processo de significação. Os prováveis significados latentes nos textos em sua relação com o contexto não emergiram.

Podemos exemplificar essa situação trazendo alguns textos e as questões a eles relacionadas: (ver textos anexos 6 e 7).

O conteúdo semântico desses dois textos, da mesma forma como ocorreu com tantos outros, não foi devidamente discutido e aprofundado. Perdeu-se, portanto, a oportunidade de se estabelecer inúmeras relações com temas atuais e relevantes para a compreensão da realidade social, possibilitando a inserção responsável do indivíduo nessa realidade pela problematização de assuntos que tratam da ecologia e da liberdade.

Várias questões poderiam ser levantadas:

Texto 6:

- Por que Seu Geraldo se mudou?
- Para onde ele foi?
- Como deve ser a vida nesse lugar onde ele foi viver?
- O que significa destruir uma paisagem?

Texto 7:

- Você concorda ou discorda da atitude da menina? Por quê?
- Somos livres?
- Somos um país livre?

— O que faz alguém ser ou não ser livre?

No entanto, o texto não é debatido. E quando há uma tentativa de leitura dos sentidos implícitos do texto, esta se traduz numa reafirmação de estereótipos. A reprodução desses valores estereotipados escamoteia outras evidências e outras percepções possíveis, através da cristalização de sentidos socialmente estabelecidos. Esse processo de sedimentação de significados impede a construção de novos sentidos que relliam uma revisão de valores preestabelecidos e um posicionamento mais crítico na formulação de conceitos.

Então o processo de produção de significados se reduz aos limites daquela classe e das condições de produção de leitura de cada criança, incluindo seu lugar social, sua história de leituras e até mesmo a projeção que ela faz de seus interlocutores face às situações vividas. Assim, os textos daquelas crianças, de um modo geral, não evoluem, não se desenvolvem numa construção progressiva de significados que traduzam sua própria criação do conhecimento, à medida que compreendem o mundo em que se inserem.

As idéias não são, nesse caso, discutidas nem problematizadas em novas leituras, quer seja da fantasia infantil, quer seja dos valores e conceitos embutidos na experiência daquelas crianças.

Observa-se ainda que, muitas vezes, o texto infantil serviu apenas como pretexto para exercícios gramaticais, tal como os textos fragmentados dos livros didáticos, que são desapropriados de seus

autores e de seu contexto e induzem um exercício mecânico de análise linguística, desconectado e com um fim em si mesmo.

### SITUAÇÃO 3:

A reprodução ideológica está presente em outras situações em que as próprias perguntas sobre o texto, contextualizadas, induzem a um sentido único, sedimentado historicamente e responsável por uma visão letrada, que vem contribuir para a manutenção da ordem social, anulando a realidade econômica, política e social.

É possível ilustrar essa reprodução a partir da "correção" (texto 9) do texto original da criança (texto 8).

Podemos observar aqui que duas perguntas se referem a significados explícitos no texto (questões 1 e 3), revelando uma tendência ao uso da paráfrase. Nesse texto, a ênfase na leitura denotativa se manifesta principalmente quando, durante o trabalho de indução à autocorreção gramatical, a palavra "diversão" foi substituída por "diversão", numa preocupação evidente com a forma ortográfica e com o sentido literal. Não se percebeu, na prática da leitura, qualquer possibilidade de leitura poética e os múltiplos significados que poderiam advir dessa construção — "diversão" — e as inúmeras opções de análise e de efeitos de sentido nela contidos.

Poder-se-ia discutir, por exemplo, a dimensão onírica da palavra inventada, talvez não intencionalmente, e inserida no texto, ressaltando a relação do sonho com a brincadeira, a diversão, o prazer, representados pelo lugar (parque de di-

versões) e pelo objeto do desejo (algodão-doce). Daí, talvez, a reinterpretação.

E, refletindo em torno da própria infância, poder-se-ia discutir duas questões fundamentais que emergem do texto: 1) a necessidade de dinheiro para conseguir o objeto desejado, e 2) as diversas implicações de caráter ideológico da exploração do trabalho no mundo capitalista, ou seja, o significado do trabalho nas relações sociais de produção.

Assim, a questão nº 4, se observada isoladamente, permitiria uma discussão de caráter polissêmico, que viabilizaria a construção de sentidos distintos daqueles pré-concebidos e veiculados em toda a sociedade. No entanto, aquela questão aparece vinculada à questão anterior, o que lhe confere um caráter de fechamento e de direcionamento. Quando a professora perguntou quem havia oferecido trabalho ao garoto e logo em seguida questionou como se consegue dinheiro, ela sugeriu um vínculo entre a resposta da última pergunta com a pergunta anterior.

As situações naturais de sala de aula, os textos produzidos individualmente pelas crianças e os textos registrados no quadro com o objetivo de discussão com toda a classe manifestam uma diversidade de comportamentos que, do ponto de vista teórico, são contraditórios. Por um lado, a prática de leitura observada não contribuiu para criar efeitos de sentido, uma vez que as tentativas de desencadear o processo de significação foram insuflentes e favoreceram a reprodução de sentidos cristalizados, conforme exemplificação anterior. Por outro lado, embora a relação professor/aluno não se

leitura apresentado como lúdica nem po-  
lêmica, não foi tampouco autoritária. Isso  
significa que, na prática, essa tipologia do  
discurso não se apresenta de forma pura  
e esses três tipos podem estar presentes  
simultaneamente em graus de intensida-  
de diferentes, com a dominância de um  
deles sobre os outros nas diferentes situa-  
ções. Isso permitiu, na maioria das vezes,  
uma relação aberta que propiciou a  
interação das crianças entre si.

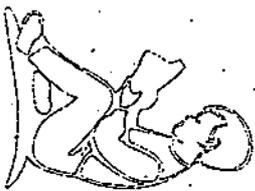
É preciso registrar que todas as  
manifestações aqui relatadas, inclusive as  
que se referem à quantidade e à qualida-  
de da produção escrita das crianças, ocor-  
rem em virtude da natureza da Experi-  
ência de Alfabetização e dos princípios  
filosóficos, sociológicos, psicológicos e  
linguísticos que a fundamentam. A liber-  
dade e o respeito presentes todo o tempo  
na classe são fatores que interferiram po-  
sitivamente nas condições de produção  
dos textos infantis.

No entanto, neste caso particular,  
parece que não esteve incluída a atuação  
da professora como problematizadora e  
participante do processo educacional e  
social. Seu desempenho pareceu não ul-  
trapassar os limites da sala de aula e da  
própria rotina de produção e leitura dos  
textos infantis que se estabeleceu inicial-  
mente como satisfatória. Apesar de seu  
engajamento nos estudos e discussões com  
a equipe e a coordenadora da Experiên-  
cia de Alfabetização, a professora não  
conseguiu problematizar situações vivi-  
das em sala de aula a fim de criar condi-  
ções favoráveis a um ambiente  
questionador que desencadeasse os mais  
variados efeitos de sentido e, com isso, a  
leitura do mundo.

Contudo, durante o processo de  
reinvenção da prática pedagógica, deter-  
minado pela natureza da Experiência de  
Alfabetização, observou-se que, diante de  
situações conflitantes que emergiram, não  
houve a imposição de padrões pré-esta-  
belecidos de caráter disciplinador e auto-  
ritário. Assim, o processo de leitura na  
classe de 3ª série esteve permeado pelo  
conflito e aí encontrou espaço e condi-  
ções para a sua realização.

A prática pedagógica observada na  
sala de aula da 3ª série decorre também  
de contradições entre uma concepção de  
processo educativo que prioriza o diálo-  
go como prática pedagógica e um con-  
teúdo educativo mutilado por uma visão  
rígida e unilateral do ensino. Assim, em-  
bora essa prática tenha refletido a repro-  
dução de modelos tradicionais de leitura  
e de conceitos equivocados sobre o uso  
da língua escrita, ao permitir a participa-  
ção, ela estimulou a construção de novos  
conceitos em relação à leitura, à escrita e  
às próprias experiências das crianças na  
sala de aula. Ou seja, se a leitura nessa  
classe de 3ª série não se caracterizou  
primordialmente como polissêmica, pelo  
menos ela foi processo, na medida em  
que, através dela, a interação ocorreu e, a  
partir daí, os sentidos foram sendo  
construídos pelas crianças.

Apesar das limitações profissionais  
apresentadas, percebe-se que, numa rela-  
ção não autoritária e numa prática peda-  
gógica que se fundamenta no diálogo, na  
liberdade e no respeito à criança, há con-  
dições favoráveis de se estabelecer a  
interação e, com isso, de deixar fluir os  
mais variados efeitos de sentido.



Era uma vez um garoto que  
 gostava de choga pedral nos campos  
 do sertão. um dia ele foi jogar  
 pedra ai acabou de casa chugou a pedra  
 ele acabou pedra elevar ele para  
 a delegacia de mulheres  
 no delegado e delegado ficou  
 com uma cara o delegado deu  
 uma pretexto para ele que pegou  
 no nome e nomeio por parte  
 o hospital todo mundo foi para  
 o hospital obrigado ficou pensam  
 seria quem deuvi! ai chegou uma  
 moelle e falou — voce deuvi i poquer.  
 voce cuou o caso.

jornalista  
 16-03-58

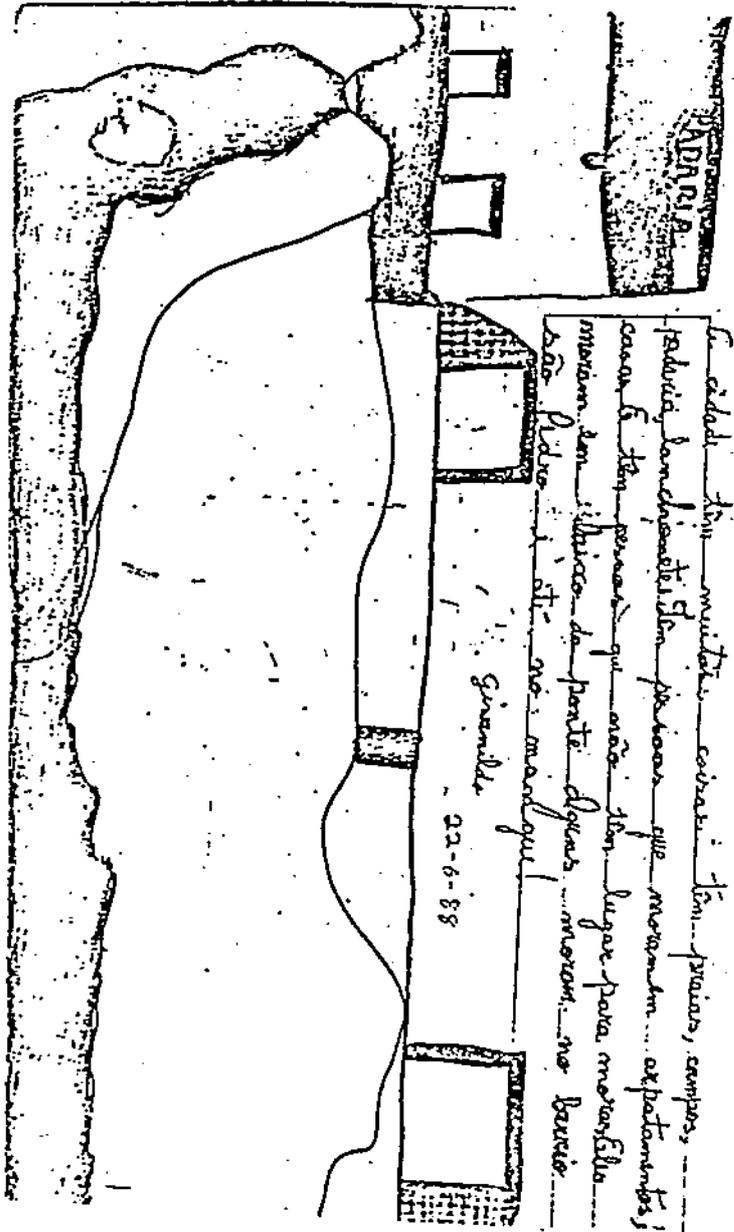
Texto 2

[Cidade]

Em cidade tem muitas casas, tem praças, campos, fazendas, lanchonetes, tem piscinas que moram em apartamentos; e tem pessoas que não tem lugar para morar, ela moram em vilas do lado de fora moram no bairro São Pedro e não moram aqui!

Gravado

22-6-88









texto:

Edson foi no parque de diversões

de viu um rapaz vendendo algodão - doce.

É ali falou consigo: eu estou com vontade de

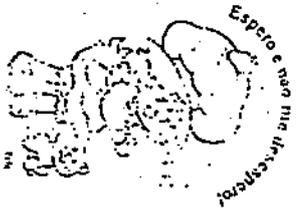
comer algodão - doce. E viu um menino e falou: você

quer trabalhar e o menino falou eu quero

algodão - doce.

Resposta:

- 1) Quem estava com vontade de comer algodão - doce? O menino.
- 2) Que nome você dava para o filho? O menino gosta de comer algodão - doce.
- 3) Quem foi que ofereceu trabalhar para o garoto? O homem que vende algodão - doce.
- 4) Como a gente consegue dinheiro? trabalhando,



# Leitura:

TEORIA & PRÁTICA

ANO 14  
DEZEMBRO/1995  
NÚMERO 26

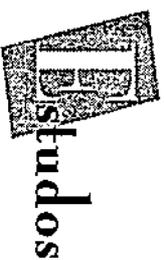
ISSN 0102-5872  
REVISTA SEMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE LINGUÍSTICA DO BRASIL



# A PRÁTICA DE LETURA NOS CURSOS DE LETRAS

"... eu não leio para formar-me; eu me formo *também* lendo..."

Paulo Freire



**Vicentina Maria Ramires Borba**

Professora de Língua Portuguesa da Rede Pública e Particular do Estado de Pernambuco. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco.

## Introdução

A problemática da formação do professor de Língua Portuguesa começou a fazer parte sistematicamente de minhas reflexões principalmente a partir do contato que mantive com outros professores durante capacitações de que participei no final dos anos 80 para cá. Entretanto, inquietações em relação ao desempenho desses profissionais nas escolas em que atuam, principalmente na escola pública, datam de época anterior, quando comecei a atuar profissionalmente.

A partir de algumas leituras, da experiência de minha atuação na área e do contato mais direto com outras práticas alternativas, comecei a perceber, cada vez mais claramente, como o despreparo desses educadores repercutia visivelmente na formação de seus alunos.

Tentar encontrar as causas que justificassem tal fenômeno implicava mergulhar no intenso debate que já se vinha travando a partir da década de

orienta acerca da formação do educador e, no caso específico de Língua Portuguesa, conhecer mais de perto a realidade dos cursos de Letras, agora sob uma nova ótica, completamente diferente daquela que tinha enquanto estudante nesse curso.

Compreendi, com o aprofundamento de estudos, que as causas desse problema, como já previa, não se apresentam de maneira tão clara e organizadamente, de modo que pudesse propor uma intervenção imediata nessas práticas. Tinha consciência de que o problema estava inserido num complexo conjunto de relações diversas que se inter cruzavam formando um todo que buscava conhecer.

Percebi, sobretudo, que o espaço de capacitações promovidas pelas instituições às quais estava vinculada como professora era insuficiente para responder aos questionamentos que então formulava. Em vista disso, procurei desenvolver uma pesquisa que, mais tarde, tornou-se uma dissertação de mestrado,

na qual aprofundei a questão específica do ensino de Língua Portuguesa à luz do referencial teórico das grandes correntes linguísticas. Estas, por sua vez, apontavam as diferentes concepções de língua circunscritas à prática dos professores. Nesse sentido, buscando compreender em que medida se dá a relação entre teoria e prática no ensino de Língua Portuguesa, circunscrevi tal problema à apreensão das concepções de língua manifestas nos discursos e nas práticas dos professores dos cursos de Letras, de modo que elas pudessem indicar em que medida constituem-se em limites ou possibilidades para a formação de um professor comprometido com um projeto de democratização da nossa sociedade.

Finalmente, procurei tecer algumas considerações acerca dos resultados encontrados a partir dessa pesquisa, tendo sempre presente que, mais do que simplesmente buscar todas as respostas às questões levantadas, ensinava ampliar esse debate no sentido de contribuir com o processo de construção de uma nova prática de Língua Portuguesa nos cursos de Letras e nas escolas de ensino fundamental e médio.

Para desenvolver a pesquisa escolhi duas Universidades como campo de investigação, por serem essas as duas maiores Universidades do Estado de Pernambuco, e por terem formado o maior número de professores de Língua Portuguesa atuando na rede pública de ensino (estadual e municipal) e na rede particular nos últimos dez anos. O percentual de professores provenientes de faculdades e centros de formação menores é muito pequeno.<sup>1</sup>

Foram observadas, nesta pesquisa, nove disciplinas nas duas Universidades e foram sete os professores que as ministraram, pois dois desses trabalhavam em duas disciplinas diferentes. Todos eles têm curso de pós-graduação, *lato sensu* ou *stricto sensu*, e dois têm o curso de doutoramento.

Os dados obtidos e rigorosamente anotados foram organizados a partir da observação de três atividades de língua: a leitura, a produção escrita e a análise linguística. Permeando esses três aspectos, considerei, também (ou sobrepondo), como se aborda a questão das variedades linguísticas no ensino de língua materna. Neste artigo interessa-me apresentar apenas a parte que tangue à prática de leitura observada na pesquisa.

### 1. Leitura e prática social

A leitura é uma prática social que remete sempre a outros textos e a outras leituras. É o caminho que leva à formação de um leitor que, entre outras coisas, percebe e forma relações com um contexto maior. Ao lermos um texto, acionamos nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem perspectivas dos grupos sociais aos quais somos expostos.

Essa concepção de leitura está intimamente ligada à concepção de texto que postula ser esse um tecido, um todo unificado e coerente, construído de modo que o sentido de uma de suas partes não pode ser entendido sem que se estabeleçam relações entre essa e as demais.

Em qualquer texto, o significado das frases não é autônomo e elas só têm sentido na relação que mantêm entre si, entre o conjunto do texto, e, num nível mais amplo, entre o contexto em que se encontra inserido.

Fazem parte desse contexto, entre outros elementos, o momento e o lugar, na História, da produção do texto. Esses aspectos são importantíssimos na construção dos sentidos, na medida em que as idéias produzidas num determinado tempo estão presentes no texto. Amplia-se a capacidade de construção dos sentidos a partir, também, da compreensão das concepções correntes numa dada época e numa dada sociedade em que o texto foi produzido. É claro que essa relação não é mecânica nem unidirecional, uma vez que percebemos que a apreensão dessas concepções de mundo amplia-se, por sua vez, pela leitura. É assim que o texto realiza um movimento contínuo de reflexão tornando-se um mediador entre o leitor e o conhecimento.

Desse modo, a crença de que o texto nada mais é que um repositório de mensagens e informações, formado por um conjunto de palavras cujos significados são examinados um por um para se chegar à mensagem final, pressupõe, por sua vez, a crença de que o leitor é um sujeito passivo, cujo papel consiste apenas em colher as informações através do domínio das palavras que, nessa visão, são o veículo das informações (Kleiman, 1993:18), e essa não é, absolutamente, a finalidade do ato de ler.

O ato de ler é a via de acesso aos bens culturais registrados pela escrita. "O

exercício do pensamento (gnosis) e da ação (praxis) sobre a natureza somente é possível porque o homem possui *linguagem* (oral e escrita): o elemento essencial para a produção, transmissão e recepção de conhecimentos, bem como para a sua incessante exploração do mundo." (Silva, 1988:22).

Saviani, citado em Silva (Op. cit.), afirma ser o domínio da cultura e das condições de produção da cultura indispensável para a conquista da libertação do homem e, conseqüentemente, para a realização da democracia. Um dos instrumentos fundamentais na constituição da democracia é a leitura, a qual permite o acesso aos bens culturais já produzidos na humanidade e registrados pela escrita, além de ser um dos meios mais práticos para o ser humano fazer valer suas idéias, interesses e aspirações.

Mas é preciso ter claro que a constituição dos processos de significações na leitura, a qual viabiliza a atuação do homem na sociedade, dá-se em condições sócio-históricas determinadas. Nesse sentido, Orlandi (1988) diz-nos que:

*É pela reflexão sobre a determinação histórica desses processos que vemos a (produção da) leitura como parte constitutiva deles. (...) quando lenhos estamos produzindo sentidos (reproduzindo-os ou transformando-os). Mais do que isso, quando estamos lendo, estamos participando do processo (sócio-histórico) de produção de sentidos e o fazemos de um lugar e com uma direção histórica determinada." (p. 59)*

É assim que a leitura, considerada como atividade humana e prática social, tem sua história e sua organização nas formas de interação que se desenvolvem na dinâmica das relações sociais.

Considerando a leitura como sentido produzida sob determinadas condições, Orlandi e Guimarães (1985) apontam as *histórias das leituras* como sendo um dos componentes dessas condições. São elas: a *história da leitura nas diferentes épocas*, quer dizer, a variação ao longo da história dos modos de interpretar o texto; a *história de leitura do texto*, isto é, os sentidos que se pode atribuir a um mesmo texto variam em certas épocas, possibilitando novas leituras dele; e as *histórias de leituras do leitor*, as quais podem alargar ou restringir a sua compreensão do texto. Quanto a esse último componente, alertam-nos esses autores, há que se levar em conta as histórias dos leitores, tanto do ponto de vista de suas determinações particulares quanto sociais. É assim que a leitura é um processo de interação que inclui o leitor, o texto, o autor e as circunstâncias históricas que a determinam.

De fato, o trabalho com a leitura em sala de aula constitui-se num processo de construção de sentidos quando ele se volta não só para o reconhecimento das marcas do texto, mas, principalmente, quando situa o texto no conjunto das relações sociais.

Por isso, pode-se afirmar que o trabalho com a leitura, quando inserido no processo social, não pode ser neutro. Ele carrega em seu bojo uma orientação que tanto pode contribuir para a construção de uma sociedade democrá-

tica como servir-lhe de obstáculo, de acordo com os propósitos dos grupos que a ela (a leitura) recorrem como parte de seus projetos de ação.

Com base nesses pressupostos, organizei as análises em torno da prática dos professores de Língua Portuguesa em duas Universidades do estado de Pernambuco, as quais oferecem o curso de Letras, análises essas apreendidas através das observações de suas aulas, procurando contrapor, basicamente, duas concepções de leitura que percebi encaminham essas práticas, quais sejam a leitura como atividade reprodutora e a leitura como prática social, esta última entendida como instrumento de apreensão da realidade, a qual oportuniza ao leitor a possibilidade de atuar sobre ela.

## 2. A leitura reprodutora

Sabemos que são vários os problemas relacionados com a orientação da leitura em sala de aula. Entre eles, o que mais fortemente se apresenta na prática dos professores é o fato de se colocar a leitura a serviço de memorização de regras gramaticais, reprodução de dogmas, estudo de vocabulário, por exemplo, e/ou o problema de interpretação única do texto feita pelo professor — caracterizando, com isso, o autoritarismo — ou pelo livro didático — este último servindo de respaldo às carências daquele.

A questão da leitura numa prática pedagógica necessariamente remete-nos ao texto e ao trabalho que se faz com ele. O processo de leitura tem sido visto

largamente, na escola, como decifração do código escrito e como um modelo para se produzir outro texto. Nesse caso, a orientação do trabalho com a leitura se dá através de questões de compreensão literal do texto (ou seja: as respostas são uma mera repetição do que está ali escrito), levantamento do vocabulário, planejamento para redação sobre o texto lido e análise linguística a partir do texto (Palma, 1984).

No entanto, o processo de leitura não significa simplesmente apreender a idéia central do texto, nem tampouco compreender o vocabulário ou simplesmente observar normas gramaticais do uso da língua. Compreender o texto vai muito além disso: significa a possibilidade de compreender a sociedade, as relações sociais, a História. Portanto, como bem o diz Palma (op. cit.),

*"o processo de leitura envolve conhecimento das condições em que o texto foi produzido. Envolve um processo de descobertas, por questionamento, de implicações sociais, políticas e ideológicas ali contidas. Envolve conhecimento do lugar social que o autor do texto ocupa no contexto de sua produção. É do lugar social que cada grupo de leitores ocupa, também. É do encontro ou do desencontro desses lugares que as expectativas são criadas. Que as interpretações são construídas" (pp. 10-11, grifos nossos.)*

Em relação ao vocabulário, por exemplo, não queremos, nem podemos, negar a importância da palavra na compreensão do texto, seja para inferir a in-

tenção do autor com o uso desse ou daquele vocabulário, seja para inferir seu significado no seu conjunto. Questionamos, sim, o encarnilhamento de professores ou dos livros didáticos no trabalho com vocabulários, resrto, basicamente, à solicição de sinônimos ou de substituição daquela palavra no texto por outra. Esse procedimento vai contra, sem dúvida, a conscientização do aluno a respeito da intencionalidade do autor, refletida também na escolha das palavras, conscientização essa que é parte constitutiva do ensino de leitura.

Essa intencionalidade, no entanto, não pode ser imposta ou simplesmente basear-se em conclusões de natureza espontânea por parte do professor. E, no entanto, observei, nesta pesquisa, um momento em que se privilegiava essa posição. O professor havia explicado que a opção do autor por palavras em que predominem os fonemas *a* ou *n* apontam para a necessidade de mostrar a mensagem do claro ou escuro, respectivamente. Para ilustrar, lê um trecho do poema "Amílfona", de Cruz e Souza, e interpreta a profusão de formas brancas, apresentadas nas palavras com fonemas *a*, pelo fato de ter sido o autor um homem negro.

P<sup>2</sup> - "Cor branca representada pelo *a*."  
- "Cruz e Souza escreve com vários fonemas *a* que representam a cor clara. Isso retrata uma mania de Cruz e Souza por cores claras por ser negro e ter complexo de inferioridade."

- "A vogal *a* mostra o claro. Todos os textos de Cruz e Souza, em geral, mos-

tram a problemática da cor."  
- "Independendo da cor, da vogal, você tem que ver o lado psicológico. Dado o complexo de inferioridade por ser negro ele recorre às cores claras."

- "O fonema *a* aponta para o branco."

"O formas albas."

"Luar"

"Clara"

"Branco."

A - "Por que outros autores usam branco?"

P - "Porque ele quer no texto trazer a mensagem do claro."

Mesmo parecendo discordar da interpretação do professor - considerando-se a pergunta sobre outros autores -, o aluno aceitou como definitiva a resposta deste, o que indicaria uma relação de autoridade e superioridade estabelecida por esse professor no que se refere à aquisição do conhecimento.

Ainda que se encontrem fundamentos que expliquem essa relação mecânica entre a cor da pele do autor<sup>3</sup> e a escolha de certas palavras - o que consideramos muito pouco provável -, o professor não demonstrou basear-se nelas ao fazer tais afirmações. Além de refletir tal atitude uma concepção que parte do pressuposto da existência de apenas uma forma possível de se ler um texto e uma só maneira de abordá-lo, ela se reveste de autoritarismo e faz com que a leitura seja avaliada a partir do grau de aproximação ou de distância da interpretação do professor ou do livro didático. Não se considera, nessa

perspectiva, a experiência do leitor na intenção da intencionalidade do autor.

Essa postura, que indica ser o professor o único com a capacidade de interpretar, além de não admitir a possibilidade de se extrapolar o texto no momento da interpretação, pôde ser observada reiteradas vezes durante nossa pesquisa. Pode ser citado outro exemplo que pode dar uma idéia do que tem sido dito, como este, em que o professor lê trechos de poemas de autores diversos para que os alunos os interpretem. É interessante observar outra marca de autoritarismo quando percebi que o professor fala quase todo o tempo sozinho, não dando aos alunos a oportunidade de dialogarem sobre o que lêem. Vejamos o trecho seguinte, que bem ilustra essa postura:

P – *Lê Tecendo a manhã, de João Cabral de Melo Neto.*

– “Quando ele diz que a manhã está sendo tecida é uma linguagem literária (simbólica), porque os galos é que vão marcar a manhã e uma série de galos que passarão a cantar tecerão a manhã levando o canto de um lado a outro.”

(...)

– *Lê, de Cruz e Souza, Gargalha Pahlago.*

– “A risadinha amarela é uma risadinha de incógnita.” (*A propósito de quando se ri de um problema a resolver.*)

(...)

*Escreve na lousa:*

*Misto tudo (escritura e recepção) há muito e muito do psicológico!*

– *Lê Violaões que choram.*

– “Interprete!”

– “Quem quer interpretar?”<sup>14</sup>

– “É o som do violão.”

– “Vozes veladas. O que é uma voz velada?”

– “Baixa. Tem que ter cuidado com essa desgraça!” (*Refer-se à interpretação.*)

– “Veludosas vozes.”

A – “Macia.”

P – “Volúpia de violão. Eu amo com volúpia.” (*Dramatiza para ilustrar o que é volúpia.*)

– “Vagam nos velhos vórtices velozes. Quem é que vagar? O som.” (*Já respondendo.*)

– “Dos ventos. Por quê? Porque o som vai ser absorvido pelos ventos. O vento é que vai propagar o som.”

– “Vivas, vãs, vulcanizadas. O que é vulcanizar um pneu? É derreter para botar outra borracha.”

– “Vulcanizar é derreter a borracha.” (*Ilustra com o consento de câmaras de ar de pneus.*)

Do mesmo modo que não se pode inferir a intencionalidade do autor a partir de julgamentos meramente pessoais, baseados unicamente no espontaneísmo daquele que interpreta – como ficou também demonstrado na frase registrada no quadro, atribuindo principalmente a fatores psicólogos as possibilidades de interpretação –, não se pode excluir a possibilidade de inferência da intenção do autor pelo simples fato de não se considerar o leitor como autor do texto. Exemplos como esse foram encontrados nas afirmações seguintes de um mesmo professor em momentos diferentes de letu-

ra do texto:

P – “Não posso falar em intenção do autor pois não posso entrar na cabeça do autor.”

(...)

P – Pergunta se sempre nos preocupamos com a intenção.

A – Coloca que, ao ler a função poética, a autora mostra que há uma intenção do poeta que é marcada por x, y.

– Diz que a professora tinha dito que o linguista não se preocupa com as intenções.

P – “O linguista se preocupa com os dados que ele tem na mão. Mas não se pode dizer qual é a intenção do autor.”

A – “Você está falando de texto literário ou texto em geral?”

P – “Em geral.”

A – “Então há textos em que a intenção vem bem clara...”

P – “Depende do seu conhecimento.”

A tônica descritivista, demonstrada, nessa aula, com a afirmação de que o linguista só se preocupa com os dados que tem na mão e não com a intenção do autor, foi também percebida em vários outros momentos da observação. Vale, no entanto, ressaltar que a intenção do autor pode, sim, ser apreendida, levando-se em consideração alguns aspectos que contribuem para esse fim, tais como a situação do texto em determinado contexto, a amplitude das diversas leituras prévias que tem feito o leitor (das quais trataremos mais adiante), de modo que se percebam as intertextualidades no texto, e, principalmente, as

marcas lingüísticas nele presentes, as quais podem remeter à construção de vários sentidos, mas não a qualquer um, ou a apenas um. Isso significa dizer que o exercício de construção dos sentidos dos textos se dá num espaço amplo, mas dentro dos limites que o texto, nas suas relações extratextuais, estabelece.

Nesse sentido, a leitura não pode ser a mera decodificação de sinais, de estudo de vocabulário, nem a reprodução mecânica de informações a partir de respostas a estímulos pré-elaborados. Uma prática de leitura encaminhada dessa maneira transforma o leitor num consumidor passivo de discursos, retira-lhe a criatividade de reconstruir o texto lido, além de lhe obstruir a possibilidade de se tornar um sujeito de seus atos.

Não bastasse ser isso grave na formação de qualquer leitor, torna-se ainda mais quando se trata da formação de um determinado leitor – o futuro professor de Língua Portuguesa –, aquele que encaminhará, na sua prática, propostas de leitura aos seus alunos.

Felizmente observei, ao lado dessas práticas de leitura – que aqui chamamos de *reprodutoras* –, outras que apontavam para direções contrárias àquelas, as quais serão abordadas neste próximo item.

### 3. A leitura crítico-transformadora

A produção de leitura implica o domínio de um conjunto de habilidades que envolve não só o conhecimento

lingüístico como também um conhecimento de mundo. É assim que o processo de produção de sentidos desencadeado pelo ato de ler não pode deixar de levar em consideração tais habilidades para a concretização de uma leitura efetivamente crítica.

Esses níveis de conhecimento, mencionados acima, são prévios à leitura e podem ser abrangidos em três: o *conhecimento lingüístico*, ou seja, aquele que é implícito na maioria das vezes e faz com que falamos português como falantes nativos; o *conhecimento textual*, ou o conjunto de noções e conceitos sobre o texto, o qual se adquire a partir do contato com todo tipo de texto e facilita a compreensão do leitor; e o *conhecimento do mundo*, aquele que se adquire ao longo da vida do leitor. Juntos, esses conhecimentos prévios permitem a construção e reconstrução dos sentidos do texto, encaminhando o leitor para o exercício efetivo de uma leitura crítica.

Uma síntese do que vem a ser uma leitura crítica pode ser apreciada nas palavras de Silva (1988), transcritas abaixo:

"A leitura crítica sempre leva à produção ou construção de um outro texto: o texto do próprio leitor. (...) Assim, este tipo de leitura é muito mais que um simples processo de apropriação passiva de significados evocados; a leitura crítica deve ser caracterizada como um projeto, pois concretiza-se numa proposta pensada pelo ser-no-mundo, dirigida ao outro e à dinamização da cultura." (p. 74)

O exercício dessa leitura crítica, que implica a conscientização e elevação do homem, pressupõe algumas exigências, definidas por Silva (op. cit.) como sendo a *constatação*, o *colégio* e a *transformação*. A *constatação* é o desvelamento dos significados pretendidos e indicados no texto e a passagem para o nível de reação, questionamento, problematização, apreciação com criticidade, dando início ao *colégio* das idéias percebidas na constatação. A partir dos atos de desvelar e refletir através da leitura, o leitor experimenta novas alternativas e novos caminhos abrem-se para ele. É então que acontece a *transformação*.

Esses três aspectos só se realizam se forem levados em conta, conforme mencionados anteriormente, aqueles níveis de conhecimentos que são prévios nas histórias de leituras do leitor, ou, em outras palavras, o processo de elaboração ativa e crítica de conhecimentos através da leitura realiza-se, sobretudo, com o acréscimo de conhecimentos extras, prévios, ao que vem dito literalmente, a partir das relações que estabelecemos entre aquilo que é dito e o que conhecemos anteriormente.

Em relação aos conhecimentos lingüísticos, é preciso deixar claro que o desvelamento do significado global do texto se dá a partir das pistas que o leitor encontra. É assim que ele constrói as significações: acionando os conhecimentos prévios à leitura, ele formula hipóteses, aceita ou rejeita argumentos e conclusões do autor do texto lido. A presença desse autor se dá através das marcas que atuam como pistas que o

leitor percorre para reconstrução do caminho seguido pelo autor. Para posicionar-se criticamente frente ao texto, é necessária a capacidade de análise dessas pistas pelo leitor, de modo que ele perceba a intenção argumentativa do autor presente nessas marcas.

Uma proposta consistente de trabalho com a leitura, no sentido de formar um leitor crítico, consciente, é, sem dúvida, o ensino de habilidades linguísticas, ou seja, o ensino de capacidades específicas, aquelas que compõem nossa competência para lidar com textos. O desenvolvimento dessas habilidades linguísticas supõe um trabalho com o texto com o objetivo de promover no aluno a capacidade de perceber relações entre palavras, reconstruir relações lógicas e temporais, inferir a intenção do autor a partir da compreensão da estrutura global do texto e de pistas fornecidas por diversos tipos de operadores argumentativos, enfim, estratégias que, juntas a outros conhecimentos prévios do leitor, tais como o de mundo, por exemplo, determinam a compreensão bem-sucedida do texto.

*"Se o aluno perceber como a estrutura linguística dá suporte ao pensamento e às intenções do autor, ele conseguirá ler criticamente: se ele apenas souber como classificar partes dessa estrutura, a conscientização linguística crítica é impossível." (Kleinman, 1993:94)*

A percepção da importância do ensino das habilidades linguísticas como condição de apreensão dos sentidos do

texto foi demonstrada numa aula de interpretação que observei, na qual o professor utiliza três tipos de texto – narrativo, descritivo e argumentativo – para se inferir a intencionalidade do autor a partir das marcas linguísticas. Nessa aula, observei o trabalho com dois deles: no primeiro texto – uma narração – o professor pretende chamar a atenção para o valor do tempo verbal como uma das características principais que emergem de um texto narrativo.

P – *"A característica da narração é o verbo no passado mas o autor pode fazer um comentário no presente."*

P – *"Qual a categoria gramatical que pondera no narrativo?"*

A – *"Tempo verbal."*

P – *"Exato. Tempo verbal no passado." (Ressalta que os comentários são no presente.)*

No segundo texto, procura ressaltar os marcadores linguísticos predominantes numa descrição de um estudante considerado bonito por todos no colégio:

P – *"O que caracteriza um texto descritivo?"*

A – Não respondem.

P – *"São os caracterizadores. Se eu disser os adjetivos... não são só os adjetivos que caracterizam."*

– Fala nas conjunções.

– *"Operadores argumentativos caracterizam uma dissertação."*

(...)

A – *"Aqui tem um quê de argumentação porque o autor quer convencer quem Fernando é."*

P – *"Convencer, não. Você acham que o autor está usando de recursos argumentativos para convencer nesse texto descritivo? O autor quer passar que Fernando é bonito, mas não está argumentando, contra-argumentando. Não há marcadores."*

– Chama a atenção para a comparação entre o todo (o colégio) e a parte (Fernando).

– *"Quais as marcas linguísticas que mostram a comparação?"*

A – *"Apesar."*

P – Explica que a concessiva e a adversativa são muito juntas e que a concessiva é uma oposição mascarada.

– *"É a intenção de fazer conhecer atraves de caracterizadores por outros elementos, não são só os adjetivos."*

– Mostra que o texto é todo comparativo.

– *"Quais os marcadores fortes?"*

A – *"Razavelmente, aparentemente, já mais."*

P – *"Olhem a presença de advérbios, não só dos adjetivos."*

– Compara calma com a timidez do fim do texto.

– *"Por isso não é só um elemento que liga orações."*

– Explica a presença do não: 'possa não ficar quieta'.

A identificação e interpretação das marcas linguísticas num texto – veja

narrativo, descritivo ou dissertativo -- conduzem o leitor à percepção dos recursos acionados pelo autor do texto para se fazer crer naquilo que ele diz, conforme fez esse professor. O leitor maduro, consciente desses recursos, aciona, por sua vez, seus conhecimentos de leitura para contra-argumentar, concordar, ou mesmo perceber defeitos de argumentação no texto lido.

É preciso lembrar, no entanto, que a identificação e interpretação das marcas linguísticas presentes no texto não esgotam nelas mesmas a construção dos sentidos dos textos. Há que se ter em conta um largo conhecimento de vários tipos de textos, de modo que se amplie a competência do leitor nas inferências de relações intertextuais -- referências num texto que remetem a outro -- às quais se subordinam, embora não de maneira mecânica, no repertório do leitor. Nesse sentido, a leitura de um texto, do mesmo modo que resgata a leitura de textos anteriores, conduz, por sua vez, à leitura de outros textos. A maturidade do leitor, que leva à criticidade, constrói-se ao longo da intimidade com muitos textos.

A atividade de leitura, no entanto, ao mesmo tempo em que é individual, no sentido de que cada leitor incorpora a história de suas várias leituras, é social na medida em que a compreensão da realidade, proporcionada pela compreensão crítica da leitura, possibilita ao leitor atuar sobre ela. É assim que a leitura estabelece a mediação entre o ser humano e a realidade.

Considerando todos os aspectos mencionados acima, o professor pode

contribuir para mudar as condições de produção da leitura do aluno ao proporcionar-lhe as condições de construção de sua história de leituras ao mesmo tempo em que resgata a história de sentidos do texto. Resgatar essas histórias envolve processos amplos que remetem à relação entre o sujeito e seu mundo. Não há, pois, somente a relação entre o sujeito leitor e o conteúdo de um dado texto, mas, e principalmente, com a natureza desse texto, o tipo de estrutura, a organização linguística, enfim, o nível de organização do próprio texto.

Vale lembrar que uma proposta de leitura que vise à compreensão e recriação dos significados do texto, bem como a geração de novas experiências e o enriquecimento do leitor através do desvelamento de novas possibilidades de reconstrução da realidade, vem facilitar o surgimento da reflexão e da tomada de posição. Nais Palavras de Silva (1988),

*"Reflexão significa a apropriação do nosso destino de existir, através da crítica aplicada ao conteúdo inscrito nas obras. Tomada de posição significa o confronto dos significados desvelados com a realidade vivida na sociedade e a participação na busca da verdade. Por isso mesmo a leitura deve ser colocada como um instrumento de participação, mudança e renovação sócio-cultural." (p.99)*

O professor consciente do seu papel na formação de um leitor crítico tem em conta que o seu trabalho não é, absolutamente, neutro. Em alguns momentos diferentes, percebi, na prática de ob-

servação, a consciência demonstrada pelo professor dessa não-neutralidade do trabalho com o texto na orientação aos licenciandos, como também o cuidado em explicitar a natureza ideológica desse trabalho. Um primeiro exemplo pode ser percebido através da resposta do professor a uma pergunta do aluno sobre a escolha de textos:

P -- *"O professor, ao escolher um texto, tem que ter clareza do papel que aquele texto pode representar na construção ou não da consciência crítica do aluno."*

Num dos seminários sobre o livro *O bom professor e sua prática*, de Maria Isabel Cunha, essa afirmação foi demonstrada através da maneira como o professor encaminhou o trabalho, fazendo, desse, um momento privilegiado de interação verbal no desencadear do processo de significações do texto, quando alunos e professor construíam sentidos. O texto foi trabalhado por grupos que apresentaram as sínteses de suas compreensões, as quais eram expostas para todo o grupo-classe. O professor chama atenção para um ponto relevante que, provavelmente, não foi percebido pelos alunos e, a partir daí, faz a síntese do que os alunos perceberam na leitura.

P -- Chama atenção para um ponto do livro:

-- *"Como o professor concretiza as suas idéias na sala de aula?"*

-- *"Há um elemento indicador do que vai ser o ponto de articulação entre a teoria e a prática."*

- "O bom professor é aquele que:
- a) tem um projeto pedagógico claro;
- b) avalia a sua prática;
- c) mantém discurso e prática articulados."

Em outro momento, a importância do desempenho desse papel político do professor foi demonstrada com firmeza pelo professor que observava e avaliava a apresentação da aula de uma licencianda sobre provérbios. A aula consistiu basicamente da leitura de alguns provérbios no quadro, os quais deveriam ser "interpretados" pelos colegas, atuando como alunos. Na verdade, foi pedido, pela licencianda, a paráfrase desses provérbios, uma vez que o objetivo era dizer a mesma coisa com outras palavras.<sup>1</sup> No final da aula, o professor apontou o tom autoritário da aula da aluna, na medida em que os provérbios só foram interpretados por ela, além de enfatizar o caráter ideologicamente conservador do trabalho apresentado com provérbios:

P - "O ato de aprender implica a contradição valiosíssima do aprendiz." (Em relação ao fato de ter dado aula sem a participação da turma.)

- "O meu saber (que não é só meu) tem que se transformar num momento pedagógico."

- "Deu a palavra ao gringo, mas a palavra facilitada por você."

- "Poderia ter deixado que cada um escolhesse o seu (provérbio)."

- "Você acha que fez um trabalho de língua?"

- "Você leu um texto em voz alta, não trabalhou o texto."

- "Anita ideologicamente conservadora. Não tem nada mais racional do que provérbios."

- Ressalta o antiprovérbio com a música de Chico Buarque Bom Conselho.

- Coloca o provérbio "Cada macaco no seu galho" como ideologicamente segregador.

- "A classe média e dominante é formadora de opinião." (A propósito do interesse na divulgação de provérbios.)

- "O professor é um ser político. Não pode ser neutro. Não pode pegar uma frase dessa e fazer de conta que não diz nada."

- "Quem cria um provérbio tem um objetivo."

Também em outra aula de licenciandos, o professor percebeu ser o encaminhamento de leitura autoritário e espontaneista, e alerta para o papel político do professor na formação de opiniões. A aluna apresenta dois textos distintos: um deles é a descrição de uma criança numa fotografia antiga, e o outro, a descrição do pai do autor do texto. A aluna, ao final da leitura, resume as características desses personagens em *oprimida* e *opressor*, respectivamente, quando não há elemento algum no texto que respalde tal afirmação. Vejamos os comentários do professor dessa prática a esse respeito:

P - "Pede uma reflexão: "Em que momento da aula de ... (nome da aluna) vocês perceberam que ela estava ensinando português?"

- "Ou a gente cria a nossa identidade ou a gente tira o português do currículo."

- "Ou botamos na cabeça que a gente tem um papel ou..."

- "Qualquer professor (ou pessoa que saiba ler) daria a aula de..."

- "Há um objeto do conhecimento no qual você está se especializando."

- "Seria estudando o vocabulário, a organização do texto, a estilística que eu estaria estudando a língua."

(...)

- "Como somos terríveis, nós professores. Como temos a capacidade de fazermos pensar o que queremos que se pense." (Refere-se à classificação (título) que a aluna dá aos dois personagens do texto - oprimida e opressor. "Questão ideológica.")

- "A carga ideológica que se pode passar, e o aluno normalmente fica calado principalmente quando esse aluno é de classe desprivilegiada e não se vê questionado..."

É interessante, também, observar, na passagem acima, a preocupação do professor em reconhecer a importância dos conhecimentos linguísticos (dos quais já temos tratado neste trabalho) no estudo do texto, principalmente para aqueles que trabalham com esse objeto - o texto - , ou seja, professores de Língua Portuguesa.

### Considerações finais

Instrumento de aquisição, produção e transformação do conhecimento, levada a efeito crítica e reflexivamente,

a leitura constitui-se, principalmente, como uma ação no combate à alienação. Mas é preciso ter claro que a questão da leitura não se desvincula de outros problemas existentes na estrutura social, isto é, não se pode situar a posse ou expropriação de leitura de um indivíduo fora dos limites das contradições presentes na sociedade em que ele vive.

Nesse sentido, para encaminhar um projeto de leitura crítica, o professor não pode deixar de ter clareza de que as perguntas envolvendo o processo de leitura — quem lê, o que ler, por que ler, para que ler, como ler — estão subordinadas a objetivos sociais mais amplos. Isso quer dizer que as respostas encontradas pelo professor encaminham o trabalho com o texto em sala de aula.

Para que esse projeto aconteça, alguns aspectos da leitura crítica, crítica, segundo Silva (1988), devem ser levados em conta, quais sejam:

a) investigação criativa — é a ultrapassagem do nível informacional do texto, através da curiosidade crítica;

b) interpretação criativa — é a reconstrução das possibilidades de significação sugeridas por um texto;

c) integração criativa — é a utilização das informações conseguidas pelo trabalho de sua consciência; o leitor criativo especula, antecipa resultados, reelabora novos elementos dentro de sua estrutura cognitiva e de mundo.

Além disso, é preciso considerar dois fatores importantes numa metodologia de leitura, dentro de um projeto que vise a formar um leitor crítico, apto a compreender os sentidos dos

textos lidos e do mundo ao qual eles se referem: os diferentes tipos de textos, que contêm as mais variadas formas de expressão, e a adequação do leitor, aqui entendida como natureza do leitor. Considerados esses aspectos, o trabalho com o texto deve desencadear e expandir o processo de conscientização do leitor (Silva e Zilberman, 1988).

Com base nessas constatações, a leitura não pode ser entendida sem que se considerem a questão das condições sociais de acesso e a questão das condições sociais de produção de leitura. Quanto à primeira, sabemos que o acesso é diferenciado: enquanto às camadas da classe popular há sonegação de material escrito através de vários mecanismos, o mesmo não acontece às classes dominantes, pelas quais a leitura é vista como prazer e meio de enriquecimento cultural. Quanto às condições sociais de produção de leitura, as classes dominantes reservam para si o privilégio do uso e posse da escrita, a qual traz as marcas dessas classes, seja pela utilização da variedade de prestígio, seja pela ideologia que veicula (Soares, 1988: 26).

Mas é preciso lembrar que, do mesmo modo que as condições sociais de leitura — de acesso e produção — reproduzem as condições sociais do mercado de bens materiais, elas também criam o espaço da *contradição*, onde germina a transformação social, e é nesse espaço que o professor de língua pode atuar, tendo a clareza de que:

“(...) a leitura é, fundamentalmente, processo político. Por isso, aqueles que for-

man leitores — alfabetizadores, professores, bibliotecários — desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço da contradição presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra aquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o autor se insere.” (Soares, 1988: 28)

Os professores dos cursos de Letras, formadores de professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental e médio, quando atentos a essas questões, podem contribuir substancialmente para a melhoria do desempenho desses futuros profissionais. Ainda que saibamos que não cabe somente a eles o êxito ou o fracasso da atuação desses profissionais — considerando-se todos os outros fatores, internos e externos, que interferem nessa formação — não podemos deixar de reconhecer neles os sujeitos concretos com a responsabilidade de direcionar as ações pedagógicas com vistas a essa formação que vimos defendendo ao longo deste trabalho.

#### BIBLIOGRAFIA

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. 5a. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral*. São Paulo: Nacional, 1976.
- BIRTO, L. Perceval. “Em terra de surdos-mudos”. In: GERALDI, João W. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1985.

- DASCAL, Marcelo. "As convulsões metodológicas da linguística contemporânea". In: DASCAL, Marcelo (org). *Concepções gerais da teoria linguística*. São Paulo: Global, 1978, pp. 15-41.
- FIAD, Raquel S. e CARBONARI, Maria do Carmo. "Teoria e Prática do ensino de língua materna". *Cadernos CEDES*. São Paulo, (64): 34-41, 1988.
- FONSECA, Fernanda I. e FONSECA, Joaquim. *Pragmática linguística e ensino do português*. Coimbra: Livraria Almedina, 1977.
- FRANCHI, Carlos. *Criatividade e gramática*. São Paulo (Estado): Secretaria de Educação - CENP, 1988.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1989.
- GERALDI, João Wanderley. (org) *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: ASSOESTE, 1985.
- *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GNERRE, Maurício. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- GRANISCI, Antônio. *Concepção dialética da história*. 7a. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- *Obras escolhidas*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- ILARI, Rodolfo. *A linguística e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- e POSSENTI, Sílvia. *Português e ensino de gramática*. São Paulo: Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1985.
- KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1987.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.
- *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1993.
- LAIOLIO, Maria. "Recendo a leitura". In: *Leitura: teoria e prática*. Campinas: Mercado Aberto (3): 3-6, jul. 1984.
- "O texto não é pretexto". In: ZILBERMAN, Regina (org) *Leitura em crise na escola: as alterações do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- LEROY, Maurice. *As grandes correntes da linguística moderna*. São Paulo: Cultrix, 1974.
- LOBATO, Lucia M. P. "Teorias linguísticas e ensino do português como língua materna". In: LOBATO, Lucia M. P. *Linguística e ensino do português*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro (53/54): 4-47, abr/set, 1978.
- LOPES, Edward. *Fundamentos da linguística contemporânea*. 4a. ed. São Paulo: Cultrix, 1980.
- MAINQUENEAU, Dominique. *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*. Paris: Classiques Hachette, 1976.
- *Novas tendências em análise de discursos*. Paris: Hachette, 1987.
- MAINBERG, Bertil. *As novas tendências da linguística*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.
- MARCSCHU, Luiz A. "Leitura e compreensão de texto lido e escrito como ato individual de uma prática social". In: ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel T. (org) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988, pp. 38-57.
- ORLANDI, Eni P. "O inteligível, o interpretável e o compreensível". In: ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel T. (org) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988, pp. 58-77.
- e GUINARDES, Eduardo. *Texto, leitura e redação*. São Paulo (Estado): Secretaria de Educação, 1985.
- POSSENTI, Sílvia e ILARI, Rodolfo. "Ensino de língua e gramática: alternar conteúdos ou alterar a imagem do professor?" In: CLEMENTE, Ivo e KRIST, Maria. *Linguística Aplicada ao ensino de português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987, pp. 7-15.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação - CENP. *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa: 1ª grau*. 3ª ed. São Paulo: SE/CENP, 1988.
- SILVA, Ezequiel T. *Leitura & realidade brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- e ZILBERMAN, Regina. "Pedagogia da leitura: movimento e história". In: ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel T. (org) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988, pp. 111-115.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.
- "As condições sociais da leitura: uma reflexão em controponto." In: ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel T. (org) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988, pp. 18-29.
- SUASSUNA, Lívia. *Emergindo através do cotidiano*. Contribuições à política de ensino de Língua Portuguesa no 1º grau. São Paulo, 1989. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). Programas de estudos pós-graduados em Língua Portuguesa. PUC, São Paulo, 1989.
- ZILBERMAN, Regina. "Leitura: por que a interdisciplinaridade?" In: ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel T. (org) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988, pp. 11-17

SUGESTÃO DE LECTURA PARA A 7ª SÉRIE

DATA DA AVALIAÇÃO: \_\_\_\_\_

1. *República dos bicpos* - Paulo Caldas (Edições Bagaço)
2. *A grande sacada de Pedro* - Telma Guimarães Castro Andrade (Anual Editora)
3. *Os mundos daquele tempo* - Olavo Romano (Anual Editora)
4. *Sombra Severa* - Raimundo Carrero José Olympio Editora)
5. *A última sessão de cinema* - Ronald Claver (Ed. Melhoramentos)
6. *O bom ladrão* - Fernando Sabino (Ática)
7. *Guerra dentro da gente* - Paulo Leminski (Scipione)
8. *O homem que casou com a sereta* - Ciza Fintpaldi (Scipione)
9. *O canário azul* - Ledo Ivo (Scipione)
10. *Alexandre e outros borbis* - Graciliano Ramos

SUGESTÃO DE LECTURA PARA A 8ª SÉRIE

DATA DA AVALIAÇÃO: \_\_\_\_\_

1. *Os restos mortais* - Fernando Sabino (Ática)
2. *Alineado som de tuba* - Frei Betto (Ática)
3. *Nebulinas e Serenas* - Gilvan Lemos (Ed. Bagaço)
4. *A estrada de San Martin* - Carlos Augusto Segato (Anual Editora)

5. *Sinjonia para vagabundos* – Raimundo Carrero (Ed. Bagaco)
6. *O Alienar* – Raul Pompéia
7. *Helena* – Machado de Assis
8. *Lisbela e o prisioneiro* – Osman Lins (Scipione)
9. *A moça de Bambuí* – Ricardo Azevedo (Scipione)
10. *Infância* – Graçiliano Ramos

#### NOTAS

- <sup>1</sup> Informações obtidas na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.
- <sup>2</sup> Optamos por usar as iniciais "P", para professor, e "A", para aluno, em nossa pesquisa, por ser nosso interesse avaliar apenas as práticas e não identificar os sujeitos.
- <sup>3</sup> Possenti e Ilari (1987) consideram esse conhecimento das peculiaridades da vida dos literatos como "marginalias do conhecimento". Embora reconhecendo que elas podem representar algum interesse em determinadas circunstâncias, elas não podem se constituir em informações de base, e "(...) um processo de autêntica formação não pode absolutamente começar por elas" (p. 10).
- <sup>4</sup> A pergunta é lançada em tom de desafio. O tempo todo ele diz que interpretar é muito difícil.
- <sup>5</sup> Segundo Orlandi e Guimarães (1985), há dois processos básicos da construção dos sentidos de um texto. São eles a *paráfrase*, que, grosso modo, é a reprodução do que o autor diz no texto, e a *polissêmia*, ou seja, a possibilidade de se interpretar livremente o texto, de acordo com as idéias que se tem.

Claus Sluter  
Jeremiah (detalhe)  
1395-1404



# Leitura:

TEORIA & PRÁTICA

ANO 17  
JUNHO/1998  
NÚMERO 31



# LUGAR DE ESTANTE É NA MOCHILA!

Relato de experiência

**Helena Feres Hawad**

Colegio de Aplicação  
Faculdade de Educação/UEFPA

Trabalhando numa escola pública de primeiro e segundo graus, tenho compartilhado as dificuldades bem conhecidas por professores e estudantes de todo o país. Compromisso e desafio são as marcas de nosso cotidiano profissional. Nesse sentido, desenvolvi, juntamente com meus alunos da quinta série, alternativas para a prática da leitura na escola, durante o ano letivo de 1997. O presente trabalho é um relato que visa a apresentar a riqueza de possibilidades, bem como as limitações dessa experiência.

## 1. O problema da leitura na escola

A leitura — e, ao que tudo indica, qualquer atividade, habilidade ou conteúdo incorporados pela escola — tende a sofrer um processo de “escolarização”. Assumida pela instituição escolar como tarefa sua, a leitura passa a estar sujeita a todos os rituais institucionais: “gradação de dificuldades”, sempre subjetiva e discutível, que dá margem a adaptações ou seleção de tex-

tos feita pelo professor ou outra autoridade escolar; “avaliação do aproveitamento”, que se traduz invariavelmente por cobrança; esta, por sua vez, também sujeita a esquemas de subjetividade e autoridade; desenvolvimento de conceitos como “hábito de leitura” e “motivação para a leitura”, que pressupõem, na atividade de ler, um automatismo e uma artificialidade que estão longe de corresponder à natureza da atividade em questão; a crença na leitura como panacéia para dificuldades pedagógicas: “é preciso ler para falar e escrever bem”, “pode-se ensinar qualquer conteúdo de forma prazerosa através da literatura infantil”...

O saldo dessa situação pode ser facilmente resumido: a leitura, como outras atividades realizadas no contexto escolar, acaba se tornando algo que só faz sentido dentro da própria escola. O aluno lê porque o professor mandou, lê porque vai ter de fazer prova sobre o livro...

No entanto, são tão vários os motivos para se ler na “vida real”, da

necessidade de informação à busca do prazer... Posso eleger um livro porque aprecio o gênero ou porque me interessa pelo tema; porque já li outras obras daquele autor e gostei, ou porque já ouvi falar naquele autor e nunca li nada que ele escreveu; porque uma pessoa querida me sugeriu aquela obra (ou mesmo, quem sabe, porque uma pessoa que desteio criticou muito aquela obra...); porque gostei do filme / da novela / da série de TV / da montagem teatral baixados no livro; porque encontrei no jornal uma referência interessante... A motivação para ler, portanto, é subjetiva, como também são individuais o ritmo e a habilidade envolvidos na atividade.

A escola desconsidera tudo isso ao tomar o texto como conteúdo de ensino. Como sempre acontece na vida escolar, é preciso padronizar, homogeneizar: todos devem ler o mesmo texto e fazer sobre ele o mesmo trabalho; todos devem achar as mesmas coisas no texto e, não por acaso, devem ser as mesmas coisas que o professor achou....

No entanto, é indiscutível que cabe à escola trabalhar com a leitura. Para muitos alunos, é provável que a escola represente uma preciosa e única oportunidade de travar conhecimento com esse valioso bem cultural. É isso que particularmente verdadeiro no que tangue à leitura de textos literários, menos disponíveis imediatamente no cotidiano.

Paradoxalmente, porém, é justamente o texto literário que mais sofre com a escolarização. Tendo de caber por força nos planos de aula, nos tempos de cinquenta minutos, nos testes, nas listas bimestrais, nas unidades do livro di-

dático, o texto perde suas múltiplas dimensões, seus múltiplos sentidos, seu sabor único, inconfundível e intransferível de um leitor para outro.

Para ensinar eficientemente a ler (mais precisamente: para ajudar eficientemente alguém a aprender a ler) o primeiro passo a ser dado é despir a atividade de leitura tanto quanto possível no ambiente escolar, de tudo aquilo que a torna artificial, desvinculando-a no máximo dos rituais institucionais — ou pelo menos, se isso não for possível, criando novos rituais que não distorcem a natureza da atividade ao colocarem-na a serviço da escola, quando se poderia com justiça esperar o contrário. A única estratégia de fato eficaz que se pode adotar para aprender a ler (e assim, talvez, chegar a gostar de ler) é ler. E se isso parece absurdo a uma pedagogia que tradicionalmente supõe uma graduação de muitos meios para se chegar ao fim, basta lembrar que é nadando que se aprende a nadar, é dirigindo um automóvel que se aprende a dirigir, é tocando um instrumento musical que se aprende a tocá-lo...

## 2. A Biblioteca de Classe

### 2.1. Contexto

Desde outubro de 1991, o Colégio de Aplicação da UERJ vem funcionando no mesmo espaço físico onde também funcionam outras unidades da Universidade. As salas de aula da quinta série, por exemplo, são ocupadas, no turno da noite, por turmas da graduação. São salas de aula para adultos: carturas universitárias, nenhum armário,

nenhuma estante, paredes solbriamente nuas, exceto pelo imenso quadro-de-giz — nenhum mural, nenhuma prateleira.

Para tornar o livro presente na sala de aula, decidimos, os alunos e eu, fazer de nossas pastas e mochilas nossas estantes. Dos cinco tempos semanais de aulas de Língua Portuguesa, reservamos um para desenvolver uma série de atividades a que denominamos Biblioteca de Classe.

## 2.2. Atividades

### 2.2.1. Sessão de Leitura

Essa foi a principal atividade desenvolvida ao longo de todo o ano. Consistia, simplesmente, em colocar sobre a mesa da professora todos os livros trazidos pelos alunos e por mim e destinar o tempo da aula a manuseá-los e lê-los livremente. Valia ler sozinho ou em dupla, valia começar a ler um livro e trocá-lo por outro sem terminar o primeiro, valia só folhear alguns deles, observar as ilustrações, ler trechos esparsos.

A sessão de leitura em sala de aula realizou-se como um exercício de diversidade e liberdade. Todos os livros foram bem-vindos, independentemente de supostos critérios de qualidade ou de adequação à faixa etária, sempre subjetivos. Só duas coisas não valiam em nossa atividade: levar para a sala um livro que o próprio aluno não tivesse lido antes, ou um livro de que ele mesmo não gostasse. Levar um livro para a sala e deixá-lo à disposição dos outros equivalia a dar uma sugestão de leitura, a justificar essas duas coisas.

Na primeira sessão, em 1930, o primeiro trabalho foi a leitura de um texto para ficção, a *Carta de um leitor*, em que o narrador de um leitor não subjeitos, a forma de um leitor não pode prescindir classe exercício de liberdade. Esse é um bom caminho para que cada jovem descubra suas preferências pessoais e se torne gradativamente, pela própria experiência, mais exigente quanto à qualidade do que lê. Além disso, parece que é a única possibilidade de se dar conta das grandes diferenças individuais que sempre se observam numa turma quanto às habilidades de leitura, não obstante a seriação escolar criar uma ilusão de homogeneidade que serve de base para as indicações *a priori* de textos para essa ou aquela série. Exemplifico lembrando que uma das alunas leu, com grande entusiasmo, uma tradução integral de *Romeu e Julieta*, enquanto um colega da mesma turma desistiu, nas primeiras páginas, da leitura de *O Crime da Ave Malhada*, tradicionalmente classificado como "juvenil", por considerá-lo muito difícil. O referido livro foi lido com interesse e satisfação por outros colegas da mesma turma (vide seção 2.3).

Além dos livros, as sessões de leitura contaram com alguns materiais especiais. Logo nas primeiras sessões, quando pedi que os alunos levassem livros para a aula, veio a já esperada pergunta: "Serve revista em quadrinhos?". Dado o interesse das crianças por esse tipo de texto, marcamos então uma data para uma sessão especial de leitura, só com revistas em quadrinhos.

A razão pela qual não incorporei revistas em quadrinhos a todas as sessões de leitura — razão que foi explicitada

na primeira sessão — foi o acredito que esse tipo de texto é lido sempre, em certos momentos de lazer, em grande quantidade e variedade. Assim, parecia interessante que o espaço das sessões de leitura fosse aproveitado para os alunos travarem contato com textos diferentes, que talvez não procurassem espontaneamente em seu dia-a-dia. Por outro lado, a razão pela qual marquei uma sessão especial com revistas em quadrinhos não foi apenas o desejo de agradecer às crianças, mas a necessidade de deixar bem claro que *todos* os tipos de texto são importantes na experiência de um leitor. As histórias em quadrinhos — ou qualquer outro tipo de texto — tornam-se um problema a ser evitado quando a preferência por elas se torna uma exclusividade, impedindo o repertório.

Encontravam-se também, entre os materiais para leitura em sala, a Antologia e o Caderno de Textos, que despertaram grande interesse nos alunos. A primeira consistia numa publicação, organizada pelos professores de Língua Portuguesa do colégio, de alguns dos textos produzidos no ano anterior pelos alunos de todas as turmas, da quinta série do primeiro grau à terceira série da leitura do material em si, o contato com a Antologia representou um importante estímulo para escrever, pois os alunos perceberam a possibilidade de ver seus trabalhos publicados na próxima coleção.

O Caderno de Textos permitiu o registro manuscrito dos textos, de qualquer gênero e sobre qualquer tema, produzidos pelos alunos da própria turma.

Esse caderno circulava entre os alunos, lendo-se sempre o cuidado de deixar, após cada texto, uma folha em branco destinada aos comentários críticos dos colegas leitores.

A turma contava ainda com a Caixa-Surpresa, um material de confecção simples e barata, porém de ricas possibilidades. Numa caixa de sapatos forrada com papel colorido, coloquei recortes de catálogos de livros infanto-juvenis. Cada pedação dos catálogos das editoras tornou-se uma pequena ficha com resumos de dois livros (frente e verso), que se todos ilustrados com as capas dos próprios livros. Foi grande o interesse com que as crianças manusearam o material, anotando títulos que depois procuravam obter emprestados comigo, com os colegas, na biblioteca do colégio, ou pediam aos pais para comprar. O formato retangular das fichinhas tornava uma tarefa utilizá-las como marcadores de livros. Levei, então, para a sala, outros catálogos para que os alunos pudessem escolher e registrar seus marcadores.

A variedade de livros representados pelas fichas da caixa ficou, naturalmente, limitada às editoras cujos catálogos que se prestavam melhor ao recorte. Com o objetivo de diversificar e enriquecer o material, sugeri aos alunos que produzissem, eles mesmos, fichas com resumos de seus livros favoritos, incluindo ilustrações e comentários críticos. As fichas assim produzidas eram incluídas na caixa, passando a fazer parte do material de consulta da turma.

A Antologia, o Caderno de Textos e a Caixa-Surpresa são boas alternati-

livros para dar conta de dois aspectos do trabalho com textos na escola. Em primeiro lugar, a inter-relação entre as atividades de leitura e escrita. Em segundo lugar, a necessidade de abrir o leque dos interlocutores/leitores do aluno-escritor. Normalmente, na escola, o aluno escreve para o professor, que quase sempre é um péssimo leitor, já que não se aproxima do texto para ler, mas para corrigir. As atividades com os materiais citados possibilitam que o aluno fale a seus colegas e encontre razões para acreditar que vão além das exigências dos rituais escolares.

Em algumas ocasiões ao longo do ano, as sessões de leitura se realizaram na forma de visitas da turma à biblioteca do colégio. Os alunos, que em sua maioria estavam em seu primeiro ano no colégio, aproveitaram não apenas para ler as obras de sua escolha, como também para conhecer a organização da biblioteca, aprender a consultar o catálogo e preencher as fichas de inscrição que dão direito a empréstimos. Foi possível observar que a turma participou dessas visitas com grande interesse e alegria. Notei também, muito claramente, que o comportamento dentro da biblioteca melhorou, desde a primeira visita, meio ruidosa e agitada, até a última, quando foi possível perceber que os alunos haviam compreendido a necessidade de se manter no local uma atmosfera de silêncio e tranquilidade.

Algumas sessões de leitura foram precedidas por um relato oral sobre os livros trazidos por cada aluno, ou sobre os livros emprestados que cada aluno estava lendo no momento. Em alguns

desses dias, a participação nessa atividade foi tão intensa que não houve tempo para a sessão de leitura propriamente dita. Esses relatos foram importantes como forma de compartilhar com a turma informações e impressões sobre os livros preferidos dos alunos, contribuindo para despertar o interesse por livros diferentes, que eram então emprestados para leitura em sala ou em casa.

### 2.2.2. *Empréstimos*

O tempo destinado à leitura livre em sala de aula foi limitado a uma aula semanal de cinquenta minutos: sem dúvida, um tempo curto demais para ler integralmente a maioria dos livros. O empréstimo dos livros para leitura em casa realizou-se, assim, como um desdobramento natural das sessões de leitura.

Os empréstimos de livros entre os alunos contribuíam não só para aumentar o interesse pela leitura e a quantidade e variedade dos livros lidos, mas também para estreitar os laços de amizade e solidariedade, além de desenvolver uma atitude de compromisso e responsabilidade quanto aos cuidados com a conservação dos livros emprestados e prazos de devolução. Para organizar e controlar os empréstimos, a turma elaborou, em cada mês ou bimestre, um bibliotecário titular e um suplente, que ficaram responsáveis pelo registro dos empréstimos num caderno preparado para este fim. No início do ano, foram discutidas e estabelecidas as atribuições dos bibliotecários, bem como algumas regras para a eleição e o trabalho periódico dos alunos na função. O importante é o senso de responsabilidade com

os alunos desempenharam a função foram notáveis, bem como foi admirável o empenho de todos em cuidar dos livros emprestados: não houve um só caso de livro extraviado ou danificado!

No início do ano, ao ser proposta a atividade e a dinâmica dos empréstimos, os alunos manifestaram ansiedade quanto a esse ponto: "O que vai acontecer se alguém não devolver o livro do colega?"; "Já se alguém estragar o livro?"; "Discutimos, então, os compromissos que seriam automaticamente assumidos por qualquer pessoa que levasse um livro emprestado. Mostrei aos alunos a melhor forma de encapar seus livros para fazê-los durar mais, e lembrei a necessidade de colocarem seus nomes nos livros que pretendessem emprestar. Deixei claro que ninguém era obrigado a emprestar seus livros ou a pegar emprestados livros dos colegas, mas que essas trocas enriqueceriam a todos nós. Alguns alunos sugeriram que houvesse multas para atrasos na devolução, como é costume em bibliotecas. Argumentei, porém, que se tratava de empréstimos entre amigos, e que por isso o ideal seria negociar pessoalmente os prazos de devolução, para que cada um pudesse ler no ritmo que lhe parecesse mais confortável.

A valorização da prática do empréstimo de livros oferece, além das vantagens apontadas acima, uma alternativa à já desgastada argumentação de que as pessoas não lêem porque o livro é caro. A propriedade do livro e a leitura não precisam estar necessariamente vinculadas, embora idealmente devam estar. A prática do empréstimo de livros, portanto, pode ser considerada uma estratégia pedagógica que contribui para a formação de leitores críticos e responsáveis.

das escolas públicas brasileiras comprar vários livros durante um ano, é possível, no entanto, ler vários livros, recorrendo não só a bibliotecas, mas também às trocas entre amigos. Por outro lado, é importante — e é possível — possuir um pequeno número de livros para participar dessa troca.

### 2.2.3. *Contar e ouvir histórias*

Despertou grande entusiasmo nos alunos a atividade de contar histórias uns aos outros. Eram histórias lidas ou vistas na televisão ou no cinema, ouvidas em casa ou inventadas pelos próprios alunos. Chegamos a marcar com antecedência sessões temáticas, segundo o interesse da turma, como uma aula reservada apenas para histórias de terror.

A prática de contar histórias é bastante frequente nos primeiros anos de escolarização da criança. Contudo, ela tende a ser abandonada nas séries posteriores, como se não pudesse oferecer qualquer proveito a alunos mais velhos. Vale lembrar, apenas, que ouvir e contar histórias proporciona enorme prazer a pessoas de todas as idades, além de ter íntima relação com a atividade de leitura em sentido estrito.

### 2.3. *Atualização*

Ao descrever as atividades, na seção anterior, julguei pertinente incluir alguns comentários avaliativos, resultantes de minhas próprias observações no longo do processo. No entanto, como deve ter ficado claro até aqui, a Biblioteca de Classe foi um trabalho de equipe, em que os alunos tomaram parte ativamente. Coube também a eles, portanto, ava-

liar o trabalho realizado.

No final do ano, propus à turma que respondesse a um questionário sobre as diferentes atividades desenvolvidas. Passo a apresentar os resultados obtidos em cada item do questionário, acompanhados de algumas reflexões. Os números entre parênteses, nos itens I e II, expressam o número de alunos que optaram por cada resposta, num total de vinte e dois questionários preenchidos.

#### I. *O que você achou de cada atividade abaixo?*

a. *Leitura livre em sala de aula*  
ótima (12) boa (18) ruim (2)

b. *Relato oral sobre nossos livros preferidos*  
ótima (9) boa (15) ruim (8)

c. *Caixa-Surpresa*  
ótima (7) boa (13) ruim (12)

d. *Contar e ouvir histórias*  
ótima (17) boa (12) ruim (3)

e. *Emprestimo de livros para ler em casa*  
ótima (11) boa (15) ruim (6)

f. *Visita à biblioteca do colégio*  
ótima (23) boa (3) ruim (6)

A análise desse item mostra que, no conjunto, a Biblioteca de Classe foi considerada ótima ou boa pela grande maioria dos alunos. A atividade menos apreciada foi a Caixa-Surpresa. Mesmo ela, porém, foi considerada ótima ou boa

por vinte alunos, quase o dobro dos doze que a aclaram ruim. A visita à biblioteca do colégio foi a preferida, julgada ótima por vinte e três alunos. Também foram bastante apreciadas as atividades de contar e ouvir histórias e de leitura livre em sala de aula.

#### II. *Dos livros trazidos por todos nós para a Biblioteca de Classe, quais ou quais quantos você tem no ano?*

(5) Nenhum

(15) De um a três, completos

(2) De quatro a seis, completos

(5) Mais de seis, completos

(5) Somente partes de um ou de alguns livros

A fidelidade das respostas a esse item seria, em princípio, questionável. Em primeiro lugar, porque muitos alunos certamente não fizeram um registro preciso dos livros que iam lendo, embora tenha sido fornecida a todos uma ficha para esse fim, no início do ano. Em segundo lugar, porque é razoável supor que os alunos tenderiam a exagerar sua declaração do número de livros lidos em virtude do costume, forjado durante a vida escolar, de o aluno buscar satisfazer ao professor fazendo crer que trabalhou muito... No entanto, a informação fornecida nesse item condiz aproximadamente com a análise dos registros feitos no caderno de empréstimos.

Pode-se observar, assim, que a grande maioria da turma leu de um a três livros. Sete alunos leram mais de três e dez alunos não chegaram a ler

nenhum livro completo. Do ponto de vista quantitativo, o resultado ficou aquém de muitas expectativas, considerando-se que cerca de um terço do total de trinta e dois alunos aparentemente não foi sensibilizado através das atividades realizadas. Estratégias coercitivas, porém, não se têm mostrado eficazes de resultados quantitativos melhores que esses.

III. Se você não leu nenhum livro, responda à letra a. Se você leu algum, responda à b.

a. Por que você não leu nenhum livro?

b. O que você achou dos livros que leu? Cite um mais de algum em especial? Por quê?

Todos os alunos que responderam ao item a alegaram não se interessar por livros. Esse ponto sugere duas questões interessantes para pesquisa: até que ponto se pode correlacionar essa "falta de interesse" a experiências anteriores com livros e leitura, particularmente nos primeiros anos da vida escolar; estaria a suposta "falta de interesse" ocultando (até do próprio aluno) o que na verdade é uma dificuldade na execução da atividade, por falta de domínio de algumas habilidades?

No item b, os livros mais citados foram *Garotas São Demais*, *Garotas São de Menos* (Grupo Obrigado Espírito), *O Crime da Ave Mendicim* (Marco Túlio Costa), *O Gênio do Crime* (João Carlos Marinho), *Jogo Sujo* (Marcelo Duarte) e *Aneddotinhas do Bichinho da Maria*

(Ziraldo).

IV. Você gostaria de ter feito mais alguma atividade relacionada à leitura, diferente das que fizemos? Qual?

Foram dadas as seguintes sugestões: leitura de revistas para meninas (como *Carícia*, *Quênia*, *Capricho*) e de livros sobre esportes; realização de análises críticas dos livros; leitura oral de livros em sala; dramatização das histórias lidas.

V. Se quiser, faça mais algum comentário ou sugestão sobre a Biblioteca de Classe.

Alguns alunos reclamaram do barulho que muitas vezes era provocado na sala pelos colegas que se recusavam a participar da atividade. Curiosamente, outros alunos reclamaram do fato de que a professora não permitia que conversassem na sala, em vez de ler... Alguns sugeriram que fosse elaborada mais responsabilidade dos alunos que levariam livros e que o "acervo" da Biblioteca de Classe fosse aumentado com livros novos e interessantes.

Chama a atenção, nas respostas aos itens IV e V, a atitude implícita de passividade e sujeição aos esquemas de autoridade inerentes à vida escolar. Mesmo quando o professor, explicitamente, propõe fazer da turma uma equipe de trabalho em que cada um colabore para o sucesso do grupo, os alunos aparentemente ficam esperando que o professor providencie tudo.

Item ilustrativa dessa afirmação é

a última sugestão mencionada acima: ora, se o "acervo" da Biblioteca da turma consistia justamente na reunião de todos os livros trazidos pela professora e por cada aluno, a quem caberia aumentá-lo, com "livros variados e interessantes"?...

### 3. Considerações finais

Quando eu era criança, tive ótimos professores de Educação Física. Meu colégio dispunha de quadras e de equipamentos adequados à prática de diversas modalidades esportivas, e as aulas eram realmente boas. Nem por isso cheguei, naquela época ou em qualquer momento de minha vida, a me interessar por esportes, como praticante ou como espectador.

No discurso pedagógico sobre a leitura parece estar sempre implícito que, se os alunos não lêem, a "culpa" é da escola (e, por extensão, do professor). Isso é verdade, mas só em parte. Considerar essa premissa aplicável a todos os casos individuais levaria o mesmo discurso pedagógico a contradições graves, já que ele também supõe, pelo menos nas tendências mais em evidência na atualidade, que cada aluno é um ser ativo em seu processo de construção do conhecimento. Pretender que a escola pode, por algum tipo de solução teórico-técnica, alterar profundamente esco-

las e interesses pessoais em todos os casos é pressupor automatismo tanto na atividade de leitura como no processo humano de aprendizagem.

Calbe, sim, à escola — e isso é, sem dúvida, uma grande responsabilidade — proporcionar a todos os alunos

... e, portanto, a leitura de textos em português  
... e, portanto, a leitura de textos em português  
... e, portanto, a leitura de textos em português  
... e, portanto, a leitura de textos em português

Ao finalizar esse trabalho, quero  
registrar meu agradecimento aos alunos  
da turma 54 de 1997 do CAP-UEFS, por  
sua participação entusiasmada, bem  
como aos estagiários da Licenciatura em

Letras da Faculdade de Educação da  
UEFS que colaboraram em várias etapas  
do processo aqui descrito.

Não é demais lembrar, enfim, que  
um relato de experiência tem pouco va-  
lor se lido como um conjunto de ins-  
tuições a serem seguidas para a repro-  
dução da mesma experiência. O que  
pretendo com o presente relato é parti-  
cipar da reflexão que se faz urgente en-  
tre todos os que se dedicam profissio-

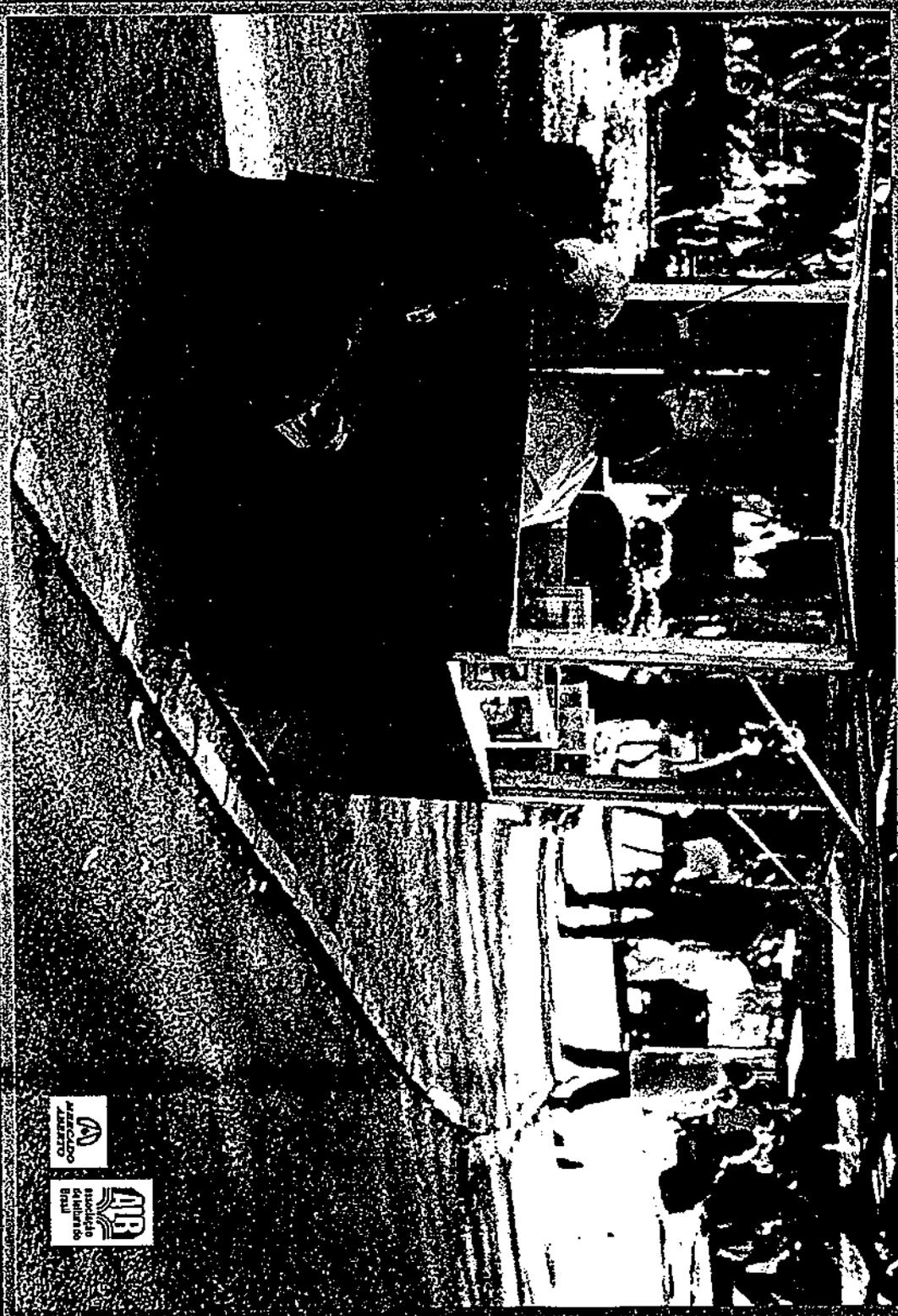
nalmente à iniciação de jovens na leitu-  
ra.

#### REFERÊNCIAS

- LAJOLA, Maria. *Do Mundo da Lettura para a Let-  
tura do Mundo*. São Paulo: Ática, 1993.  
PENNAC, Daniel. *Como um Romance*. Rio de Ja-  
neiro: Rocco, 1993.  
SANTOS, Maria Lúcia dos. *A Expressão Livre no  
Aprendizado da Língua Portuguesa*. São Pau-  
lo: Scipione, 1993.

# Leitura: TEORIA & PRÁTICA

ANO 18  
DEZEMBRO/1999  
NÚMERO 34



# A criança e a leitura na escola: construindo a cidadania

Dilia Maria Andrade Glória Bueno<sup>1</sup>

*O presente artigo tem por objetivo apresentar uma prática de leitura desenvolvida com duas turmas do terceiro ano do Ensino Fundamental na qual se buscou a construção de estratégias de leitura adequadas à formação do leitor/cidadão. Este relato, por sua vez, é fruto de algumas conclusões obtidas com a pesquisa "A formação do leitor e seu processo de constituição como cidadão", que surgiu como produto de algumas indagações e observações acerca do lugar que a leitura tem ocupado na escola e sua influência na formação do cidadão.*

A escrita está de tal forma inserida em nosso cotidiano que, sem o conhecimento dessa forma de linguagem, sem o domínio da leitura, não se pode participar plenamente da vida da cidade; não se é efetivamente um cidadão (SAVIANI, 1986). Sem dúvida, no mundo moderno, o trânsito social é limitado para os que não são introduzidos na cultura letrada ou que constituem a grande parcela da população brasileira, denominada por PERINI (1991) de analfabetos funcionais. Ou seja, são pessoas que, embora capazes de assinar o nome e realizar alguns atos de leitura, não conseguem ler de forma compreensiva um texto mais longo. Esse grupo encontra-se, portanto, numa posição de dependência, tendo que contar muitas vezes com a boa vontade daqueles que dominam a leitura para que lhe repassem informações das quais necessita.

Compreendendo que "a leitura se constitui numa forma de encontro entre o homem e a realidade sócio-cultural, cujo resultado é um *stilar-se constante* frente aos dados dessa realidade, expressos e interpretados através da linguagem" (SILVA, 1986, p. 20), percebe-se como a formação do leitor pode contribuir de forma significativa

para o processo de constituição do cidadão. O ato de ler é essencialmente um ato de conhecimento e o saber implica em poder perceber as relações estabelecidas no mundo dos homens explicando-as e, sobretudo, transformando-as.

Cientes do papel primordial da leitura, que se estende para muito além do sucesso do trabalho pedagógico, os professores gerilmente perguntam: Por que o meu aluno não lê? O que fazer para criar o "gosto pela leitura"? Mas as reflexões no âmbito escolar costumam restringir-se à eficiência do método para ensinar a ler e à melhor maneira de desenvolver o hábito da leitura. A leitura não deve ser situada enquanto mera formação de hábito, apresentando uma conotação de algo rotineiro, mecânico. Dessa forma, seu sentido é muitas vezes desfigurado. Na medida em que, na escola, se circunda o ato de ler com tantas e diversas atividades, esse vai se mediotizando pela reprodutividade e repetitividade.

A leitura na escola se presta, muitas vezes, para servir de modelo, quer na aprendizagem da língua, quer na assimilação de valores e comportamentos. A literatura infanto-juvenil, por exemplo, apresenta, em muitos casos, um compromisso com o pedagogismo moral ao difundir conceitos, valores, atitudes e comportamentos considerados corretos pelo sistema social e educacional. O que não quer dizer que, por isso, deva-se abolir a literatura do universo escolar. Na verdade, em qualquer espaço ou circunstância, a literatura é capaz de gerar, reforçar ou mudar sentimentos e comportamentos. Parece constituir uma função intrínseca à literatura a transformação de representações psíquicas. Portanto, o fundamental é a discussão em sala de aula das informações e, sobretudo, das ideologias subjacentes às leituras do texto literário (SOARES, 1991).

Especialmente para as classes populares, a leitura parece diluir-se entre as obrigações da escola, tornando-se um requisito para a obtenção do êxito escolar e ascensão social. Note-se que o vínculo estabelecido, em muitos casos, é verdadeiro, mas deve-se estar atento ao deslocamento produzido: a leitura que deveria caracterizar-se enquanto ato de liberdade e autonomia resume-se à dimensão de obrigatoriedade para aqueles que descejam a realização pessoal e econômica.

Na verdade, é compreensível a visão pragmática que as classes populares têm da leitura. Pesquisas já comprovaram que a eficiência na leitura relaciona-se positivamente ao êxito escolar. Além de estimular o pensamento e a criatividade, a leitura é ainda instrumento fundamental para a obtenção de conhecimentos em todas as disciplinas escolares. No que se refere a aspectos metalinguísticos, a leitura propicia maior familiaridade com estruturas próprias da linguagem escrita, aumento do vocabulário e aperfeiçoamento da ortografia: bons leitores são geralmente bons escritores (ALLENDI & CONDEMARÍN, 1987).

A leitura pode ainda se constituir num espaço criador por oferecer estímulo a imaginação e as emoções do sujeito e combater a tendência à passividade e mediocridade. Ela remete à individualidade e à originalidade do ser humano, a uma consciência

como leitor, busca respostas para questões pessoais; organiza suas experiências; questiona as idéias apresentadas bem como suas próprias idéias, num confronto saudável com o texto; capta a beleza expressa na construção da linguagem escrita e, ao mesmo tempo, distrai-se, diverte-se.

Por tudo isso é que a escola deve assumir o desafio de situar a leitura de acordo com seu grau de importância, tendo em vista o fato de que pode contribuir para a formação humana.

### Sobre os alunos envolvidos

O trabalho de pesquisa foi desenvolvido no ano escolar de 1995 com duas turmas do terceiro ano da Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG, onde eu lecionava a disciplina Língua Portuguesa.

Considerada uma escola pública de boa qualidade e bem conceituada por estar sempre buscando inovações pedagógicas, a Escola Fundamental do Centro Pedagógico é bastante procurada por aqueles que a conhecem. Sendo assim, ela recebe alunos de diversas camadas sociais, mesmo porque esses ingressam pelo sistema de sorteio, o que implica numa diversidade sócio-cultural significativa.

Os alunos envolvidos tinham, em média, nove anos de idade. Questionadores, em sua maioria, tinham, também, dificuldades em expressar, por escrito, suas idéias. Tais dificuldades relacionavam-se não somente à falta de clareza nos textos produzidos, mas principalmente ao pouco domínio dos sinais básicos de pontuação e dos parâmetros gráficos de organização, como margens e parágrafos. Desde o princípio, no trabalho com estes alunos, ficou claro o pouco interesse dedicado à leitura pela maioria do grupo.

É bom esclarecer que o pequeno envolvimento dos alunos com a leitura foi constatado no dia-a-dia da sala de aula,<sup>1</sup> porque, quando indagados, 90% dos alunos dizem gostar de ler, principalmente livros e histórias em quadrinhos. Muitos afirmam ter preferência de ler ou que "não gosto e pronto". Essa discrepância entre o comportamento e a fala parece indicar sobretudo uma assimilação por parte dos alunos do discurso que enfatiza a importância da leitura para que se obtenha o sucesso.

Outro ponto salientado pelos alunos em nossas conversas foi como se processa a escolha do que eles geralmente leem. Quase metade do grupo respondeu que define sua leitura de acordo com o tema: aventura, humor, suspense...

Pouquíssimos alunos (menos de 10%) costumam ler jornal. Dentre os que lêem, o suplemento infantil é o mais cotado, sendo que o caderno de esportes também foi citado pelos meninos nas nossas conversas.

Convém ainda destacar que os alunos envolvidos na pesquisa foram incentivados a buscar, conjuntamente com o professor, estratégias de leitura pertinentes à nossa realidade escolar. Sem dúvida, a participação ativa dos alunos desde o princípio do processo foi fator fundamental para o real envolvimento do grupo.

### Construindo uma prática de leitura

A concepção de trabalho escolar, ainda vigente, caracteriza-se pela exclusão dos alunos de uma etapa fundamental: o planejamento (SILVEIRA, 1991). O professor pensa, planeja, determina: o aluno faz o que lhe foi determinado. Desta forma, a escola está preparando sujeitos para atuarem na sociedade como cumpridores de tarefas por eles não planejadas e nas quais eles não interferem.

Tendo por objetivo maior a formação de alunos para o pleno exercício da cidadania, é imprescindível que o trabalho em sala de aula seja realizado em conjunto com os alunos, visando a sua autonomia moral e intelectual.

Partiu-se de um diagnóstico, via conversas informais, em ambas as turmas com as quais atuava, com o propósito de averiguar o nível de interesse e as preferências de leituras dos alunos. Como apresentado anteriormente, os alunos, em quase sua totalidade, disseram gostar de ler e que preferiam livros que relatassem histórias de aventuras ou que fossem engraçadas, além de histórias em quadrinhos. A partir daí, foi traçado com as classes um planejamento relativo a essas leituras.

O planejamento de leituras discutido abarcou os seguintes aspectos:

- a) As leituras seriam realizadas em três locais: sala de aula, Biblioteca da Escola, casa do aluno.
- b) As leituras seriam definidas pelos alunos, de acordo com o material disponível. Em alguns momentos, as escolhas seriam individuais, em outros, decididas coletivamente pelo grupo. Haveria ler jornais, revistas em quadrinhos e livros literários.
- c) A avaliação do trabalho de leituras planejado seria feita mediante discussões coletivas; apresentação realizada pelos alunos aos colegas sobre suas leituras individuais e atividades diversas por mim orientadas.

Definida a prática de leitura, a minha atuação como docente foi basicamente a de interlocução, compartilhando e discutindo o universo de sentidos do texto sobre o qual se delimitavam os pequenos leitores. Procurou-se assegurar-lhes o espaço necessário para expressarem o que a obra suscitava neles e dialogarem sobre as interpretações possíveis. Intervenções eram feitas não apenas no sentido de trabalhar o que o texto diz, mas o "modo como o texto diz o que diz" (LAJOLO, 1993, p.50); denunciar o espírito da intencionalidade, situando o texto como produto de sua relação com outros textos; valorizar a riqueza de interpretações possíveis que constituem um texto, mas instituindo limites necessários à atuação do leitor. De fato, considero a leitura um processo criativo por parte do leitor não quer dizer que ele possa inferir do texto o que ele quiser (BATTISTA, 1991). Suas possibilidades de criação e produção encontram limites no próprio processo de produção do texto que é escrito suporta um leitor que domine conhecimentos específicos relativos à modalidade do texto em questão. Segundo LAJOLO (1993, p. 18), parece difícil fugir a alguns encaminhamentos tradicionais como "a inscrição do texto na época de sua produção; a inscrição, no texto, do conjunto dos principais juízos críticos que sobre ele se foram

“... a metodologia empregada e no texto, no e do cotidiano do aluno”. Esse difícil equilíbrio entre a teoria e a prática, de leituras possíveis num mesmo texto e uma leitura desse que fosse possível, foi observado a todo momento.

No sala de aula trabalhávamos com os livros da Biblioteca do terceiro ano, fomos muita a partir de livros indicados pelos professores das turmas e adquiridos pelos alunos a cada ano. Dispúnhamos, assim, de cerca de 30 títulos tratando de temas diversos em número suficiente para que todos lessem autores infanto-juvenis reconhecidos, como Elias José, Monteiro Lobato, Laís Carr Ribeiro, Ricardo Azevedo, Ruth Rocha, Sylvia Orthof, Ziraldo... O grupo de alunos escolhia o livro a ser lido democraticamente. Após a apresentação dos livros feita por mim ou por algum aluno que os conhecesse, fazia-se uma votação. Geralmente realizava-se uma segunda votação entre os dois ou três livros que mais interessavam. A leitura era, então, feita diariamente, por capítulos, em voz alta pelos alunos, e cada um (ou dupla, dependendo do número de livros) acompanhava num livro. Quando um aluno ou em descobríamos um livro que considerávamos interessante, se aprovado pela maioria, este era lido por mim. Muitas vezes, especialmente nos dias de calor, saía-se da sala e a leitura era realizada no pátio, debaixo de uma árvore. Esses eram momentos ansiosos por todos, pois, planejados coletivamente, sem imposição, sem cobranças de desempenho, constituíam-se em momentos de prazer e descontração. Os alunos podiam, ainda, sempre dispor de livros ou gibis da Biblioteca da Sala. Essa Biblioteca era, na verdade, um pequeno armário onde guardavam-se livros e revistas doados pelos alunos para a turma. Gerenciada por dois bibliotecários, escolhidos entre os alunos, que realizavam os empréstimos de acordo com as regras estipuladas coletivamente, a Biblioteca da Sala permitia que os alunos lessem nos pequenos intervalos entre as atividades escolares e também pudessem levar o material escolhido para suas casas.

Durante a semana, havia também uma aula que se realizava na Biblioteca Infantil da nossa escola, um local muito agradável. As estantes, mesas e cadeiras são em tamanho proporcional à altura das crianças. Há coleções e almofadas para os que preferem ler deitados (estes não eram poucos; fazia-se necessário um rodízio por ordem alfabética). Os alunos realizavam, então, escolhas individuais e, aqueles que queriam, podiam levar o livro emprestado para concluir a leitura em casa. As histórias de mistério e, principalmente, uma coleção que permitia certa interação com o leitor eram as mais procuradas. Havia também muito interesse por livros que abordavam temas sobre a sexualidade humana. Alguns alunos buscavam livros indicados para crianças de sete anos, com muitas gravuras e desenhos, e pouco escrito. Mas havia também aqueles, em número mais reduzido, que se interessavam por histórias escritas para pré-adolescentes de 11 e 12 anos. Cada aluno desfrutava da liberdade de ler conforme sua maturidade e motivação e, em alguns casos, de não ler. Além da leitura literária, algumas vezes os alunos aproveitavam o horário para pesquisarem algum tema solicitado por algum professor de outra disciplina. Quer seja na busca de um livro ou na realização de uma pesquisa, além da biblioteca, eu também estava sempre dis-

ponível para orientar o aluno nesse convívio com a biblioteca enquanto espaço de organização do acervo de conhecimentos da humanidade, mas sobretudo como um espaço de leitura e produção crítica.

As leituras realizadas em casa, por sua vez, consistiam de livros e/ou revistas emprestados das bibliotecas da Escola, da sala e das coleções destinadas aos alunos do terceiro ano. Somente no último caso, a leitura era obrigatória e não necessariamente escolta individual.<sup>3</sup> Isso porque há alunos que se não lhes fossem solicitados claramente determinadas leituras como parte de um trabalho escolar, com alguma produção relativa à leitura, provavelmente não leriam livro algum no decorrer do ano. Assim, os livros da biblioteca dos terceiros anos eram geralmente relacionados a alguma tarefa escolar, de modo que os alunos declaradamente avessos à leitura não ficassem à margem do processo de descoberta da leitura que as turmas estavam vivenciando. A idéia era a de que melhor ler, mesmo que não espontaneamente, e ter a oportunidade de redefinir sua opinião face ao ato da leitura, do que, simplesmente, não ler. Dentre as atividades relacionadas às leituras, destacaram-se as "propagandas" de livros lidos, produzidas em pequenos grupos e que ressaltavam as qualidades dos mesmos e convidavam outros a lerem-nos também, e as chamadas "rodas de discussão", que mais pareciam um jogo, no qual os alunos trocavam perguntas elaboradas por eles mesmos relativas à história lida. Uma das atividades propostas, ainda, e que se caracterizou pelo alto grau de interesse e envolvimento dos alunos, foi a escrita de carta a um dos autores lidos e escolhido pelo grupo. Cada aluno escrevia sua carta com comentários pessoais sobre a(s) obra(s) lida(s) do autor. No caso, uma turma escreveu para Ruth Rocha e outra para Sylvia Orthof. A melhor coisa para as crianças era o recebimento das respostas. Tal atividade, sem dúvida, proporcionava uma empatia ainda maior com o autor face à sua produção literária e o sentimento de que "eu, leitor, sou mesmo importante".

Com a realização das leituras diárias e constantes discussões a elas relativas, alguns alunos de uma das classes manifestaram o desejo de produzir seu próprio livro. A idéia foi apresentada a todos e aceita com entusiasmo. Iniciou-se assim um trabalho de reflexão sobre a produção literária. Uma das professoras da Escola, à época, Maria da Graça Rios, foi lembrada pelos alunos por seu trabalho como escritora de livros infanto-juvenis e convidada a falar sobre o mesmo. Após a visita da Professora Maria da Graça Rios e muitas conversas sobre o assunto, os alunos, em dupla ou individualmente, produziram os livros que foram expostos na Mostra Cultural realizada anualmente na Escola. Os livros abarcaram histórias de gente e de bichos contadas em prosa e verso sob dicas diversas, desde uma narrativa mais ingênua até o humor negro. Em todo o processo, eram nítidos o envolvimento, a alegria e o orgulho de todos com o trabalho realizado.

Uma outra atividade de leitura, proposta por mim, professor(a) responsável pelo grupo, foi a realização de "rodas de discussão" sobre livros lidos. A idéia consistia na leitura prévia, em casa, pelos alunos, de um livro escolhido pelo professor(a) e, em

Ilhes despertassem a curiosidade. Em sala, cada aluno apresentava sucintamente o teor do texto escolhido. Após as apresentações, eram apontados pelo grupo os textos considerados mais interessantes. Dentre esses, escolhiam-se, pelo voto, aqueles que os alunos gostariam de se lerem mais. O texto mais votado era lido pelo aluno que o apresentara e o assunto posteriormente discutido por todos. Em seguida, esse texto e os que tiveram uma votação mais expressiva eram colocados na parede, formando o nosso "Jornal Mural". Essa atividade era realizada quinzenalmente e os alunos participavam em quase sua totalidade. Era estimulante a disposição de muitos que chegavam animados com a "sua" notícia, como se se tratasse de um foro jornalístico. De fato, algumas dessas notícias mobilizavam bastante os alunos que continuavam, muitas vezes, acompanhando o desenvolvimento de alguns fatos pelos jornais e relatando-os para o grupo.

As estratégias de leitura buscadas eram constantemente avaliadas pelo grupo ante a sua motivação e participação efetiva, discutindo-se a validade de se dar ou não continuidade a determinada estratégia. No que diz respeito ao trabalho docente, o procedimento era acompanhar a prática de leitura dos alunos, indagando sobre suas dificuldades e discutindo seu trabalho de reflexão para se executar uma leitura mais eficiente.

### Resultados e conclusões

A pesquisa desenvolvida considerou o processo de leitura numa perspectiva dialética, haja vista que o leitor não assimila passivamente o que é dito no texto, mas, a partir de sua interação com o mesmo, constitui um outro dizer. Foi também nessa perspectiva que se definiu cada etapa do trabalho a ser desenvolvido com as classes de alunos. Inconcebível pensar-se na formação do leitor crítico e atuante em seu meio social negando-lhe a voz no que diz respeito a algum momento do processo a ser por ele vivenciado. Dessa maneira, buscou-se escutar os alunos, valorizando toda sugestão e estimular sua participação desde o princípio.

Tendo sido, pois, discutida e planejada conjuntamente, a prática de leitura constituiu-se numa expressão do desejo de todos, sem aquele caráter de imposição tão comum às leituras realizadas na escola. E, mesmo nos poucos casos em que, de certa forma, a leitura era cobrada mediante a realização de alguma tarefa, buscava-se sempre uma atividade que fosse estimuladora, como a "propaganda" ou a "produção de livros". Era transparente o fato da leitura realizada não envolver nota ou qualquer tipo de crédito. Assim, a questão de valor estava intrinsecamente relacionada à própria leitura e ao prazer de se conversar e discutir a mesma com os colegas.

A definição pelos alunos do que ler e a garantia de fazê-lo geralmente sem cobranças posteriores permitiu uma proximidade gradativa dos alunos aos livros. Mesmo aqueles alunos que apresentavam resistência ao ato de ler, em algum momento, de-

mostraram interesse por determinado livro descrito ao acervo ou indicado por algum colega. De fato, no final do ano leviu alguns desses alunos já liam bem mais e sempre indicavam por algum livro que abordasse um tema de sua preferência.

Os alunos buscavam muito os livros por mim indicados, especialmente quando se tratava de um livro que me pertencia. Eram constantes as visitas feitas por eles, nos intervalos das aulas, à minha sala para conhecerem os livros que ali havia e realizarem empréstimos.

A relação professor-aluno foi, sem dúvida, de suma importância na estruturação do trabalho. Antes de tudo, eu, professor, gostava de ler e o fazia com frequência, realizando também empréstimos na biblioteca da Escola ou mesmo com alunos e comentando suas leituras com esses. Do contrário, seria mais difícil estimular o aluno a iniciar-se ou ampliar sua prática de leitura.

Importante a atenção às demandas individuais ou coletivas dos alunos, escutando-os e orientando-os a cada etapa. Quando da ocorrência de algum impasse relativo à aceitação de uma ideia ou à escolha de uma sugestão, buscava-se a solução para o problema mediante a realização de uma votação. A avaliação processou-se, assim, de forma contínua, realizada conjuntamente com os alunos e indissociável do trabalho em si.

A realização do "Journal Murai" propiciou não somente um contato significativo dos alunos com informações atuais veiculadas por jornais, mas principalmente o desenvolvimento de seu senso crítico perante as notícias lidas e discutidas. Questões polêmicas, ecônômicas, sociais e outras apontavam para reflexões e possíveis atuações em nossa realidade enquanto cidadãos de direitos e deveres. Observou-se também progressos relativos à expressão oral das crianças e à sua capacidade de argumentação, além de uma redução considerável da inibição inicial.

Ao final do ano escolar, promovida a autonomia nos atos de leitura, os espaços e tempos de produção da leitura haviam se ampliado consideravelmente. Alguns alunos estavam sempre lendo, nos intervalos entre uma atividade e outra, no recreio, no pátio, no parquinho... O intercâmbio de leituras, a troca de livros entre os alunos tornou-se algo constante. Com isso, sua leitura melhorou muito, apresentando-se mais fluente e com boa entonação. O fato foi constatado pelos próprios alunos que comentavam e elogiavam os progressos dos colegas que liam, a princípio, com maior dificuldade. Além disso, o grau de participação nas aulas também cresceu por parte de um número significativo de crianças que passaram a não ter tanto receio em expor suas ideias, reivindicando sua vez e participando das discussões em sala de aula.

No intuito de formar um sujeito capaz de tecer críticas pertinentes face à leitura de obras diversas e às relações possíveis entre a mesma e suas condições concretas de existência e de exercício da cidadania, a observação participante de caráter indutivo e de leitura que atendessem aos objetivos e interesses estabelecidos foram alguns princípios que podem ser assim resumidos:

- b) O planejamento da prática de leitura deve ser elaborado em conjunto com os alunos, visando o papel do professor suscitar reflexões e orientar seus alunos, ressaltando as funções crítica, criativa, estética e informativa da leitura.
- b) A escolha do aluno, quanto à leitura a ser realizada, tendo em vista sua habilidade enquanto leitor e preferências, deve ser respeitada pelo professor.
- c) Ao se solicitar produções a partir das leituras realizadas, o professor deve ter cuidado para que essas venham a se constituir, de fato, em expressão crítica e criativa.
- d) A avaliação deve ser contínua, questionando-se os resultados quanto ao seu significado e consistência, considerando, assim, a importância da reciprocidade na ação educativa.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allende, Felipe, Condemurá, Mabel. *Leitura: teoria, prática e desenvolvimento*. Porto Alegre: Anos Médias, 1987.
- Alvim, Renato de Souza. *Leitura: o que e isso afinal? Revista Pedagógica*. Belo Horizonte, n. 66, p. 29-31, nov./dez. 1993.
- Amorim, Miguel C. E. Educação e exclusão da cidadania. In: Tullia, Ester, Amorim, Miguel, Nosselt, Paula. *Educando a cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987, p. 31-50.
- Batista, Antônio A. G. Sobre a leitura: notas para a construção de uma concepção de leitura de interesse pedagógico. *Em Aberto*, Brasília, n. 52, p. 21-38, out./dez. 1991.
- Dietzsch, Mary Julia Alantus, Silva, Maria Alice S. S. C. Itinerários e itinerários na busca da palavra. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 88, p. 55-63, fev. 1991.
- Foucault, Jean. Para uma política de leitura: o caso dos 2 aos 12 anos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 84, p. 43-69, fev. 1993.
- Lajolo, Maria. *Leitura, literatura e democracia: muitos problemas e algumas propostas. Leitura: Teoria e Prática*, Porto Alegre, p. 54-61, dez. 1989.
- *Do minuto da leitura para a leitura do minuto*. São Paulo: Ática, 1993.
- Perini, Mário A. A leitura funcional e a dupla função do texto didático. In: Zilberman, Regina, Silva, Ezequiel Theodoro da. (Orgs.) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991, p. 78-86.
- Saviani, Demerval. Educação, cidadania e transição democrática. In: Coore, Maria de Lourdes M. (Org.) *A cidadania que não temos*. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 78-83.
- Silva, Ezequiel Theodoro da. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papirus, 1986.
- Silveira, Rosa Maria Hessel. *Leitura e produção textual: novas idéias numa velha escola*. *Em Aberto*, Brasília, n. 52, p. 39-51, out./dez. 1991.
- Soares, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: Zilberman, Regina, Silva, Ezequiel Theodoro da. (Orgs.) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991, p. 38-29.
- Zilberman, Regina, Silva, Ezequiel Theodoro da. *Leitura: por que a interdisciplinaridade?* In: — (Orgs.) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991, p. 11-17.

## NOTAS

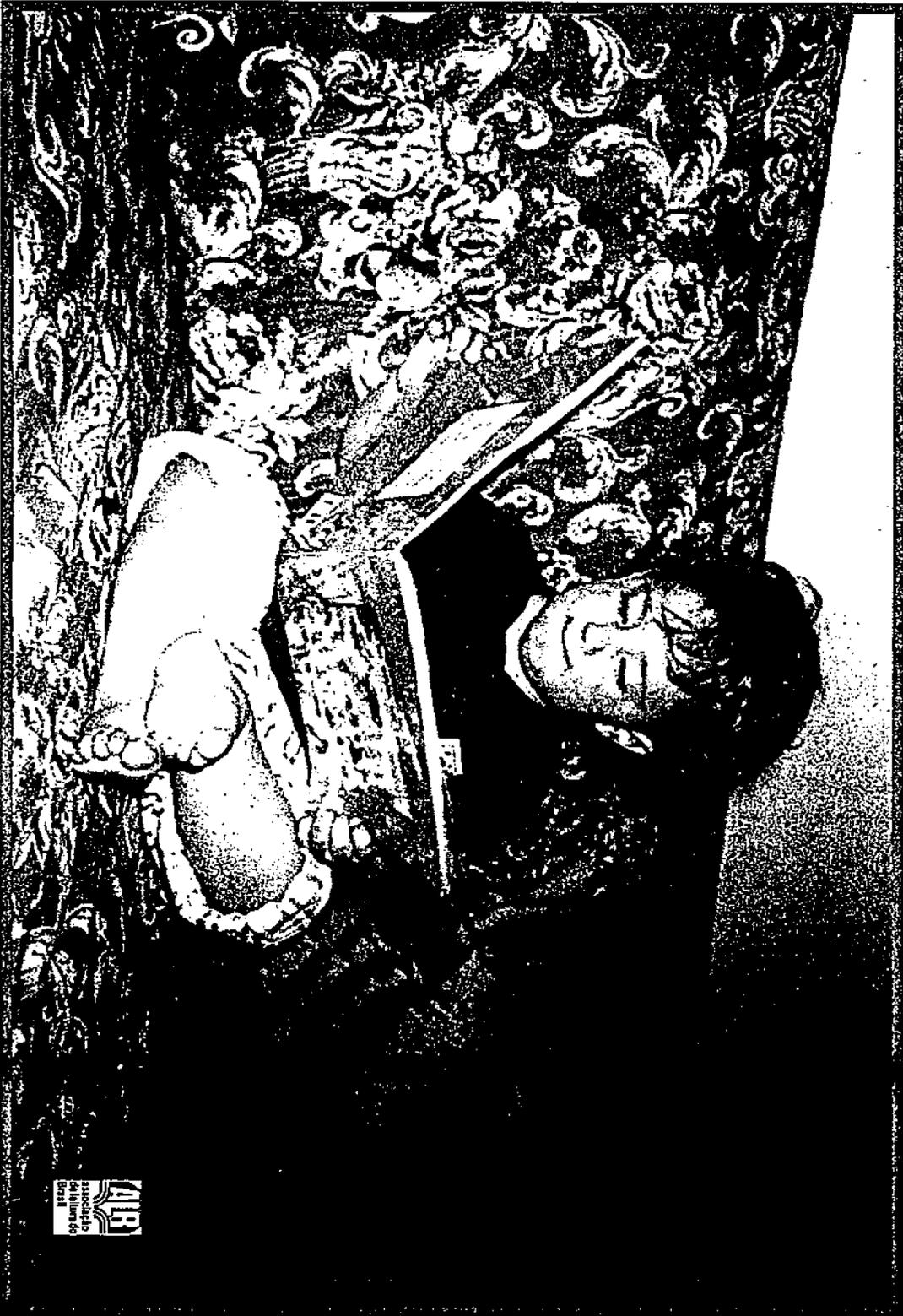
- 1 Especialista em Psicologia Educacional pela PUC-MG e professora da Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG.
- 2 A observação e as conversas individuais foram os instrumentos utilizados em sala de aula para a coleta dos dados que eram registrados, por escrito, simultânea ou posteriormente ao ocorrido.
- 3 Na verdade, poucos foram as vezes em que a escola se processou coletivamente, pois houve uma preocupação em se respeitar e estimular as preferências hierárquicas de cada um, sobretudo porque muitos estavam ainda por fazer essa descoberta.



# TEORIA & PRÁTICA

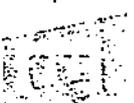
REVISTA SEMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LETURA DO BRASIL  
ISSN 0102 - 387X

ANO 19  
JUNHO/2000  
NÚMERO 35



ASSOCIAÇÃO  
DE LETURA DO  
BRASIL  
ALB

# Uma proposta de leitura intertextual e dialógica: construindo leitores críticos

  
Estudos

Ana Lúcia de Campos Almeida  
*Pós-graduação – UNICAMP*

Este trabalho é dedicado a meus companheiros de luta pela escola pública, professores-interditados que, mesmo privados de condições dignas para exercer seu trabalho, ainda resistem e buscam construir leitores críticos, assumindo o ensino da leitura como uma tarefa política.

## Resumo

Este artigo discute a relação entre uma concepção de linguagem neutra e artificial, associada ao predomínio do gênero didático escolar, e a constituição de um leitor não-crítico; apresenta uma experiência pedagógica fundamentada em abordagem de leitura como atividade dialógica e intertextual, em que os alunos-sujeitos são postos em contato com um repertório de textos pertencentes ao gênero jornalístico opinativo, visando a desencadear um processo de leitura crítica. As reflexões e os dados aqui apresentados fazem parte de pesquisa de dissertação de Mestrado defendida em fevereiro

de 1999, junto ao Departamento de Linguística Aplicada no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, sob orientação da Profa. Dra. Sylvia Bueno Terzi.

1. A concepção de linguagem neutra com predomínio do gênero didático escolar em práticas de leitura e a constituição de um leitor não-crítico

A etapa inicial de minha pesquisa, desenvolvida junto a uma turma de alunos concluintes do ensino fundamental de uma escola pública, consistiu em investigar sua compreensão na leitura de textos argumentativos mediante análise de resumos e comentários produzidos a partir da leitura de dois textos jornalísticos opinativos.

O primeiro texto, um editorial da revista *Veja* intitulado "O Incêndio É Nosso", publicado em 01-04-98, comentava um incêndio ocorrido em Roraima por essa ocasião, com consequências nefastas à flora e à fauna amazônicas. Um ano

... os alunos, em geral, não conseguiram perceber a ironia presente no texto. A análise dos alunos brasileiros no combate ao artigo sob o alegação de ameaça à soberania nacional; o título do artigo constituía uma alusão irônica com relação a essas preocupações nacionalistas.

As análises dos resumos e comentários produzidos pelos alunos-sujeitos revelaram uma leitura superficial e acrítica, pois embora realizassem o processamento morfológico-sentântico do texto, eles não conseguiram:

- i) apreender efeitos de sentido como a ironia (conforme segmento 1);
- ii) reconhecer o caráter argumentativo-persuasivo do texto, apreendendo apenas o seu conteúdo informacional (conforme segmento 2):

(S1) "O título significa que os incêndios que acontecem é culpa nossa porque tem muitas pessoas que ficam fogo em terrenos para construir casas e algumas outras coisas. E quanto ao incêndio em matas e reservas florestais que faz e nós, então é por isso que o artigo se chama 'o incêndio é nosso'."

(S2) "No Brasil há muitos problemas com as queimadas que os agricultores fazem para limpar o terreno para plantar. E a pior foi a que estava deus-tando a Roraima. Tudo isso ocorreu também com a seca do El Niño, que está afetando nosso clima. O nosso governo tinha uma solução para esse problema, a ajuda do exterior. Eles tinham tudo na mão, avião, helicópteros, era só pular, mas recusaram, para não demonstrar o fracasso daqui do Brasil."

No segundo texto lido, um artigo do jornal "Tendências/Debates, do jornal *Revista de São Paulo* de 27-04-98, intitulado "Risos e Sorrisos", o autor discute a questão cultural brasileira de se cultivar o deboche, criticando-a como uma atitude equivocada e antitética, que contrariava para impedir o enfrentamento de sérios problemas nacionais.

A análise dos resumos e comentários produzidos após sua leitura revelou que os alunos-sujeitos preocupavam-se em reconstituir apenas o conteúdo informacional dos textos, não percebendo o seu caráter persuasivo e não reconstituindo a argumentação construída pelo autor. Observou-se que, muitas vezes, os exemplos utilizados pelo autor como argumentos para fundamentar sua tese eram vistos como simples fatos presentes em uma narrativa, desconsiderando-se o aspecto argumentativo e a dimensão crítica da reflexão proposta pelos autores, conforme se vê no seguinte segmento:

(S3) "Eu entendi que aqui no Brasil aconteceram e ainda acontecem coisas que são bairistas, parecem piadas. É tudo isso abala a imagem de nosso país. Por exemplo, o índio que foi queimado. Por brindeadeira alguns jovens ricos colocaram fogo em um homem achando que era um mendigo. Tudo isso não deu em nada, pois acharam que foi só brindeadeira de jovens risonhos. Outra piada foi a de estudantes que elegeram Adolf Hitler como o homem mais admirável do século..."

Os resultados das análises dos resumos e comentários produzidos permiti-

ram constatar que os alunos-sujeitos não estavam familiarizados à leitura de textos jornalísticos opinativos, desconhecendo o seu modo de funcionamento e sua configuração discursiva; realizavam previsões e hipóteses de sentido a partir de suas experiências anteriores de leitura, limitadas ao gênero didático escolar, em que predominam a função de informar e uma concepção de linguagem neutra, sem considerações quanto ao contexto sócio-cultural e à situação enunciativa.

A essas análises sobre os dois primeiros textos lidos juntaram-se dados informativos sobre as práticas de leitura em sala de aula obtidos mediante entrevistas com os alunos e com a professora de Português, através do exame dos planos de aula, do conteúdo programático e das anotações produzidas pelos alunos em seus cadernos escolares.

Verifiquei que os textos apresentados nos alunos eram extratos de diversos livros didáticos e, ainda que do conjunto constassem algumas letras de músicas, poemas de coleções literárias, crônicas ou mesmo artigos jornalísticos, todos eram sempre transformados em textos "didáticos", descontextualizados, desvinculados de sua situação de produção, utilizados para estudo da linguagem e realização de atividades metalinguísticas. As demais funções sociais do texto escrito eram apagadas devido à absolutização da função didática, pois os textos eram lidos somente com o objetivo de fornecer respostas a exercícios de interpretação previamente elaborados pelo autor do livro didático.

Essa leitura didática e acrítica dos textos argumentativos, com simples re-

construção das informações de suparficie linguística, poderia ser explicada de modo ao fato de os alunos-sujeitos terem construído uma concepção de linguagem neutra e reificada em textos moldados ao gênero didático escolar, traduzidos por sentidos homogêneos e uniformes.

Esta concepção de linguagem, constituindo-se isolada de seu contexto sócio-histórico e cultural, gerou um modelo linguístico excessivamente artificial, desprovido de caráter ideológico, e um modelo de leitura fundamentado em um gênero único, o didático-escolar, que acabam distanciando o aluno da postura questionadora que caracteriza uma leitura crítica.

Vários autores apontam o apagamento dos aspectos social, histórico, cultural e ideológico na concepção escolar da linguagem e nas práticas nela fundamentadas. Street (1995), em seus estudos críticos sobre a questão do letramento, afirma que a pedagogização da escrita, ou seja, a adoção de um modelo de letramento autônomo pela escola, que desconsidera os diferentes significados que a escrita pode assumir para grupos sociais distintos de acordo com sua inserção em diversos contextos sócio-culturais, produz uma reificação da linguagem que visa exatamente a reproduzir e perpetuar a ordem hierárquica da estratificação social através do controle institucional escolar.

Foucault (1995) postula a necessidade de se adotar textos escritos autênticos, reivindicando a importância do aspecto social do texto escrito e a leitura inserida no meio real dos sujeitos, propondo a valorização das práticas só-

cio-culturais, familiares e comunitárias, no que chamou de "desescolarização da leitura". Kleinman (1997) também reforça essa posição, sugerindo que se deva trazer para a escola "aquilo que é constitutivo das práticas de escrita, seus usos e suas funções não meramente essenciais". Essa autora reivindica um trabalho com textos em uma dimensão pragmático-discursiva e a necessidade de legitimar outros modos de ler, aliadas do padrão escolar, os quais se constituiriam em função do contexto em que seus participantes estiverem inseridos.

## **2. A intervenção pedagógica: construindo a noção de gênero em uma abordagem de leitura intertextual**

A etapa subsequente de minha pesquisa consistiu em elaborar uma proposta de intervenção pedagógica para o ensino da leitura em que os alunos-sujeitos construíssem a noção do funcionamento do gênero jornalístico opinativo com objetivo de investigar seus efeitos no desenvolvimento de uma leitura crítica.

Como fundamentação teórica adotei uma concepção de linguagem bakhtiniana, que estabelece uma natureza ideológica do signo linguístico (Bakhtin, 1995); tomei conceitos da análise crítica do discurso de Fairclough (1989), que concebe o texto como produto sócio-histórico, negando a possibilidade de qualquer leitura – construção de sentidos – fora do contexto sócio-histórico de sua produção.

Adotei ainda a noção de gênero de Bakhtin (1992), cuja constituição é

eminentemente sócio-histórica, e a noção de intertextualidade de Vigner (1979). Segundo este autor, a intertextualidade é entendida como um fator essencial na compreensão de textos; na medida em que todo texto funciona de acordo com certas regularidades comuns a seu gênero e o reconhecimento do gênero regula as expectativas do leitor na construção de sentidos.

Programei uma intervenção pedagógica junto aos alunos-sujeitos oferecendo-lhes um repertório de textos autênticos, pertencentes ao gênero jornalístico opinativo, com propósito de levá-los à apreensão do seu modo de funcionamento e configuração discursiva, a partir dos quais deveriam projetar suas hipóteses e previsões de sentido durante a leitura.

Em um período de dois meses e vinte aulas, sob minha orientação como professora-pesquisadora, procedemos à leitura de onze textos jornalísticos opinativos, em sua maioria extraídos da seção Opinião, do jornal *Folha de São Paulo*, constituindo-se de comentários sobre fatos ou questões levantadas em data concomitante à dos encontros com os alunos; havia também dois editoriais, um da *Folha de São Paulo* e outro da revista *Veja*.

Todos os artigos selecionados para compor este repertório guardavam uma relação significativa com a vida real dos educandos, mobilizando seu envolvimento pessoal e social, incentivando-os à reflexão crítica, à formação de opiniões próprias, com propósito de torná-los menos vulneráveis ao discurso persuasivo e manipulador da mídia e propiciando

condições de participação ativa como cidadãos inseridos em uma sociedade letrada.

O objetivo dado à leitura, portanto, correspondia ao de um leitor de jornal comum, buscar informações e refletir sobre sua realidade, rompendo o círculo vicioso de ler para fornecer respostas mecânicas às tarefas escolares. Os alunos-sujeitos foram orientados a construir seu conhecimento do gênero jornalístico opinativo observando suas características específicas: a situação enunciativa com a intencionalidade vinculada à posição social dos autores/leitores, o cenário e o momento sócio-histórico da produção dos textos, os objetivos de sua produção e circulação, a estrutura esquemática formal da argumentação com uma tese apoiada em premissas/argumentos para direcionar a uma conclusão.

No decorrer das aulas e com a suspensão de leituras os alunos-sujeitos passaram a perceber a natureza argumentativo-persuasiva deste gênero através da análise crítica dos elementos linguísticos, observando a seleção lexical comum aos textos (modalização, vocabulário axiológico), o uso constante de certas figuras de linguagem como a comparação, a metáfora e a ironia, a presença reiterada das funções linguísticas emotiva e conativa. Esta percepção colocou-os em condições de assumirem um distanciamento reflexivo e crítico.

Na etapa final da intervenção foram coletados dados de resumos e comentários individuais realizados pelos alunos-sujeitos a partir da leitura dos dois últimos textos apresentados a eles. An-

alisando sua compreensão crítica foi possível observar grande modificação em relação à situação de leitura inicial, pois eles deixaram de preocupar-se exclusivamente em reconstituir as informações e/ou fatos, passando a buscar e perceber as idéias e posições dos autores sobre determinadas questões, observando sua validade e coerência e oferecendo muitas vezes consistentes contra-argumentações e opiniões críticas.

Exemplifico com um segmento de resumo a respeito de artigo opinativo de autoria de Teotônio Vilela Filho intitulado "Direito à Honra", em que o autor acusava os movimentos de oposição política ao governo, principalmente o MST, de liderarem os saques que estavam ocorrendo no Nordeste, em uma atitude qualificada por ele como oportunista:

(S4) "Neste texto opinativo o assunto abordado são os saques no NE. A opinião defendida pelo autor é que os flagelados são explorados por pessoas que têm interesse político na situação da seca no NE. Essas pessoas, a quem ele chama de falsos líderes têm planejado saques e induzido os flagelados a virarem ladões e perderem a honra. Para defender seu ponto de vista, sua posição favorável ao governo (ele é do PSDB), o autor argumenta que os saques hoje em dia não possuem características dos saques, são barrilbentos, violentos e programados para aparecerem na TV e nos noticiários. Ele usa como argumento uma comparação, que antes não eram feitos os saques e sim um movimento chamado 'Invasão', que não tinham violência. O

que ele está tentando passar para os leitores é que os saques que vem ocorrendo não é culpa dos flagelados, mas sim de 'falsos líderes', ele não diz claramente quem são esses falsos líderes, mas todos podem perceber que são do MST, porque os jornais e a TV noticiaram o envolvimento deles acusados pelo governo de provocar os saques. Eu acho que o autor sendo do partido do governo vê a coisa pelo lado que lhe interessa."

Neste exemplo a aluna demonstrou ter apreendido o gênero jornalístico opinativo: reconstituiu a tese e os argumentos elaborados pelo autor, apontou o uso do recurso argumentativo da comparação, percebeu a intencionalidade relacionando o ponto de vista do autor à posição política ocupada por ele, evocou conhecimento de outros textos da mídia para sustentar os sentidos construídos, revelou ainda reflexão e distanciamento crítico.

### 3. Conclusão

Creio que os resultados de meu trabalho demonstram que o conhecimento intertextual com a apreensão do funcionamento discursivo do gênero jornalístico opinativo constituiu-se em um fator relevante para o desenvolvimento da leitura crítica dos alunos-sujeitos. Como implicação pedagógica revela-se a relevância de se adotar uma abordagem intertextual e discursiva no ensino da leitura, em que se possibilite aos educandos a apreensão dos gêneros discursivos como forma de ampliar sua

compreensão em leitura.

Na intervenção pedagógica aqui relatada, o trabalho com um repertório de textos do gênero jornalístico opinativo produziu efeitos de ruptura quanto à exclusividade do gênero didático escolar e à leitura como mera recuperação de informações contidas no texto. A construção da noção de gênero, pelos alunos-sujeitos, por envolver a consideração dos elementos comunicativos e sócio-históricos que o compõem, permitiu-lhes vivenciar a leitura como uma experiência discursiva, integrada a práticas sociais em que os textos existem como respostas legítimas a questões de interesse real. Considero que este trabalho, associando uma concepção dialógica de linguagem a uma abordagem intertextual de leitura, propiciou o desenvolvimento de um processo de leitura crítica.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. (1995) *Ataraxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec (original russo de 1929).
- \_\_\_\_\_. (1992) *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes (original, 1979).
- FAIRCLOUGH, N. (1989) *Language and power*. Longman, London and New York.
- FOUCAULT, J. (1994) *A leitura em questão*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- KLEIMAN, A. B. (1997) "Análise e produção de textos". In: PEREIRA, M.T.G. (org.) *Língua e literatura em questão*. Rio de Janeiro: Eduerj.
- STREET, B.V. (1995) *Social hierarchies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Longman, London and New York.
- VIGNER, G. (1979) *Lire: du texte au sens*. Paris: CIE International.





ALB  
ASSOCIAÇÃO  
DE LEITURA DO  
BRASIL

ANO 23 • SETEMBRO 2005  
NÚMERO 45 • ISSN 0102-387X  
REVISTA SEMESTRAL DA  
ASSOCIAÇÃO DE LETURA DO BRASIL

# LEITURA: TEORIA & PRÁTICA



# O professor formador de leitores e escritores: saberes e competências

ANA MARIA SÁ DE CARVALHO<sup>1</sup>

## **R**ESUMO

Abordam-se experiências pedagógicas com professores dos ensinos fundamental e médio, através do compartilhamento de vivências com a leitura/escrita, tendo por base teórica as concepções sociointeracionista, estéticas da recepção e tetramento e como instrumento de pesquisa o portfólio. Os resultados apontam para um professor repassador de conhecimentos, ressaltado da falta de oportunidade de convivência íntima com a palavra escrita, isto a confirmar uma formação pedagógica deficiente transmitida aos alunos o que, na maioria das vezes, impede o alcance de uma melhor qualidade educacional. Propõem-se saberes e competências que contemplem no seu contexto e no seu conjunto o preparo do professor formador de leitores e escritores.

## **P**ALAVRAS-CHAVE

Leitura, escrita, formação do leitor, formação do docente.

## **A**BSTRACT

This paper is about pedagogical experiences with teachers of the elementary and middle school levels. The approach used was the sharing of their experiences in the reading and writing arena having as a theoretical basis the concept of socio-interaction aesthetics of reception and literacy. The portfolio was used as a research tool.

The results show teachers transferring their general knowledge, and who additionally are also resentful of their lack of opportunity of having a more in-depth experience and knowledge of the written word. This is to confirm the deficiency in the pedagogic formation that is also transferred to the students, which in their majority are prevented from obtaining a better education. It is proposed here that teacher's knowledge and competency should be considered in context when preparing and qualifying teachers to teach reading and writing.

## **K**EYWORDS

Reading, writing, reader formation, teacher formation.

<sup>1</sup> Professora da Universidade Federal do Ceará. Doutora em Educação.  
e-mail: anasac@ufc.br

## INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte de uma pesquisa-ação iniciada em 2002, nas escolas públicas estaduais de um bairro periférico de Fortaleza, capital do Estado do Ceará, com base em estudos que nos apontaram para o silenciamento das bibliotecas no nosso país e nos motivaram, também, dentre outras, a deficiência na formação do professor relativa às suas práticas leitoras, como consequência de uma política educacional não comprometida com a leitura (Carvalho, 2001).

As consequências dessa política negligente nos levam a relembrar e evidenciar os dados de um estudo realizado pelo MEC e divulgados na mídia: apenas 57% dos alunos da 4ª série do ensino fundamental demonstram habilidades de leitura compatíveis com a série que cursam. E acrescenta que 65% dos professores do universo referido terminaram o curso superior (Jardim, 2003, p. 35). Corroborando esse quadro a revista *Vozes* informou que o Brasil se classificou em último lugar no estudo feito pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, relativo à capacidade de leitura e de interpretação de texto. A Organização descobriu que um operário americano compreende a leitura de um texto com maior facilidade do que um brasileiro que estuda em bons colégios. A explicação apresentada é que 60% dos professores brasileiros não são afeitos à leitura.

Acreditamos que para fazer frente à prática ineficaz de leitura é necessário trabalhar a mudança de postura do docente. Essa prática voltada para o *hábito de ler* (conceito mecânico da leitura) deverá ser substituída por uma prática motivadora que permita desenvolver no aprendiz o *gosto de ler*, já que a ação pedagógica que prioriza os aspectos mecânicos do ato de ler torna-se inoperante e, por isso, considerada vici da educação. Segundo Fontana (2001), “hábito é uma forma irreflexiva e sem intervenção da vontade, lembra o funcionamento de uma máquina”. Esta definição salienta, por questões óbvias, a relevância da expressão *hábito de ler* do vocabulário dos professores. No entanto, essa mudança de postura do professor torna-se difícil, lenta (mas não impossível), uma vez que, durante momentos de compartilhamento de experiências, muitos dos que já haviam concluído curso superior e até de especialização revelaram desconhecer concepções básicas de leitura que pudessem contribuir significativamente para o seu desempenho e de seus alunos.

Tendo em vista o quadro exposto selecionamos como método de trabalho a Pesquisa-Ação, “enquanto linha de pesquisa associada a diversas formas de ação educativa que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação” (Holtzert, 1986, p. 7). Considerando que nosso objetivo de pesquisa é (re)conhecer as dificuldades docentes para atuar naquelas tendo em vista a preparação do professor formador de leitores, nada

mais coerente do que nos apoiarmos nas correntes teóricas *sociointeracionistas*, quando preocupada com o pensamento e a linguagem, com a aprendizagem através da interação social e com o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos; *estética da recepção*, interessada na concretização elaborada pelo leitor, variável e dependente da projeção individual; e *formação*, aulfindo valor à leitura para a transformação social.

Com base no exposto percorremos caminhos em busca de instrumentos que nos ajudem a atingir os objetivos propostos, indicamos outros saberes e outras competências que contemplem no seu contexto e no seu conjunto a formação do professor formador de leitores e escritores. Por fim, algumas reflexões oriundas dessa nossa caminhada.

## TEMA 1

Na dependência de encontrar linhas que nos levem a um território suscetível de fertilização das nossas ações, encontramos pelo caminho da educação, compartilhando as dificuldades e os ansiosos com docentes de quinze escolas de um bairro periférico de Fortaleza, cujas dificuldades se consolidaram como uma realidade dos nossos professores das escolas do interior do Estado do Ceará e da própria capital, anteriormente visitadas.

Encontros mensais com os referidos docentes, demarcados pelo aforamento de encontros na medida em que eram compartilhados e vivenciadas suas experiências, que reforçaram a contradição de suas crenças, muitas vezes passadas despercebidas, e acrescidas da percepção da carência de outros saberes que lhes foram negados, ora pela falta de oportunidades de convivência com as informações necessárias, ora pela má estruturação curricular das escolas de formação pedagógica e, ainda, pela falta de proficiência de leitura realmentele comprometerias, foram suficientes para nos inserirmos na problemática escolar com relação à formação de leitores.

No segundo momento, objetivando sensibilizar o maior número possível de professores para a relevância da leitura, independentemente de qualquer disciplina que ministrem, conceitos de que essa passasse por todas elas, iniciamos oficinas de leitura, voltadas, especificamente, para trabalhar as concepções sociointeracionista, estética da recepção e letramento. Através destas pretendíamos embasá-los para uma prática leitora mais consciente e mais engajada com as propostas educacionais da Unesco para o milênio em curso e que têm por base os quatro pilares: aprender a ser, a conhecer, a fazer e a conviver.

Embora o retorno dos esforços tenha sido compensador, firmamos crenças que há muito caminho a ser percorrido, apesar de o objetivo proposto – sensibilização para a leitura como forma de construção social – ter sido atingido. Esta compreensão fez-se presente através dos depoimentos das professoras:

interessante, pois encanta as crianças e os adultos; o método empregado junta as crianças e permite trocas de experiências; cada dia que passa, aprendo como levar melhor a leitura para a sala de aula; aprendi como é importante escutar os alunos; vou continuar a contar histórias; tinha vergonha de contar histórias, mas quando Selma contou lá, eu aprendi e perdi a vergonha de contar histórias; cada momento foi mais importante que o outro; aprendi a criar um momento propício para contar histórias, fiquei emocionada quando alguns alunos vieram me agradecer por ter trabalhado com eles suas histórias de vida.

○ encerramento das oficinas ministradas constituem-se, sempre, em momentos muito significativos, não faltando solicitações dos diversos grupos para oferta de um curso que desse continuidade à atividade que se encerra.

○ que chamamos de oficina tornou-se, na realidade, um instrumento relevante para o desenvolvimento das reais lacunas na organização do currículo do professor. Algumas a serem supridas tendo em vista habilitar os docentes para a formação de leitores. Nesse sentido, o portfólio foi um excelente recurso utilizado para captar as experiências das professoras vivenciadas no cotidiano escolar: suas dificuldades, seus anseios, suas emoções, os problemas com os discentes, então, suas experiências compartilhadas com todos durante os encontros programados. O esforço das protagonistas para trabalhar a linguagem oral e escrita, ora desenvolvendo o cotidiano profissional e afetivo de algumas, ora utilizando esse instrumento para desenvolver a leitura/escrita, a sensibilidade e a reflexão, foi fundamental para o sucesso do empreendimento. Como material pedagógico, apresentam contribuições valiosas: a) oportunizam a constituição das subjetividades das professoras que, quando produzindo textos contextualizados por suas práticas cotidianas, refletem, questionam e compartilham o conhecimento de si, do outro e do mundo, sobretudo o valor de reconhecer e de respeitar as diferenças; b) intensificaram a percepção de que as concepções de leitura/escrita propoem evidenciam a interação social na aprendizagem como um processo dinâmico de descobertas e de transformações e que o texto é significante pelo leitor que se liberta da obrigatoriedade de reconhecer idéias preestabelecidas; c) significou para as professoras uma excelente oportunidade de documentação de suas histórias e de compreender que a socialização das problemáticas permite soluções mais consistentes, pois concordamos com Kramer (1998) quando diz que "resgatar a história das pessoas significa vê-las reconstituem-se enquanto sujeitos e reconstituem também sua cultura, seu tempo, sua história, reinventando a dimensão da palavra"; d) iluminam a barreira entre os professores e alunos e entre professores/alunos e a biblioteca escolar. Esta deixa de ser um apêndice da escola e passa a ser percebida como um elemento imprescindível para uma melhor qualidade educacional, para a educação continuada dos professores e para apoiá-los nas suas

práticas pedagógicas, pois na medida em que a compreensão de leitura na escola muda, consequentemente a utilização da biblioteca se torna mais dinâmica.

A sistematiza de utilização do portfólio mostrou, também, que os educadores apreciam de momentos como esses que contribuem socialmente para o seu aprendizado, para refletir e coletivizar os conhecimentos individuais e para o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Ficou evidente a falta de percepção do espaço educacional em tela, para encerrar novos paradigmas condizentes com sua função na sociedade atual. Sociedade que convive com as novas tecnologias e que, no mesmo tempo, põe nas escolas públicas alunos cujos pais vivem situações de penúria financeira e de desajustes domésticos e permite um sistema educacional carente de referencial de qualidade. Transparecem um *tao* vazão, embora cheio de alunos que não sabem ler e que na 5ª série sequer aprenderam a decodificar o signo lingüístico. Como desconhecem essa prática, ficam excluídos do contexto universal, pois não despertaram para saber que "a ciência está exigindo uma nova visão de mundo, diferente e não fragmentada" (Morris, 2001, p. 20), assim como há a necessidade de reconstituir o homem e criar uma nova sociedade que valorize a educação dialógica voltada para o pensamento holístico.

As professoras ainda estão mais preocupadas com a racionalidade técnica, isto é, com a transmissão do conhecimento do que com a sua construção; com a mecanização do pensamento, com a memorização, quando esta já pode ser subsidiada por tecnologias modernas, com resultados obrigados, do que com os processos de aprendizagem e a prática reflexiva que vê o conhecimento como um processo de vir-a-ser. Entretanto, elas demonstram interesse em buscar novos caminhos, investir em novas aprendizagens, deixando claro que há deficiências na sua formação, pois insistem em apontar o seu fazer pedagógico e os saberes tradicionais, e seguem desconhecendo o pensamento de educadores mais atualizados. Nesse sentido, a seguinte afirmação é bastante pertinente:

*O poder atual está na leia de relações representada pelo conjunto de informações e conhecimentos disponíveis, está nos poderes da mente sobre a força bruta, o que, em última instância, significa que o poder está sendo transferido para o ser humano, o indivíduo, compreendido como um ser de relações, como tudo o que existe na natureza. (Morris, 2001, p. 21)*

Coerentemente com tudo isso há reclamações, por parte dos docentes, sobre a falta de informação e de treinamentos pedagógicos condizentes com suas necessidades reais. Entretanto, ao mesmo tempo que desconhecem a função da biblioteca na escola, sentem falta de seu apoio com relação aos alunos.

## ATUAÇÃO NO NOVO CENÁRIO

É conhecida por todos nós a afirmação de que o mundo passa por rápidas mudanças nas áreas social, financeira, econômica e educacional, envolvendo-nos em compromissos de pensar a superação dos problemas causados por essas rápidas e constantes mudanças. Nessa direção, o Relatório da Unesco publicado num jornal de Fortaleza chocou nos mais desavisados quando divulgou a pesquisa, já abordada pela revista *Veja*, revelando que “os estudantes brasileiros na faixa dos 15 anos têm o penúltimo desempenho em Matemática e Ciências e o 37º em leitura. Na média das três áreas de conhecimento, o país fica em penúltimo lugar, à frente apenas do Peru” (*Diário do Nordeste*).

São fatos como esses, aliados à trilha percorrida, que sinalizam alguns focos de atuação relevantes para a reconstrução dos cenários com os quais nos deparamos impulsionando reflexões críticas e encorajando-nos a sugerir soluções que poderão contribuir para a melhoria da qualidade educacional tão almejada por nós educadores. Merecem ser implementadas como lizas que iluminam a busca de alternativas para a (re)construção da realidade educacional desejada. Dentre as sugestões focalizadas listamos:

- a) estar aberto às mudanças provocadas pelas novas tecnologias que aceleram o processo de falência das pedagogias tradicionais com uma exigência para os docentes leitores envolvidos no universo da leitura, os quais terão que implementar e/ou adaptar-se às novas práticas político-pedagógicas, mais flexíveis e críticas, geradoras de outras práticas e de incensáveis reflexões;
- b) buscar uma visão holística de mundo como necessária para compreensão da sociedade globalizada na qual a educação está inscrita e onde o professor desenvolve suas ações pedagógicas em consonância com seu contexto. Pensar holisticamente é buscar uma compreensão integral das fenômenos, combater a proclamações analíticas em que os elementos são considerados isoladamente. É pensar o homem no seu desenvolvimento completo, na sua humanização e interação com o seu meio. É pensar, também, nas ciências que se apóiam no holismo, entre elas a teoria da Filosofia da Linguagem que considera a palavra significada em sua relação contextual e a concepção educacional em que o aprender é considerado, também, na sua essencialidade humana, um indivíduo social, portanto, como um indivíduo integral;
- c) conhecer e aplicar as propostas educacionais da Unesco para este novo milênio e as propostas teóricas da leitura, todas coerentes com a

visão holística, ou seja, prevêem o desenvolvimento integral e integrado do homem. Daí por que o Relatório da Unesco, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, chamado também de Relatório Delors diz que:

a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais, que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos do conhecimento; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver junto*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra os três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permeia (Delors, 1999, p. 89-90);

d) compreender as concepções de leitura que se voltam para o social-relacionismo, para a estética da recepção e para o letramento torna-se, pois, elemento relevante para fundamentar e pôr em prática os princípios estabelecidos pela Unesco. A seguinte citação contribuirá para uma melhor compreensão do que acabamos de abordar:

Não há um sujeito que olha para um objeto. Há um sujeito que é objeto de si próprio, que reflete sobre si e suas relações e, nessas relações, constrói seus conhecimentos. É, portanto, um conhecimento produzido socialmente, situado na história e na cultura e não, como pretendiam as ciências naturais – e ainda hoje as tendências positivistas –, um conhecimento intrinsecamente objetivo (Kraemer, 1998).

São as interações sociais que colocam o homem em condições de captar a realidade por meio dos sentidos. Esta visão possibilitou, na racionalidade moderna, o deslocamento da prioridade conferida ao autor para o leitor, que vai encontrar significados para os silêncios do texto, ou seja, para o não-dito. O leitor sai de sua passividade e passa a ser também construtor do texto.

O letramento, na sua dimensão social, propõe-se à alfabetização relacionada com o processo de transformação e de adaptação social do aprendiz. O termo letramento tem sido utilizado por estudiosos com o intuito de mostrar que a alfabetização, considerada somente aprendizagem do código linguístico não atende mais aos anseios da sociedade (Soares, 1998);

Uma compreensão mais profunda do sociointeracionismo, da estética da recepção e do treinamento capacitará os docentes para ações pedagógicas mais criativas e os libertará dos receituários, muitas vezes inaptois.

e) gostar de ler, nas acepções de leitura que estamos enfocando, torna-se essencial para o professor atuar como formador de leitores. Entendemos que só podemos motivar o gosto pela leitura se realmente esse fato fizer parte do nosso cotidiano pedagógico. Corroborando essa assertiva, sabemos que a formação de leitores críticos é condição *sine qua non* para a consolidação da cidadania; que a formação de leitor e o acesso à informação pelo material bibliográfico, entre outros, é um direito do cidadão, que o professor não pode prescindir de *biblioteca com acervo diversificado e profissionais habilitados a organizar este acervo e a mediar a informação necessária*. Lembramos que *so se aprende a ler lendo e lendo o que nos interessa*. Lembamos, também, que a avaliação do fracasso do Nobral (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos), no qual o Brasil investiu uma grande verba, mostrou que os indivíduos alfabetizados voltaram, em pouco espaço de tempo, à condição de analfabetos porque não foram criadas bibliotecas com material adequado para a prática dos recém-alfabetizados (Soures, 1998);

f) conhecer as funções sociais da literatura, principalmente a potencialidade dos aspectos humano, psicológico e formador da literatura infanto-juvenil, evitando conferir caráter didático a este segmento da literatura. Avaliar a indústria editorial brasileira que dispõe de um mercado de produção literária de uma diversidade e riqueza que não pode permanecer sem a devida utilização. As histórias literárias surpreendem por não se encontrarem no universo cotidiano do leitor e no mesmo tempo porque lhe oferecem oportunidade de viverem experiências diferentes e não escondidas no âmbito do ser. A relevância das histórias infantis repousa na multiplicidade de lições que podem ser apreendidas. Essa aprendizagem está diretamente relacionada com suas experiências de vida. As histórias narradas também fazem parte desse acervo de experiências. Quando contamos histórias, estamos falando de vida, de gente e narrando experiências. Daí por que essas ações pedagógicas e não didáticas devem fazer parte das habilidades docentes, assim como a de saber ensinar e desenvolver a sensibilidade para conhecer profundamente os aprendizes, o que vem a ser a melhor maneira de ensinar a leitura, ou ser formador de leitores;

g) desenvolver as habilidades de escrever, tendo em vista o desenvolvimento da produção textual como recurso a partir do qual as informações aprendidas são (re)elaboradas, numa diversidade de sentidos e significados possíveis de se constatarem em novos conhecimentos.

Então, pais, são algumas alternativas de atuação, visando cooperar com a escola na luta para enfrentar os novos cenários que despojam, exigindo da educação reformulações no seu pensar.

#### REFLEXÕES FINAIS

Neste estudo procuramos reviver o solo educacional das escolas públicas estaduais dos ensinamentos fundamental e médio do Ceará na esperança de que, conhecendo e evidenciando os desafios a serem enfrentados no terreno das práticas leituras dos docentes, relativos às suas ações pedagógicas, possamos contribuir para minimizar os problemas que se vêm manifestando no aludido campo de trabalho. Sugerimos, entretanto, alguns saberes, algumas habilidades e algumas ações pedagógicas que são relevantes para as fundamentações teórica e prática dos formadores de leitores que precisam, também, constituir-se como leitores.

Em todas as atividades desenvolvidas estava implícita a tendência de aproximação daquilo que já é conhecido pelos professores, caso contrário, em acordo com a Teoria das Representações, poderia haver resistência à assimilação dos novos conhecimentos apresentados (Moscovici, 1978).

Em que pesem o interesse e a participação de todos, compreendemos que as dificuldades para ler e escrever continuam a ancorar-se em uma proposta pedagógica de ensino positivista, de aceleração do concreto sem questionamentos e sem preocupação com o homem como ser sensível, ao ensino e aprendizagem de uma leitura incênica, desvinculada da realidade dos indivíduos e que impede a ampliação do raio das experiências e reflexões.

O caminho trilhado deixou duas lições relevantes: a experiência é um fator primordial para as ações pedagógicas voltadas para o desenvolvimento educacional preocupado com a formação do homem como ser humano completo, e as concepções de leitura desenvolvidas durante a pesquisa se imbricam com as teorias da aprendizagem. Essas aprendizagens, somadas a outras, nos colocaram em sintonia com as sugestões, acima explicitadas, para a formação do professor formador de leitores, sugestões essas com potencial para inovar uma nova escola. Uma escola onde o conhecimento se explicitará pela sua construção através das interações sociais e com o diálogo contribuindo para o enriquecimento mútuo dos novos produtores e receptores de texto.

Incertamos nossas reflexões transcrevendo e compartilhando com todos os educadores devotados a mensagem que recebemos de Plácido –

professora participante da nossa pesquisa – por ocasião do encerramento das atividades.

Sonhar ainda é possível, desde que erie na vida ações para vós e outras das mágicas. Você já fez ou um vó, basta fechar os olhos que os sonhos virão.

Recebido em dez./2004 e aceito para publicação em abr./2005.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARVALHO, Ana Maria Sá de. *Política de leitura e biblioteca escolar: um jogo de silêncios na educação cearense*. Tese (Doutorado em Educação). Fortaleza: 2002, 295 p. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará.
- DELORS, Jacques. (Org.). *Educação um tesouro a descobrir*: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- DIÁRIO DO NORDESTE. Fortaleza, 2 jul. 2003.
- HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- JARDIM, Laura. Excluído – ninguém entende nada. *Revista Veja*. 9 abr. 2003. Radar. p. 35.
- KRAMLIK, Sônia. Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 7, p. 19-41, jan/abr. 1998.
- MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. 7. ed. Campinas: Papirus, 1997.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Lisboa: Prelo Editorial, 1978.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- THIOLLIENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.