

VITOR APARECIDO DA SILVA

LEITURA LITERÁRIA NA SALA DE AULA
Concepções dos Professores das
Séries Iniciais

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
CAMPINAS
2011

Vitor Aparecido da Silva

Leitura Literária na Sala de Aula
Concepções dos Professores das
Séries Iniciais

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp sob orientação da Prof.^a Dr.^a. Norma Sandra de Almeida Ferreira.

Universidade Estadual De Campinas
Campinas
2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Si38L

Silva, Vitor Aparecido da.

Leitura literária na sala de aula: concepções dos
professores das séries iniciais / Vitor Aparecido da
Silva. -- Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientador: Norma Sandra de Almeida Ferreira.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) –
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Leitura. 2. Literatura. 3. Livros. 4. Leitores. 5.
Letramento. I. Ferreira, Norma Sandra de Almeida. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

11-157-BFE

Dedico este trabalho a todos que possibilitaram sua existência: professores pesquisados, minha orientadora, amigos e colegas que me incentivaram e continuam me incentivando a continuar.

Agradecimentos

Agradeço a todos que me auxiliaram, apoiaram, inspiraram e de alguma forma me afetaram na realização deste trabalho.

Agradeço primeiramente àquele que já assumiu diversas formas e nomes, e que, por acordo, convencionamos a chamar simplesmente de Deus. Graças a Ele, esse trabalho foi um aprendizado muito maior do que acadêmico.

Agradeço especialmente à minha orientadora Norma, pelas escutas, sugestões, conversas, paciência, dedicação, confiança, incentivo, e por me apontar novos horizontes antes desconhecidos.

Agradeço à Polyana Toma, por direta e indiretamente tornar possível o início de uma caminhada dentro da educação e da Universidade.

Agradeço às colegas (parceiras, amigas, companheiras, etc.) Vanessa, Renata, Carolina, Andréia, Adriely, Polyana Aparecida, Juliana e Denise, pelas conversas, empréstimos de livros e de ideias, pelas frustrações e alegrias compartilhadas.

Agradeço à Luciane, da coordenação da Faculdade de Educação da Unicamp, pela simpatia e prestatividade ímpares.

Por último, mas não menos importante, agradeço à Rosana, por buscar entender minhas prioridades e por toda a torcida.

ÍNDICE

RESUMO	01
---------------------	----

INTRODUÇÃO	02
-------------------------	----

CAPÍTULO I

Leitura e literatura.....	09
---------------------------	----

CAPÍTULO II

Literatura infantil – histórico e formação.....	14
Literatura infantil no Brasil.....	19

CAPÍTULO III

Escola e literatura: que história é essa?	23
---	----

CAPÍTULO IV

Caminhos e opções metodológicos.....	32
Apresentação do local de pesquisa – EM José de Anchieta.....	34
Projeto de incentivo à leitura da escola pesquisada.....	36
Desafios na formação do leitor:	
o espaço e o papel da literatura na escola.....	39
Resistência e colaborações – modos de dizer nos questionários.....	41
Os professores pesquisados.....	43
“Lendo” os questionários respondidos.....	44

CAPÍTULO V

A relação do professor com o livro literário.....	47
Práticas de leitura – como e quando se lê?	49
O que se lê?	51
Concepção de leitura literária - o que é um livro de literatura?	56
Para que serve a leitura literária?	59
O que é um bom leitor?	62
Onde está a leitura literária na sala de aula?	64

CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
-----------------------------------	----

ANEXOS	79
---------------------	----

BIBLIOGRAFIA	86
---------------------------	----

RESUMO

Este trabalho objetiva conhecer as representações e práticas de leitura literária de professores de séries iniciais em uma escola pública da cidade de Sumaré (SP), para com base nelas analisar as estratégias adotadas pelo grupo pesquisado quanto ao uso da leitura literária dentro da sala de aula.

Além da pesquisa bibliográfica referente ao tema, foi utilizado, para a coleta de dados, um questionário, além de entrevistas – em forma de conversa, destacando-se os seguintes tópicos: concepção de leitor; concepção de leitura literária; escolha do material literário e práticas pedagógicas.

Foi possível perceber que as professoras pesquisadas não expressam de forma clara uma distinção entre leitura de modo geral e a leitura literária. Respostas vagas, contraditórias, podem ser reveladoras de um não conhecimento sobre a especificidade da linguagem literária ao longo da formação dessas professoras. Percebe-se, de forma implícita, uma concepção de leitura com uma finalidade que se apresenta externa a si mesma.

A leitura literária é percebida como aquela que presumivelmente desenvolve habilidades cognitivas no indivíduo, aperfeiçoando-o, quando exercida. Grande parte das vezes, ela aparece como forma de prazer passageiro e entretenimento, em práticas puramente receptivas.

INTRODUÇÃO

Temas referentes à linguagem e à palavra escrita sempre me cativaram, sobretudo em relação aos livros, que estiveram presentes de forma marcante durante todo meu período escolar. Como estudante de Pedagogia, meu interesse sobre os livros infantis tornou-se outro além do prazer de ler.

No decorrer da disciplina *Fundamentos do Ensino de História e Geografia*, ministrada no terceiro ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Campinas, chamou-me atenção uma proposta de ensino de História/Geografia para as séries iniciais que deveríamos desenvolver empregando como recurso a utilização de uma música ou documento literário. Tal realização de proposta de trabalho pedagógico não foi efetivada devido a problemas no cronograma semestral.

Entretanto, durante o estágio em escolas públicas realizado em uma turma do 2^a ano como requisito para a conclusão de minha graduação, houve tanto a oportunidade de construir tal proposta de plano de ensino, bem como sua aplicação em sala de aula mostrou-se bastante eficaz, dentro da percepção que tivemos, no tocante à produção de conhecimento por parte dos alunos que, como estagiários, pretendíamos que ocorresse. O plano de ensino tinha como tema “O Ciclo da Água”, dentro da disciplina de Ciências.

A partir de então, surgiu a vontade de possibilitar a socialização de experiências similares desenvolvidas por professores e a avaliação tanto destes como dos alunos desta prática.

Todavia, o interesse que conduzia minhas intenções se modificou, ganhando novos formatos à medida que ampliava minhas leituras relativas ao tema. Meu objetivo passou a ser então, não uma possibilidade de divulgação e socialização de propostas de trabalho utilizando textos literários nas escolas, mas primeiramente e, sobretudo, discutir a presença e uso da

literatura infantil em sala de aula e a escolarização que sofrem tanto esta como o próprio leitor, na figura do aluno.

Para tanto, considera-se aqui a perspectiva de estar a problemática identificada ligada não diretamente ao texto em si, mas ao modo de recepção deste texto: propostas e estratégias que tendem a referenciar e banalizar o ato de ler resultariam em uma alienação da leitura.

Baseamo-nos principalmente na perspectiva de haverem outros fatores relevantes para a formação de leitores além da simples possibilidade de contato com o livro.

“Nesse sentido, a formação de uma sociedade leitora envolve não apenas a criação de instituições indispensáveis à sua constituição (escolas, bibliotecas, editoras, livrarias, entre outras), como também uma reflexão aprofundada sobre a natureza dessas instituições, o sentido de suas orientações e de práticas.”

(Perrotti, 1999, pg. 34).

Neste trabalho, não nos detivemos em questões acerca do estatuto artístico ou valor estético, bem como suas validações ou não para a Literatura Infantil e Juvenil. Procurar-se-á a análise não do texto, mas de sua recepção.

Em uma perspectiva dialética, algumas questões que nortearam este trabalho foram: Quais propósitos e intenções do professor parecem orientar a prática de leitura na sala de aula? Que marcas indicativas nestas práticas e em práticas individuais permitem conhecer concepções de leitura e de literatura dos professores?

Tentando responder a estas questões, a presente pesquisa se balizou em outra – Ferreira (1994), que abarcou as *histórias de leituras* de alunos de quintas e sextas séries através de produções elaboradas por estes alunos, em forma narrativa ou de depoimento, durante aulas de português entre os anos de 1989 a 1993.

A autora buscou analisar a reconstrução, dentro destas produções, do que os alunos consideravam mais significativo para si mesmos do ponto de vista pessoal sobre o objeto de estudo (a leitura), apontando algumas imagens ou representações desta relação, quer pela presença, ausência, valorização social ou pelo caminho percorrido.

A partir dos discursos, se focalizou a construção do aluno-leitor encontrado nas produções e as marcas contraditórias e/ou conservadoras que este apresenta quando trata da relação com a leitura e a escola.

Os alunos pesquisados colocaram em suas falas uma concepção da leitura, ora de caráter pragmático, legitimada como algo produtivo e não como fim em si mesma, ora menos didática, mais lúdica – fazendo a apologia do prazer. Estes últimos não estão, na verdade, em oposição à obrigatoriedade de ler ou à aquisição de informação, mas à leitura como instrumento de possibilidade de transformação.

Foram identificadas as seguintes construções de alunos-leitores:

- Aquele que lê para viver uma fantasia, “entrando na história” e participando das aventuras nela contida;
- O que lê por obrigação, sabendo da necessidade de fazê-lo através do discurso social;
- O que tem na leitura um ato partilhado com outras pessoas, uma forma de interação do indivíduo com o mundo, em momentos de leitura que estabelece o contato dos livros pela oralidade.

Negando a leitura ou praticando-a, todos os personagens (leitores ou não) apontaram a importância de se ler na sociedade.

Nesta pesquisa, observa-se através das representações nos relatos dos alunos, que a imagem que nenhum professor aprova é a daquele que não gosta de ler, que se queixa, se desculpa, se “esconde” por não gostar de ler. É o aluno que se torna excluído, mal-visto, que não foi atingido por nenhuma proposta pedagógica de *incentivo à leitura*.

Por outro lado, a imagem mais constante da influência do professor no gosto pela leitura é aquela construída através da obrigatoriedade e institucionalização da leitura.

“Poucas vezes aparece nos depoimentos dos alunos a imagem do professor como aquele que orienta, que conversa sobre o livro lido ou indica algum, de uma maneira mais descontraída, lado a lado com os colegas de classe.”

(Ferreira, 1994, pg. 71)

Quanto à representação de leitor, tem-se que os alunos consideram dentro desta categoria aqueles que apresentam grande quantidade de leitura, ambiente favorável e tempo disponível para lerem, além de demonstrarem autonomia, prazer e responsabilidade pelo hábito de leitura.

“Desse modo, o não-leitor tem um papel daquele que não cumpre a cota ‘ideal’ de leitura, nem tem ritmo desejado, não possui o hábito de ler podendo estar mostrando a face da escola, que espera dele a leitura quantificada, medida, fragmentada e regulada numa visão mecanicista do ato de ler. Por outro lado, por achar que não é leitor, pois só lê por obrigação está mais uma vez reforçando a ‘síndrome do prazer’ já comentada anteriormente.” (Ferreira, 1994, pg. 78)

Outra pesquisa em que o presente trabalho também se balizou - Silva (1986) focou as considerações que alunos pudessem fazer para justificar a avaliação, tanto no nível concreto como ideológico, dos textos a que tiveram contato durante a fase escolar, definindo uma dinâmica ou *economia da leitura na escola*.

Destrinchar os procedimentos, objetivos presentes no cotidiano da leitura escolar e os cuidados, buscando o corpo teórico e ideológico que os sustentam, para desta forma compreender melhor a lógica que orienta os trabalhos com leitura na escola e compor, em termos explicativos, a dinâmica da escolarização da leitura, é o que a autora pretendeu com a pesquisa.

Segunda a autora, em relação ao mérito da seleção de livros a serem lidos, a hipótese é a de os professores selecionarem para os alunos livros ou autores de seu conhecimento e leitura. Além disso, a escolha por clássicos consagrados, por estarem acima de qualquer suspeita, trazem o peso da autoridade e a certeza da impunidade. Outra hipótese complementar é a da justificativa com base na psicologia, através de critérios de adequabilidade, interesse e motivação para leitura.

Os argumentos de autoridade são divididos em: histórico – quando a indicação é pelos clássicos; científico – quando a indicação se baseia na adequação do livro para a criança; e pedagógico – quando o livro se encaixa no programa da matéria.

Este levantamento torna-se pertinente quando se discute a escolha dos livros que podem ou não serem lidos.

“Os motivos passam a ser causa de preocupação e de crítica quando trazidos para o contexto escolar. Porque, submetidos à didática ou à pedagogia, servem de autoritarismo e à burocracia que permeiam todas as relações”

(Silva, 1984. pg.52)

Em relação à falta de tempo para a leitura na sociedade moderna, sobretudo na escola, a autora afirma ser a categoria tempo considerada historicamente de maneira abstrata e formal, acompanhando as transformações que a economia foi introduzindo nas estruturas sociais, nelas se transfigurando e se tornando plena de outras significações. Seria o vínculo entre leitura e escola produzido e definido nas relações com uma dimensão da vida que não é a pedagógica, mas social e econômica. Assim como a categoria “tempo”, a leitura se constitui historicamente, bem como sua relação com a escola.

A escola que se apresenta mostra-se preocupada com o aprimoramento técnico, com o conhecimento científico e produtivo, em busca de rapidez e eficiência do ensino com o mínimo de tempo e investimento. É assim que nessa escola não há tempo para a leitura.

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

Como pretender um trabalho que estabelece uma interação entre o texto e o leitor plana de *subjetividade* e de memória das experiências já vividas e de projeções de leituras feitas numa escola onde os alunos são impedidos de serem sujeitos do seu próprio nome, da sua sala, da sua história e da sua vontade, porque reduzidos a números, a uma massa homogênea de tal série, de tal faixa etária, com uma memória que se resume no conhecimento dos pré-requisitos ensinados na série anterior e apenas esses?

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

(Silva, op.cit. pg. 31-32)

Para a autora, o texto literário traz ambiguidades, polissemia que a escola não suporta. A preocupação, à priori, fica em aspectos referenciais, tais como: orientação espacial e

temporal da obra e história, descrição de personagens e ações, decifração de significados de palavras, identificação e aprendizado de conteúdos, entre outros. Uma leitura que precisa produzir um conhecimento exato e objetivo do texto, com significação invariável, única.

Em uma escola onde não existe tempo para a leitura literária, a existência desta se restringe ao extracurricular, extraclasse, tarefa de casa ou período de férias. Enfim, como adorno. Quando não negada, verifica-se como desvalorizada, adiada, encomendada, vigiada, imposta, cobrada.

Hipoteticamente, tem-se a suposição de uma presença insignificante, salvo exceções isoladas, de literatura infantil dentro da sala de aula na rede oficial de ensino tanto público como privado, sendo a biblioteca o espaço físico definido para a prática de leitura. Britto (2003) analisa o fato de a leitura, ao invés de ser entendida como uma prática social, equivocadamente ser vista como um ato redentor, sendo o livro compreendido como objeto sagrado.

O caminho metodológico assumido nesta atual pesquisa teve dois momentos. Num primeiro, realizou-se o levantamento bibliográfico sobre a produção histórica da Literatura Infantil. Num segundo momento, realizou-se uma investigação, através de questionário elaborado pelo pesquisador contendo questões abertas, o qual foi respondido por seis professoras do 4º ano do ensino fundamental de 9 anos de uma escola pública municipal da cidade de Sumaré. Por fim, foram realizadas entrevistas – em forma de uma conversa – com a coordenadora do ensino fundamental do 1º ano à 4ª série e a responsável pela biblioteca escolar infantil. Este momento também contou com a análise do Plano de Gestão da unidade de ensino em questão.

A escolha por professores de anos iniciais se deu pelo fato de ser este o momento em que, à priori, acontece a alfabetização e os primeiros contatos metodológicos com a leitura (1º ao 5º ano / 4ª série).

As questões colocadas procuraram focar a relação que o docente tem com a leitura, bem como a representação que faz desta, conceitos construídos referentes às suas especificidades e funções, as propostas metodológicas com a leitura de livros de literatura que realiza e como são articuladas.

Deste modo, buscou-se um levantamento quantitativo e qualitativo com o objetivo de analisar a presença e uso de textos literários dentro da sala de aula, e as razões de ser do quadro apresentado.

Importa não perder de vista a questão de tal trabalho não pretender em momento algum representar técnica apresentada arbitrariamente ou resposta imediata para problemas de aprendizado através do uso de textos literários. Visão esta que, baseada em um idealismo ingênuo e imediatismo de soluções, tenderia a conduzir o professor à armadilha de harmonia aparente, quando em verdade o quadro que poderia estar se criando seria o de desencontro entre leitor e texto.

“(...) o que se quer deixar claro é que a literatura é *sempre* e *inevitavelmente* escolarizada, quando dela se apropria a escola; o que se pode é distinguir entre uma escolarização *adequada* da literatura – aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar – e uma escolarização inadequada, errônea, prejudicial da literatura – aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura.”

(Soares, 2001. pg. 24-25)

CAPÍTULO I

LEITURA E LITERATURA

O termo leitura é polissêmico. Neste trabalho, trata-se da leitura e escrita de palavras, diferentemente da leitura de imagens, por exemplo.

“O transito da fala à escrita determina o aparecimento de um código característico, o das letras, cuja missão é assegurar, de um lado, a imobilidade do texto, condição de sua perenidade no tempo, e, de outro, sua polissemia, vale dizer, a possibilidade de se extraírem dele múltiplos sentidos, a partir de sua organização interior”. (Zilberman, 1984. pg. 18)

A leitura é um instrumento que pode, e deve ser utilizado como um dos meios para que o sujeito ganhe ciência, de forma autônoma, de fatos e acontecimentos que repercutam em sua existência utilizando-se desta para estabelecer seu posicionamento.

“Compreendida de modo amplo, a ação de ler caracteriza toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca. Pois, se este lhe parece, num primeiro momento, como desordenado e caótico, a tentativa de impor a ele uma hierarquia qualquer de significados representa, de antemão, uma leitura, porque imprime um ritmo e um conteúdo aos seres circundantes. Nesta medida, o real torna-se um código, com suas leis, e a revelação destas, ainda que de forma primitiva e incipiente, traduz uma modalidade de leitura que assegura a primazia de um sujeito, e de sua capacidade de racionalização, sobre o todo que o rodeia.”

(Zilberman, op. cit., pg. 17)

Entendendo a leitura como um processo estratégico de produção do significado, sua importância não deve ser compreendida somente como alfabetização, como um ler corretamente, mas também como uma leitura que permite construir significado a partir da relação entre sujeito e texto.

É de senso comum a opinião de ter o ato de ler considerável contribuição para formação intelectual, tornar as pessoas mais cultas, adquirir desenvoltura e fala correta, ampliar o vocabulário, facilitar à escrita. O erro está em transformar uma possibilidade em um fato certo e necessário, independente do tipo de leitura, das condições em que se dá e da inserção social do leitor.

“É necessário refletir com os alunos sobre as diferentes modalidades de leitura e os procedimentos que elas requerem do leitor. São coisas muito diferentes ler para se divertir, ler para escrever, ler para estudar, ler para descobrir o que deve ser feito, ler buscando identificar a intenção do escritor, ler para revisar.” (Brasil, 1997, pg. 61).

Na atual sociedade, temos a alfabetização como ação para que o indivíduo seja mais produtivo, no sentido tanto de seguir instruções de trabalho como capacidade de consumir e reproduzir valores. Deste modo, não ocorre nem ruptura com o já dado nem acesso efetivo a outras formas de expressão de cultura e conhecimento.

“A concepção de que a leitura é um bem em si, desprendida do embate ideológico, tem como resultado a legitimação de chavões falseadores da realidade e a valorização de práticas e valores que em nada contribuem para a democratização do poder. (...) A questão do letramento na sociedade contemporânea é uma questão político-social e não de gosto ou prazer.”

(Britto, 2003, pg. 114)

Ler para quê? Ler o quê? Ler de que modo? São questões que norteiam formações diferenciadas de leitores. A literatura constitui modalidade de leitura, existindo outras, mais ou menos frequentes na sociedade contemporânea. A competência (habilidade de leitura) nestas outras modalidades pode ser anterior e condicionante da participação no que se poderia chamar de capital cultural de um indivíduo.

“Há texto que podem ser lidos apenas por partes, buscando-se a informação necessária; outros precisam ser lidos exaustivamente e várias vezes. Há textos que se pode ler rapidamente, outros devem ser lidos devagar. Há leituras em que é necessário controlar atentamente a compreensão, voltando atrás para certificar-se do entendimento; outras em que se segue adiante sem dificuldade, entregue apenas ao prazer de ler. [...] Há textos nos quais as diferentes interpretações fazem sentido e são mesmo necessárias: é o caso de bons textos literários. Há outros que não: textos instrucionais, enunciados de atividades e problemas matemáticos, por exemplo, só cumprem suas finalidades se houver compreensão do que foi dito.”

(Brasil, 1997, pg. 57-58)

Sobre a produção de conhecimento e o caráter educativo do texto, Paulino (2001) alega que a leitura informativa exige estratégias próprias, que são muito importantes para realimentar nosso processo cognitivo. Selecionar as informações que realmente interessam, relacioná-las com outras, usá-las de modo adequado, percebê-las e ironizá-las em sua parcialidade, contextualizá-las social e historicamente são algumas estratégias de produção de conhecimento durante a leitura informativa.

Entretanto, continua a autora, na leitura literária, os trabalhos do leitor não são os mesmos. Os textos literários envolvem, simultaneamente, a emoção e a razão em atividade. Sua organização provoca surpresa por fugir do padrão característico da maioria dos textos em circulação social. E fugir ao padrão hegemônico não quer dizer negar qualquer padrão. Os padrões literários existem e devem ser conhecidos também pelo leitor.

A relação do texto literário com o universo verbal como um todo, com os outros textos escritos, já é, pois, objeto da necessária recriação por parte do leitor. Mas a relação do texto literário com o universo extra-verbal também passa por todas as transformações, seleções, repetições, rupturas, apropriações que sejam possíveis.

Trata-se, de uma leitura que exige habilidades e conhecimento de mundo, de língua e de textos bem específicos de seu leitor. E no momento mesmo da leitura literária todo esse repertório vai se modificando, sendo desestabilizado por sua pluralidade e ambiguidade. Esse será o processo de produção de conhecimento característico da autêntica leitura literária (Paulino, op. cit.)

Segundo Darnton (1992, pg. 18), “A leitura não é simplesmente uma habilidade, mas uma maneira de estabelecer significado, que deve variar de cultura para cultura.” De uso de habilidades tais como identificação, reconhecimento, comparação, análise e interpretação, se realiza a intertextualidade, se produz sentido para quem se lê.

Ler é essencial em uma sociedade como a atual, uma sociedade de consumo que traz muitos de seus apelos através da linguagem escrita. Mas a leitura literária é fundamental, pois nela, segundo Lajolo (1993), se confinam diferentes imaginários, sensibilidades, valores, comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, desejos e utopias:

“Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (...) Cada leitor, na individualidade da sua vida, vai

entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando.” (pg.106-107)

Para além do imediatismo de sua função que a produção designada como cultura de massas pretende, a relação entre texto e leitor deve provocar (e provoca) uma multiplicidade de representações. Vem deste ponto a recomendação por textos que apresentem pontos de indeterminação que se oferecem ao preenchimento do leitor, implicando na conformação de uma realidade a ser decifrada.

Dependendo do texto lido, a leitura provoca um desejo de compartilhar com outros leitores impressões e experiências sentidas e vivenciadas. Levar os alunos a construir sentidos para as obras literárias lidas a partir de diferentes associações, de conversas e de seu próprio conhecimento de mundo, pode propiciar diferentes entradas no texto literário, tornando-se um caminho mais próximo da fruição, ou seja, do prazer de trabalhar com o texto.

O prazer intelectual difere do puro divertimento, pois advém de novas descobertas, quando o leitor se surpreende com novos olhares. O leitor parte de si mesmo para se integrar ao texto, o que relativiza para sempre os resultados de sua interpretação, possibilitando novas e infindáveis perspectivas, se relativizando, com isto, a significação da criação literária.

Para Zilberman (1984), a obra de ficção avulta como o modelo por excelência da leitura, pois

“sendo uma imagem simbólica do mundo que se deseja conhecer, ela nunca se dá de maneira completa e fechada. Pelo contrário, sua estrutura, marcada pelos vazios e pelo inacabamento das situações e figuras propostas, reclama a intervenção de um leitor, o qual preenche estas lacunas, dando vida ao mundo formulado pelo escritor. Deste modo, à tarefa de deciframento se implanta outra: a de preenchimento, executada particularmente por cada leitor, imiscuindo suas vivências e imaginação.” (pg. 19).

Considerar o livro instrumento de aperfeiçoamento e aprendizado, trazendo uma leitura por obrigação nas séries iniciais, faz sentido apenas quando se considera a existência de uma espécie de preparação para as práticas de leitura realizadas em anos escolares posteriores que visariam o exame vestibular.

Para Zilberman (Op. cit.), é do intercâmbio entre aluno e obra de ficção, respeitando-se o convívio individualizado que se estabelece entre o texto e o leitor, que se emerge a possibilidade de um conhecimento do real, ampliando os limites - até físicos, já que a escola se constrói como um espaço à parte – a que o ensino se submete.

“Já que a leitura é necessariamente uma descoberta de mundo, procedida segundo a experiência individual, cumpre deixar tão somente que este processo se viabilize na sua plenitude, estimulando uma vivência singular com a obra, visando ao enriquecimento pessoal do leitor. (...) Se é a literatura de ficção, na sua globalidade, que deflagra a experiência mais ampla da leitura, sua presença no âmbito do ensino provoca transformações radicais que, por isto mesmo, lhe são imprescindíveis.” (pg. 21-22).

CAPÍTULO II

LITERATURA INFANTIL: HISTÓRICO E FORMAÇÃO

A literatura, de um modo geral, recebeu diversas significações ao longo dos tempos, em diferentes épocas e por distintos grupos sociais. A forma como ela foi e é construída, identificada e valorizada alterou-se e continua a se alterar de acordo com o período ou conforme os espaços para os quais se olha modificam-se.

Em relação à literatura infanto-juvenil, é importante compreendê-la como fruto tardio da pedagogia escolar, tornando-se possível e necessária para a sociedade a partir do momento que se tornou útil como veículo de lições de moral e bons costumes. Os primeiros textos para crianças foram escritos e/ou utilizados por pedagogos e professores, com intenção de sentido educativo e de certa forma, predominantemente, isso prevalece até os dias atuais.

Enfatizando o aspecto histórico da literatura infantil, Zilberman & Magalhães (1984), demonstram as raízes do gênero com finalidade pedagógica, modelagem de consciência burguesa e intenção recreativa, fonte estimuladora da imaginação e do entusiasmo discursivo.

Desde o Iluminismo, no século 18, época em que as mudanças na estrutura da sociedade desencadearam repercussões no âmbito artístico que persistem até os dias atuais, se desenvolve o utilitarismo expresso no *slogan* “educar e divertir”:

“A expansão do mercado editorial, ampliação da rede escolar, o crescimento das camadas alfabetizadas, são fenômenos que se passam durante o Iluminismo, sendo esta filosofia a sistematização e culminância teórica que justifica a práxis social, voltada à instrumento de ilustração e sinal de civilidade”

(Zilberman & Magalhães, op.cit. pg. 21)

Essencial ter em mente que a noção de criança altera-se com o tempo, sendo uma construção histórica e social, fundada em discursos das autoridades da pedagogia, biologia,

psicologia, entre outras. Desta forma, tanto o infantil quanto o juvenil são conceitos estáveis, provisórios.

A literatura infantil surge quando se afirma a família burguesa, ou seja, quando se delineia a noção de infância, processo que se principiou no final da Idade Média, quando se passou a valorizar o afeto nas ligações entre pais e filhos e a mãe recolocou-se no centro do lar burguês. Criava-se uma modalidade familiar unicelular, simpatizante da privacidade e da vontade individual. (Cf. Zilberman & Magalhães op. cit., pg.06-07)

A ascensão de novos campos epistemológicos, como a pedagogia e a psicologia, e de uma instituição como a escola, estão inter-relacionadas, sendo uma consequência do novo posto que a família, e respectivamente a criança, adquire na sociedade. É nesse contexto que eclode a literatura infantil. O gênero não apenas tem uma origem determinável cronologicamente, como seu aparecimento decorreu de exigências próprias de seu tempo.

Os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século XVII e início o século XVIII. Antes desta época não se escrevia para elas, porque não existia o conceito hoje adotado à infância, uma percepção da criança como um indivíduo que merece consideração especial. Esta faixa etária não era percebida como um tempo diferente nem o mundo da criança como um espaço separado (Cf. Zilberman & Magalhães, op. cit., pg. 06).

Durante a permanência da estrutura feudal, inexistia a noção de privacidade ou vontade individual, já que a figura do chefe da família centraliza o todo e defende seus interesses. Neste período também está ausente uma solidariedade especial entre os cônjuges ou as gerações. Nesta época, a criança não recebia qualquer atenção particular, nem gozava de status diferenciado, verificando-se inclusive altas taxas de mortalidade infantil.

No final do século XVII, a centralização do poder em torno de um governo absolutista virá acompanhada do enfraquecimento dos grupos de parentesco vinculados às grandes propriedades e à aristocracia fundiária. O Estado moderno, no processo de abolição do poder

feudal, encontrará na família nuclear seu principal sustentáculo, cabendo-lhe então reforçar e favorecer sua situação e estrutura, assim como sua universalidade.

O modelo familiar burguês pretende alcançar uma universalização através de traços característicos: valorização da unidade interna e dos laços de afeto, estimulando a privacidade e elevando a importância da mulher e da criança. Estes passam a gozar de maior liberdade, de modo que a família exibe a imagem de uma parceria interna, regida pelo liberalismo e calor afetivo, e não pelo poder paterno e a obediência hierárquica. No século XVIII, observar-se-á a ascensão da infância ao centro das considerações.

Entretanto, o modelo adotado não impede um tratamento diferenciado dos cidadãos, de acordo como o interesse do Estado moderno. Com a invasão da instrução obrigatória, a criança burguesa começa a ser preparada para assumir sua função dirigente enquanto que a criança pobre passa a ser preparada para converter-se em mão-de-obra.

O êxito no processo de privatização da família – mais na camada burguesa, menor entre os operários que surgiam, gerou uma lacuna referente à socialização da criança.

“Se a configuração da família burguesa leva à valorização dos filhos e à diferenciação da infância enquanto faixa etária e estrato social, há concomitante, e por causa disto, um isolamento da criança, separando-a do mundo adulto e da realidade exterior.” (Zilberman & Magalhães, 1984. pg. 09)

Nesta medida, a escola, apresentando respostas particularizadas para diferentes camadas sociais, adquirirá nova significação: tornar-se-á o traço de união entre a criança e o mundo, restabelecendo a unidade perdida. A escola atuará como mediadora entre o mundo interior da criança e a sociedade, que por sua vez, só aparecerá de modo indireto, via livros didáticos, laboratórios, conferências, mapas, dando-se ainda a convivência social apenas entre as crianças, e não com os adultos.

Coube à psicologia infantil assegurar a teoria da formação da criança, provendo a pedagogia sua aplicação no campo didático. Porém, ocorreu ainda uma ressonância no terreno

artístico, através do aparecimento da literatura infantil. Esta se tornou um dos instrumentos através do qual a pedagogia se valeu para atingir seus objetivos. Entre as razões para seu aparecimento estão o desenvolvimento dos meios de reprodução mecânica, aumento dos grupos alfabetizados e necessidade de estímulo de consumo.

Segundo Zilberman & Magalhães (op. cit., pg.22)

“as condições que decretam o surgimento da Literatura Infantil revelam-se nos próprios textos, através da presença do didatismo, informações moralizantes e veiculações de normas de percepção estética.”

Assumindo traços educacionais, ela torna-se útil à formação da criança e transforma o gosto pela leitura numa disposição para o consumo e aquisição de normas. Ainda conforme Zilberman & Magalhães (op. cit.):

“O didatismo prepondera maciçamente até o surgimento de obras como *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carrol, *A Ilha do Tesouro*, de Robert L. Stevenson e outras histórias de Mark Twain: *As Aventuras de Tom Sawyer* e *As Aventuras de Huckleberry Finn*. Com esses autores, o moralismo conformativo perde terreno, embora isso não signifique a remoção do jugo pedagógico a que tem estado submetida a Literatura Infantil”. (pg. 41)

A literatura infantil, como seleção, publicação e distribuição de textos destinados à criança, tem com uma de suas características de sua produção o jogo assimétrico identificado na figura do adulto, que traz seus valores próprios, como titular da mensagem e a criança como receptora. Segundo Zilberman & Magalhães (1984),

“A ignorância dos fatores de produção se expressa na participação da criança apenas colateralmente na sequência de criação das estórias, edição, distribuição e circulação e consumo - este último, controlado sobretudo por pais e professores.”
(pg. 21)

As autoras citam o trabalho de K. W. Peukert¹, no qual está estabelecido um fundamento antropológico para o livro infantil, centrando-se na criança, caracterizando o

¹Peukert, Kurt Werner, Zur Anthropologie des Kinderbunches. In: Haas. Gerhard, ed. Kinder – und Jugendliteratur. Zur Typologie und Funktion einer literarischen Gattung, Stuttgart, Reklam, 1976. p.95

mundo interior desta como ‘espaço vazio’, referindo-se ao fato de não poderem elas ordenar as vivências, necessitando de um suporte fora de si que lhe sirva de auxiliar.

“É este lugar que a Literatura Infantil preenche de modo particular, por que ao contrário da pedagogia ou dos ensinamentos escolares, ela lida com dois elementos que são especialmente adequados para a conquista desta compreensão do real: com uma história, que apresenta, de maneira sistemática, as relações presentes na realidade, que a criança não pode perceber por conta própria (...); com a linguagem, que é o mediador entre a criança e o mundo.” (pg. 13)

E, vista destas particularidades estruturais, compreensíveis a partir de um exame da perspectiva da criança e do significado que o gênero pode ter para ela, a literatura infantil pode assumir um caráter pedagógico, transmitindo normas e envolvendo-se com formação moral; porém, quando se compromete com o interesse da criança, pode ser vista como meio de acesso ao real. Na medida em que lhe facilita a ordenação de experiências existenciais, através do conhecimento de histórias, e a expansão de seu domínio linguístico.

“Deste modo, define-se uma metodologia de trabalho: somente uma centralização no destinatário criança, quando da compreensão da natureza do sujeito da recepção e de sua relação com a literatura ou quando do exame dos textos, legitima uma abordagem da literatura infantil” (pg. 23).

Textos utilizados pelo pragmatismo pedagógico tendem a pertencer ou aproximar-se da produção massificada da indústria cultural, criadora de objetos triviais em série para um público neutro. Uma recomendação das autoras é que sejam oferecidos textos permeados de lacunas, espaços livres que possibilitem à imaginação infantil expandir-se à guisa de exercício de sua própria iniciativa, dando lugar a criatividade. Consequentemente, não recomendam as narrativas fechadas, conclusivas, a oferecer um mundo previamente interpretado e facilmente consumível, diante dos quais somente resta à criança a atitude passiva, meramente recebedora.

LITERATURA INFANTIL NO BRASIL

Segundo Couto (2005), a publicação dos livros no Brasil se inicia após a vinda da família Real em 1808 com a implementação da Imprensa Régia. A maioria dos livros publicada era de reproduções de edições portuguesas. Somente ao final dos anos 1800 houve maior empenho para que fossem produzidos livros infantis na língua nacional, sendo estas adaptações de obras estrangeiras provenientes principalmente da cultura europeia, como os contos de Perrault, Grimm e La Fantoine. Assim, a produção cultural destinada ao público infantil brasileiro é recente, tendo seu surgimento datado entre os séculos XIX e XX.

Com o início da República e com a abolição da escravatura a necessidade da escolarização para todos e da alfabetização em massa impulsionaram o desenvolvimento de uma literatura infantil. Segundo Zilberman (1986), tinha a função de dar voz e forma à representação da unidade e identidade da nação e também a de criar e divulgar o discurso da nova imagem do país.

Essa literatura de cunho nacionalista ansiava pela modernização do país e apresentava o intuito de participar da formação do futuro cidadão brasileiro, tendo seus textos incluídos no cotidiano escolar. A escola e as campanhas governamentais de incentivo ao civismo viabilizaram o progresso da literatura infantil e sua constituição como gênero, principalmente nas duas primeiras décadas do século XX, porém foram também responsáveis pelo conservadorismo que prevaleceu nela por um longo período.

Na década de 20, houve um aumento significativo das obras de literatura infantil. As classes populares passaram a ter acesso à escola, aumentando deste modo a clientela do livro infantil, que pelo caráter didático apresentado, tinha sua produção controlada pelo Estado, o que atrelava os textos aos conteúdos escolares. (Couto, 2005)

Nos anos 30, a situação social favoreceu o progresso da literatura infantil. A classe média se constituiu e se estabilizou, ao mesmo tempo acelerando o crescimento da escolarização urbana.

Entre os anos 40 e 60, atendendo aos interesses governamentais, a literatura infantil teve como principal intuito favorecer ao fomento de um nacionalismo ufanista favorável a ditadura Vargas, através da produção de obras destinadas as classes operária e média.

Na década de sessenta, impulsionada por políticas de incentivo à produção nacional de livros e a sofisticação de mídias, a maior oferta da produção literária, pôde ser mais bem divulgada, não só nos meios de comunicação, mas também na escola. A esta instituição, a literatura infantil permanece dependente para se estabelecer como gênero, devido principalmente a sua destinação pedagógica, sendo vista como agente civilizador e educativo, um meio de propagação de certos valores.

Próximo dos anos 70, a linguagem dos livros de literatura infantil tornou-se mais coloquial, ganhando mais oralidade e afastando-se do projeto original do início do século, que apresentava um alto padrão de linguagem. Couto (op. cit.) afirma que a imagem da criança também muda nesta época, tornando-se frequente nas histórias encontrá-la participando, indagando, questionando, raramente submissa e inerte.

Com a promulgação da lei de Diretrizes e Bases de 1971, que entre outras medidas, obrigava a leitura de autores brasileiros nas escolas de primeiro grau, e posteriormente pela Lei da Reforma de Ensino, a literatura obteve grande expansão, pois um grande número de produções literárias passou a ser utilizado nas escolas.

Nos anos 80, mostram-se comuns nas obras reformulações de contos de fadas e personagens com características fortes que lhes permitem transpassar barreiras sociais. Alguns autores adotaram uma tendência folclórica em seus trabalhos, utilizando elementos enraizados na cultura brasileira. Outros optaram pela produção destinada ao consumo das massas,

produzindo livros mais populares, romanceados, buscando provocar uma identificação no leitor para com a obra.

Couto (op. cit.) aponta que com isso, a criança a partir dos anos 90 tem acesso a uma grande e diversa produção de obras que atendem a diversos gostos quanto ao gênero, à forma, autores, temas e projetos gráficos.

Para Coelho (1991), não existe mais um ideal absoluto de literatura infantil. O que se pode é observar tendências dentro do gênero atualmente, destacando a *leitura realista* – que pretende expressar o real, a vida prática, conforme o cotidiano e seus costumes e hábitos, sem ilusões; a *leitura fantasista* – que apresenta a criação de um mundo maravilhoso através do sonho e da imaginação, prevalecendo o lúdico sobre as experiências reais; e por fim, a *leitura híbrida*, que a partir do real introduz o imaginário ou a fantasia, anulando os limites entre um e outro, introduzindo aos fatos cotidianos o inesperado, o fantástico, o maravilhoso.

Dentro desta última tendência, Jacoby (2003) cita o fato que chamou de intrigante e marcou o final do século XX. Uma série de livros extrapolou seu “destinatário” e passou a ser lido por adultos de diferentes idades pelo mundo todo, incluindo o Brasil.

"Contrariando uma série de regras, Harry Potter e a pedra filosofal, bem como os outros três títulos que o seguiram,² da escritora escocesa J. K. Rowling, não passaram pelos bancos da escola, chegaram até ela pela mão e gosto de leitor.”
(pg. 194)

O segredo de tanto sucesso passou a ser discutido por pais, educadores, psicólogos e críticos literários. Jacoby (op. Cit.) faz referência aos elementos que deram origem às histórias de Harry Potter:

“Sentimentos universais como a mor, companheirismo, amizade, medo, maldade, solidariedade, a eterna luta entre o bem e o mal comparecem mesclados com poderes mágicos, bruxarias, feitiços, numa rotina escolar que, embora se assemelhe à rotina da vida real de crianças da mesma idade, traz o atrativo do sobrenatural, de situações

² A autora refere-se aos livros: Harry Potter e a câmara secreta, 1998; Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban, 1999; (ambos publicados no Brasil em 2000); e Harry Potter e o cálice de fogo, 2000 (2001 no Brasil). Foram também lançados Harry Potter e a Ordem da Fênix, 2003; Harry Potter e o enigma do príncipe, 2005; e Harry Potter e as relíquias da morte, 2007.

inusitadas de fantasia, aventura e suspense em que as soluções nem sempre são aquelas com as quais o leitor está acostumado a lidar no dia-a-dia do mundo convencional.” (pg. 197)

Na verdade, o que Rowling fez foi seguir uma tendência mundial que pode também ser percebida tanto na literatura infanto-juvenil brasileira quanto nas traduções estrangeiras ao revitalizar antigos mitos recontados em um novo contexto, revisados sob uma nova óptica ou emprestando suas personagens e motivos para novos enredos.

CAPÍTULO III

ESCOLA E LITERATURA: QUE HISTÓRIA É ESSA?

Em uma sociedade grafocêntrica, como a atual, em que a cultura escrita permeia todas as relações de um indivíduo, torna-se pertinente discutir a questão de mediadores fundamentais à inserção no mundo da escrita, à escolarização, às práticas de escrita e o contato com o impresso.

O vínculo entre leitura e escola, estreito e antigo, é considerado relação óbvia e até certo ponto indiscutível. O pressuposto fundamental é o de que para o sujeito tornar-se leitor, deve estar alfabetizado e, portanto, escolarizado.

Galvão (2006) buscou demonstrar que a mediação entre a leitura e o escrito com indivíduos e grupos sociais são mais complexas do que uma análise superficial pode sugerir:

“Até as primeiras décadas do século XX, o analfabetismo referia-se a quase 70% da população com mais de 15 anos, o que poderia nos levar a supor que apenas uma “elite cultural” se relacionava com a escrita até pouco tempo atrás. Porém estudos revelam que grupos tradicionalmente ligados à oralidade inseriam-se em práticas de letramento de uma maneira mais vinculada às práticas orais de socialização do escrito, circulação do manuscrito e modos não-escolares de aprendizagem.” (pg.115)

A autora se baseou em uma pesquisa (Galvão, 2000) que teve como objetivo (re)construir o público leitor/ouvinte e os modos de ler/ouvir literatura de cordel, na qual se discute qual seria o principal *locus* educativo e o que caracteriza a relação de um sujeito pouco letrado com o objeto escrito e impresso.

Um primeiro ponto seria a chamada mediação do outro – a presença nas práticas de leitura de outros leitores/ouvintes. O fato dos folhetos serem lidos predominantemente de maneira coletiva e estarem, direta ou indiretamente, inseridos em uma rede de tradição oral tornava-os mais próximos daqueles que apresentavam pouca intimidade com o mundo da

escrita. Os leitores/ouvintes, mesmo quando eram analfabetos, pareciam se sentir mais à vontade em um mundo já marcado pela presença da escrita, pelo fato de poderem dela partilhar por intermédio de instâncias coletivas de sociabilidade.

Além de coletiva, a leitura de folhetos era também oralizada. O fato de ser realizada em voz alta parecia constituir um fato decisivo para que mesmo os analfabetos vivenciassem práticas de letramento e, em alguns casos, até aprendessem a ler. Mesmo sem saberem ler, compravam os folhetos e pediam a outra pessoa que os lessem em voz alta. Os analfabetos assim acompanhavam os enredos das histórias dos poemas. A leitura de folhetos também se caracterizava por outro componente: a memorização. Os fatores que se destacam na contribuição à memorização são a intensidade das leituras, as características formais e o próprio conteúdo dos poemas. Em muitos casos, as pessoas compravam as histórias previamente decoradas, constituindo-se em uma verdadeira apropriação da leitura.

Pode-se considerar, com base nas discussões realizadas, que vários fatores contribuíram para que as relações entre analfabetos e semi-alfabetizados e a leitura de folhetos fossem marcadas pelo prazer, pela tranquilidade, por um relativo desprendimento, e não pela tensão, pela insegurança, pela incerteza, como parecia ocorrer em outras situações em que a presença do escrito era predominante e como é comum ocorrer entre os novos leitores (Galvão, 2006).

Dentro da instituição escolar, anterior a aprendizagem tem-se em xeque uma condição tão importante quanto: a posição do professor enquanto elemento participante do processo educacional. *Nenhum ser humano é uma ilha*, portanto, aspectos tais como as relações estabelecidas entre professor-aluno, aluno-aluno, aluno-conhecimento a ser apropriado, devem ser consideradas. Questões referentes à maneira de como se dá a introdução, presença e uso de literatura dentro das salas de aula tornam-se do mesmo modo relevantes.

A escola é vista como principal agente intermediário entre leitores e livros. Nela, o livro encontraria um lugar para garantir mercado, enquanto que a escola teria no livro um meio de difundir sentimentos, conceitos, atitudes, etc. Em relação às séries iniciais, Lajolo (1993) vai mais além, aprofundando a questão, ao afirmar que literatura infantil e escola mantiveram sempre relação de *dependência mútua*. As tiragens expressivas de livros infantis, sempre superiores às dos livros não infantis, refletiriam este fato.

Pode-se observar a interligação literatura-escola também expressa de forma externa ao texto, tendo como referência o tratamento didático que a ele é dado. Até os anos 50/60, eram usados como pretexto para exercícios gramaticais. A produção de textos críticos e contestadores a este paradigma fez surgir em seu lugar atividades que, na extremidade oposta das análises sintáticas, traziam a proposta de um modelo simplificado de análise literária.

Surgiam “de carona” com esta proposta as atividades sugeridas para despertar e desenvolver o gosto (*hábito*) pela leitura: Reprodução em cartazes ou desenhos, transformação do texto em roteiro teatral, colagens, fichas de leitura, etc.

“O problema é que atividades sugeridas indiferentemente para muitos milhares de alunos, distribuídas em pacotes endereçados a anônimos e despreparados professores, passam a representar a varinha mágica que transformará crianças mal alfabetizadas e sem livros disponíveis em bons leitores.”

(Lajolo, 1993. pg. 72)

Tais propostas tendem a referenciar e banalizar o ato de ler, camuflando assim, riscos de alienação da leitura. A sugestão de estratégias prontas estaria apoiada em uma capitalização da insegurança e despreparo do professor, do qual estaria sendo tirada a responsabilidade do planejamento das atividades de leitura dentro da sala de aula. Atividades estas que, entendemos, deveriam acontecer em diálogo com seus alunos e suas respectivas leituras.

“É nesse diálogo que as atividades de leitura adquirem sentido e podem, agora sim, tornar-se práticas significantes. Libertado da *imposição* delas, o professor pode, *voluntariamente*, retornar a elas para – senhor de sua disciplina e de seu curso – selecionar aquelas em que mais acredita, descartar outras nas quais não aposta,

reformular todas, balizando-as pelo que conhece de seus alunos e da leitura deles, pelo que conhece de língua, linguagem e literatura, pelo que entende por ensino, por leitura e por escrita e , particularmente, pelo que entende por ensinar Português no Brasil de hoje” (Lajolo, 1993. pg. 73)

Muitas vezes a concepção de literatura mostra-se deixada de lado em detrimento de discussões pedagógicas, fazendo com que problemas teóricos acabem por ser afastados. Segundo Lajolo (op. cit.), estariam nesta concepção os fundamentos para se saber o que fazer com ou do texto literário. Trata-se, portanto, de primeiramente deslocar a discussão de *como para por que ensinar a ler*.

O que se tem em relação à precariedade existente face à leitura mostra-se resumido em clichês e preconceitos em relação ao tema: “leitura obrigatória”, “falta de tempo para leitura”, “leitura cansativa”, “leitura versus televisão” etc. O quadro que se mostra é o de um professor como guardião do templo, os alunos à porta. Para análise desta questão dos clichês e preconceitos preconizados, Lajolo (op. cit.) baseou-se em um estudo³ motivacional sobre hábitos de leitura. Expressões como “trabalho árduo”, “atividade exigida”, “dever cumprido” etc. presentes no referido estudo, sinalizam o professor no papel de propagandista de um produto, bem como a perda, ao menos em parte, da especificidade da leitura.

Uma evidência encontrada nos programas de motivação à leitura e propostas para utilização de textos literários em sala de aula é a busca por respostas imediatas e técnicas milagrosas, o que acabaria por levar ao desencontro entre leitor e livro, desencontro ocultado por uma harmonia aparente, mas não real.

Incorretamente vistos como elementos determinantes do ausente interesse dos jovens pela leitura, as metodologias e estratégias de motivação a leitura podem realmente tornar agradável o tempo na escola, mas são inócuas quanto ao papel que representam na interação

³ Os textos foram extraídos de pesquisa feita pela Abril Educação, como parte da promoção da Série Literatura Comentada, lançada nacionalmente em 1981.

leitor-livro, que é, afinal, aquilo em que a literatura consiste. Tanto o diagnóstico, como a terapia, sugerem uma alienação da leitura.

“Espartilhada em *hábito*, a leitura torna-se passível de rotina, de mecanização e automação, semelhante a certos rituais de higiene e alimentação, só para citar áreas nas quais o termo *hábito* é pertinente.” (Lajolo, 1993. pg. 107)

O idealismo e o imediatismo das soluções resultariam uma abordagem superficial da questão, já que, segunda a autora, o texto pede contato solitário e profundo, podendo a obra literária, dentro da prática escolar, ser completamente desfigurada em nome do que se denomina *motivação*. O texto, geralmente é objeto de técnicas de análise inspiradas em teorias literárias de extração universitária, anulando-se nele a ambiguidade, o meio-tom e a conotação.

Este desencontro literatura-leitor seria sintoma de outro maior, sinalizando os impasses dos professores que, assim como seus alunos, também não leem.

Em relação aos textos que tematizam a leitura nas escolas (catálogos, livros do professor, apresentação de coleções e similares), estes não seriam dirigidos a leitores individuais, sim coletivos, inseridos dentro da categoria *profissionais da leitura*. Seriam eles os responsáveis pelo sinal verde para a leitura ou não dos textos. Esta responsabilidade de decisão acabaria por transformar professores e educadores envolvidos com a leitura em vítimas que, seduzidos pelos textos dirigidos a eles, serviriam de atravessadores.

Voltados para professores, pedagogos e bibliotecários, os catálogos de obras juvenis indicariam a transformação destes em intermediários, de crianças e jovens em alunos, e de leitores em consumidores. A autora sugere a escola como entreposto desta mercadoria (a leitura), sendo seu imposto a escolarização do leitor, o que geraria escolarização da leitura e do texto.

Contraditoriamente, a importância da literatura infanto-juvenil como disciplina a ser incluída no currículo de formação do professor de língua materna é colocada com

desconfiança. As questões existentes apontam dúvidas de âmbito maior, referentes à formação e função da escola quanto à competência linguística dos alunos. Crenças sobre correção ou não de textos, respeito ao dialeto, inexistência de notas na redação, etc. surgiriam de análise descontextualizada de colocações e afirmações surgidas de um movimento originário de uma vontade popular posteriormente travestida em populismo.

Neste contexto, o diagnóstico da falta de leitura é posto como um problema pessoal de gosto ou interesse, sendo as indicações representadas através da vinculação da leitura como instrumento de ilustração e redenção, como objeto de entretenimento e a tentativa de criação de estratégias e ambientes favorecedores à prática da leitura.

Segundo Britto (2003), as razões de tais mitos se perpetuarem estariam no mascaramento da dimensão política da leitura, considerando qualquer leitura como boa, e desconsiderando o fato de o texto caracterizar-se como discurso que encerra representações de mundo e de sociedade:

“A promoção da leitura como entretenimento deu-se em função da vulgarização da ideia de *fruição do texto*. Para Barthes (1977) ⁴, a fruição implica a ruptura, e resulta da intenção crítica do sujeito, nada tendo a ver com a satisfação ligeira ou com o mergulho na aventura romanesca.” (pg. 107)

Enquanto o texto de prazer vem da cultura, não rompe com ela, e está ligado a uma prática confortável de leitura, o texto de fruição põe em estado de perda, desconforta, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. Neutralizando esta diferença, passou-se a generalizar a ideia de que a educação não pode ser chata. Pode-se dizer que, em primeira instância, o problema que se identifica não tem a ver diretamente com o texto em si, mas com a atitude que se valoriza, isto é, com o modo de recepção do texto.

Nada é menos observável que um hábito. O processo de massificação que abrange a leitura, somado às práticas escolares de leitura comumente veiculadas, determina uma

⁴ BARTHES, R. (1977). O prazer de ler. São Paulo, Perspectiva.

alienação da mesma. A atitude individual e reflexiva é substituída pelo consumo rápido do texto, processo que visa lucro. Tal quadro deixa o professor e educador em um papel ambíguo de mediador, já que sua função na realidade apresentar-se-ia como divulgador de livros, uma espécie de *patrocinador*.

Referente às práticas de leitura encontradas na escola, Zilberman & Magalhães (1984) criticam a negação do *sujeito inconsciente* abandonado pelo racionalismo tradicional, resultando em uma apresentação de imagem exemplar à criança, o que impossibilitaria a conquista de si mesma, não se reconhecendo, esta, no modelo oferecido. Além disso, a negação do político e do econômico, no qual o sujeito está irremediavelmente inserido, ignoraria os processos materiais e ideológicos da produção e reprodução da sociedade.

Para as autoras,

“o objeto das tarefas pedagógicas é um sujeito ideal, membro de uma sociedade que se espera construir um dia, graças à transmissão de padrões vigentes que não conseguiram concretizar a ordem social almejada.” (pg. 43)

Compartilhamos da mesma opinião das autoras quando afirmam que a escola e o professor apresentam-se como um ponto possível de ruptura da leitura alienada e consumista. Contra o paternalismo encontrado na doação de livros a uma ou outra escola por patrocínio empresarial, é preciso uma conquista de espaço crítico de voz e voto, baseado nas competências de que dispõe bibliotecários, escritores e professores, na política cultural e educacional brasileira.

A representação mitificadora da leitura é coerente com a ideologia assistencialista e do sucesso individual, marcas do neoliberalismo. A mensagem é a de ser possível incluir toda a gente sem modificar o modelo excludente de sociedade.

A leitura deve ser vista como uma ação cultural, um ato de posicionamento político diante do mundo.

“O produto que resulta desta ação não é jamais a simples acumulação de informações, não importa de que natureza sejam estas, mas a representação da realidade presente no texto. Um valor, portanto. Um valor que não é criação original do sujeito, mas algo que se articula com o conjunto de valores e saberes socialmente dados.” (Britto, 2003. pg. 100)

A partir da compreensão deste fato, podem ser reconhecidos pelos professores, e consequentemente por seus alunos, os interesses e compromissos dos agentes produtores de textos e a afirmação do texto não como uma verdade ou criação original, mas sim como um produto.

Em virtude destes aspectos,

“não apenas se trata de enfatizar o valor da leitura enquanto procedimento de apropriação da realidade, mas também de delinear o sentido do objeto através do qual ela se concretiza: a obra literária. Pois, acreditando-se que o ato de ler, em decorrência de sua natureza, se reveste de uma aptidão cognitiva, esta não se completa sem o texto que demanda seu exercício.” (Zilberman, 1984. pg. 17)

Segundo Zilberman (op. cit.), a escola, ao ensinar a ler, interpreta esta tarefa de um modo mecânico e estático, dotando as crianças do instrumental necessário e automatizando seu uso através de exercícios que não tornam nítido o objeto que se pretende assimilar.

“(...) ler, mas ler o quê? Desta maneira, o cerne da leitura não se esclarece para o aluno que é beneficiário dela. Por conseguinte, sabendo ler e não mais perdendo esta condição, a criança não se converte necessariamente num leitor, já que este se define, em princípio, pela assiduidade a uma instituição determinada – a literatura.” (pg.17)

Ler não deve confundir-se, pois, com a aquisição de um hábito. A escola pode ou não dar oportunidade para que sua tarefa se cumpra de modo global, transformando o indivíduo habilitado à leitura em um leitor.

Para Lajolo (1984), é a propósito da literatura que a importância do sentido do texto se manifesta em toda a sua plenitude. E é essa plenitude de sentido o começo, o meio e o fim de qualquer trabalho com o texto. Todas as atividades escolares das quais o texto participa precisam ter sentido, para que o texto resguarde seu significado maior.

Os textos presentes nos livros nos primeiros anos escolares costumam ser pretexto para exercício de interpretação, aumento de vocabulário, fixação da norma culta e motivador de redações. O equívoco de patrociná-los pode transformar-se num modelo de leitura redutora do que o texto tem de mais essencial.

“Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (...) E tudo isso, ou seja, as atividades que caracterizam o bom leitor, começa a nascer ou morrer a partir dos 7 anos, da alfabetização, nos primeiros contatos do aluno com o texto. Tudo o que vem depois é só esforço e terapia...” (Lajolo, op.cit. pg. 59)

CAPÍTULO IV

CAMINHOS E OPÇÕES METODOLÓGICOS

A escolha do local para desenvolvermos a presente pesquisa, como já apontado no início desde trabalho, se deu por uma escola pública paulista, localizada na cidade de Sumaré - SP, na qual foi desenvolvida uma investigação com a intenção de analisar as concepções de leitura dos professores, sua participação na formação leitora dos alunos, bem como o modo como a literatura está presente em sala de aula.

O local escolhido para realizar o estudo, foi a EM José de Anchieta, localizada na região central da cidade. A opção por esta escola se deu pelo fato de o pesquisador ser funcionário concursado da mesma, na função de *Secretário de Escola*, o que supostamente possibilitaria maior aproximação com a equipe gestora, professores e alunos, devido ao contato diário, facilitando assim a coleta de dados.

A escola possui biblioteca infantil e desenvolve projetos de incentivo à leitura, os quais serão descritos posteriormente.

Para início da investigação com as professoras, buscou-se autorização junto à direção para a realização da pesquisa. Em seguida, a coordenação e os professores responsáveis pelas classes escolhidas permitiram o trabalho investigativo.

Para a execução desta pesquisa, 06 (seis) professoras de quarto ano dentro do sistema de ensino fundamental de 09 anos, que corresponde à antiga 3ª série do Ensino Fundamental, mostraram interesse em participar do trabalho, respondendo a questionários elaborados pelo pesquisador.

Com efeito, como procedimentos de pesquisa foram utilizados o levantamento bibliográfico sobre a temática em questão, aplicação de questionários com questões abertas e

entrevistas – em forma de uma conversa - com coordenadora e a professora responsável pela biblioteca infantil.

Todo o material coletado por observação (visitas nas salas de aula, conversas com sujeitos da pesquisa) foi anotado em um caderno que denominamos de “diário de campo”, com identificação do nome da pessoa, data, horário, assunto e diálogo realizado. Todo esse documento - plano da escola, respostas dadas a questionários e entrevistas, observações registradas, fotos etc. - foram cruzados, aproximados, confrontados e interrogados na tentativa de reconstruir posições que os professores expressam sobre suas concepções de leitura, sobre educação de leitores, particularmente sobre o trabalho com a literatura na sala de aula.

As questões levantadas procuraram dar indícios e destacar, a partir deles, o posicionamento destes personagens diante da leitura literária. Foram elaboradas 10 questões, na tentativa de um acercamento dos seguintes aspectos ligados à temática do estudo: importância da leitura literária, a construção do gosto, locais de leitura, modos de ler, mediação da leitura e função da escola na formação de leitores.

O modelo de autorização para desenvolvimento da pesquisa encontra-se nos anexo I. O questionário elaborado está no anexo II.

A unidade de ensino não conta com projeto político-pedagógico finalizado, que está em fase de elaboração. Entretanto, foi possível ter acesso ao Plano de Gestão (2010-2012) da escola, por meio eletrônico, e com ele, informações relevantes sobre o contexto vivenciado.

Na tentativa de proporcionar maior visibilidade à trajetória dessa pesquisa, optamos por apresentar algumas características da escola no intuito de aproximar o leitor, de certo modo, do espaço de investigação.

APRESENTAÇÃO DO LOCAL DE PESQUISA – EM JOSÉ DE ANCHIETA

Segundo informações extraídas do Plano de Gestão (2010-2012), o propósito da construção do prédio onde se instalou essa escola, em 1956, era de que a entidade mantenedora fosse representada pelo governo estadual, fato que não ocorreu, sendo sua gerência realizada pelo município. Em 1968, passou a abrigar o curso colegial de formação de professores primários, criado a partir da lei nº 756, promulgada no ano anterior pelo então prefeito da cidade, sendo reconhecida oficialmente como “Escola Normal de Sumaré”.

A partir de 1975, a Escola Normal e o então curso primário passaram a constituir um só estabelecimento de ensino, sob a denominação de “Escola Municipal de 1º e 2º Grau José de Anchieta”.

Está localizada na região central do município e recebe alunos de 10 (dez) bairros adjacentes ao seu. A escola nem sempre esteve estabelecida no atual prédio, por cerca de 20 anos ocupou outro local, também na região central da cidade.

Segundo informações retiradas do Plano de Gestão (2010-2012), a escola procura se organizar a partir das orientações do MEC, especificamente do material “Como elaborar o plano de desenvolvimento da escola”.

Maior escola de rede municipal, contempla cerca de 1790 alunos distribuídos entre Ensino Fundamental, Ensino Normal e Supletivo. São 122 professores - dos quais 30 lecionam no Ensino Fundamental, 09 especialistas distribuídos em direção, coordenação e orientação, além de 43 funcionários encarregados pela estrutura. De acordo com o Plano de Gestão (2010-2012), o quadro de professores é composto por 100% de profissionais com nível superior. Há aproximadamente 780 alunos do 2º ano à 4ª série, por volta de 43% do total de alunos.

A partir de 2008, o município adotou o sistema de ensino fundamental com ciclo de nove anos, sendo que o primeiro ano deste ciclo realiza-se nos estabelecimentos de educação infantil. A mudança na nomenclatura das séries escolares ocorre gradativamente, sendo alterada uma delas por ano. Deste modo, em 2009, a então 1ª série passou a ser denominada como 2º ano. Em 2010, foi a vez da 2ª série ter sua designação alterada para 3º ano. Neste ano de 2011, a então 3ª série passou a ser denominada como 4º ano, sendo que a mudança da nomenclatura para 5º ano ocorrerá em 2012.

No mesmo prédio da EM José de Anchieta, no período noturno, funciona outra escola, a Escola Municipal “Leandro Franceschine”, com direção e coordenação própria, que oferece cursos técnicos juntamente com o ensino médio.

O espaço físico é constituído, entre outros, por uma biblioteca geral e outra infantil, tendo um acervo de cerca de 40.000 livros. Além das aquisições realizadas pela Secretaria Municipal, parte da contribuição de pais destinada à APM também é utilizada para atualização do acervo da biblioteca.

No quarteirão onde se encontra a escola, está estabelecida a Biblioteca Municipal, e em seu entorno encontra-se o centro comercial da cidade, o centro de lazer, centro esportivo e cinema. De acordo com o Plano de Gestão (2010-2012), em relação com os dados fornecidos pelo MEC, a escola possui recursos físicos, pedagógicos e humanos acima da média.

No final do ano de 2009, houve uma avaliação com professores e funcionários, e a partir de então foram apontados objetivos a serem alcançados, apresentados em forma de metas administrativas e metas pedagógicas.

Em relação aos planos de trabalhos de especialistas e coordenadores que podem ser entendidos como ligados ao tema do presente trabalho destacamos como meta administrativa: informatização do acervo e atendimento da biblioteca, tendo como meta específica ampliar e agilizar o atendimento aos alunos e incentivar a leitura.

Como meta pedagógica, destacamos a ampliação do número de professores que trabalham com leitura, estabelecendo-a como meta da escola.

No Plano de Gestão (2010-2012), o prazo de execução do primeiro plano de trabalho é apresentado como “longo prazo”, enquanto que o segundo corresponde a “médio prazo”.

Nessa direção, podemos afirmar que a referida escola apresenta boas condições para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade. Segundo o Plano Gestor, ela conta com uma equipe diversificada e estruturada – funcionários, especialistas e equipe de professores com formação de nível superior, APM -; avaliações coletivas e interesse em projetos em comum; boa localização para acesso cultural; bibliotecas geral e infantil com significativo acervo de livros etc.

PROJETO DE INCENTIVO À LEITURA DA ESCOLA PESQUISADA

A escola conta com um projeto de incentivo à leitura, desde o ano de 2003, que prevê a realização de visitas por turmas à biblioteca e empréstimo de livros por parte dos alunos. O agendamento quinzenal por classe visa um contato com o acervo de literatura infantil e infanto-juvenil, bem como orientações de leituras e sobre preservação do acervo. Destina-se aos alunos do ensino fundamental até as 5ª séries. É uma iniciativa de uma professora de Português readaptada, com o apoio da direção da escola.

Na semana de abertura das aulas, como forma de recepcionar os alunos no cotidiano escolar, fundamentalmente na biblioteca, ocorre a atividade de “contar histórias”. Cada turma, reunida neste espaço, senta-se em uma espécie de círculo e ouve enquanto a responsável pela biblioteca lê a narrativa de determinado livro.

Durante o período letivo, esta atividade se repete, especialmente em datas comemorativas, estando sua realização dependente de disponibilidade existente no calendário das atividades pedagógicas. Seu desenvolvimento pode ocorrer na biblioteca ou em sala de aula. A responsável pela biblioteca denominada esta prática como “leitura compartilhada”.

Em relação ao termo utilizado, encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, inserido na parte que faz referência a aprendizado inicial da leitura:

“Além das atividades de leitura realizadas pelos alunos e coordenadas pelo professor há as que podem ser realizadas basicamente pelo professor. É o caso da leitura compartilhada de livros em capítulos, que possibilita aos alunos o acesso a textos bastante longos (e às vezes difíceis) que, por sua qualidade e beleza, podem vir a encantá-los, ainda que nem sempre sejam capazes de lê-los sozinhos.”
(Brasil, 1997, pg. 64)

Para o ano de 2011, foi designado um horário semanal, quando se realiza sessões de contar histórias ou de práticas de leituras com temas diversos. Esta atividade pode ocorrer tanto na própria biblioteca infantil, como em sala de aula ou outro espaço/sala propício e disponível.

Segundo a professora responsável pelo projeto, a escolha dos temas e das obras é de acordo com o programa de ensino das séries, se propondo a ser uma proposta interdisciplinar. Se a turma em questão está aprendendo sobre fábulas, por exemplo, é esse tipo de leitura que ocorrerá; aproximando-se a ocasião de datas comemorativas, a leitura acontecerá no sentido de haver uma identificação com o evento; caso venha a ocorrer um estudo específico de determinado ser vivo, procurar-se-á uma obra relacionada ao mesmo. A escolha é realizada partir de informações coletadas junto às professoras no horário de coordenação e planejamento.

Nesses termos, podemos inferir que esta atividade dentro do projeto de incentivo à leitura mescla duas práticas propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais: a *leitura compartilhada* e a *atividade sequenciada de leitura*. Esta última caracterizada pela ação de

eleger, temporariamente, um gênero específico, um determinado autor ou um tema de interesse. (Brasil, 1997, pg. 63).

Para o 4º ano e a 4ª série, de acordo com a responsável pela biblioteca infantil, as leituras do acervo podem também ser utilizadas pelas professoras como recurso para produção de texto em sala de aula.

Para retirada de livros, são realizadas visitas quinzenais de 30 minutos por cada classe. Os alunos, acompanhados pela professora, dirigem-se à biblioteca e realizam os empréstimos. O recolhimento das devoluções é realizado semanalmente por uma funcionária.

De acordo com a professora responsável pelo projeto, ocorrem durante as sessões de empréstimos de livros, orientações pedagógicas visando construir no aluno leitor o conceito de autoria. Assim, a busca e localização das obras por autores, mais precisamente pelo seu sobrenome, são orientadas pelos responsáveis pela biblioteca, bem como a disposição em que se apresentam as obras.

Ainda segundo a professora responsável pelo projeto, esta prática teria uma função econômica, no sentido de minimizar uma deficiência em relação à quantidade de funcionários para atendimento aos alunos. Na época da realização da presente pesquisa, a biblioteca contava com três pessoas para esta função: a professora readaptada em questão e dois auxiliares administrativos, um concursado pela prefeitura e outro designado como *comissionado*, uma espécie de funcionário terceirizado pela prefeitura.

DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO LEITOR: O ESPAÇO E O PAPEL DA LITERATURA NA ESCOLA

Encontrar o caminho para a formação do aluno como leitor literário mostra-se um desafio aos educadores em nosso tempo histórico, quando vigora uma educação baseada na memorização mecânica de conteúdos, com o uso da leitura na forma de decodificação.

Formar leitores, mas para quê? Nenhuma prática pedagógica é neutra. Portanto, entendemos que a maneira como o professor pensa a literatura infantil e formação do leitor pode vir a orientar sua prática pedagógica.

A questão aqui apresentada, é saber como a escola, na figura dos professores, se apropria dos textos literários encontrados nos livros de histórias, implicando para isto refletir sobre as concepções de leitura literária que fundamentam a prática deste professor em sala de aula.

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Por muito tempo, as práticas de ensino trataram a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas (Brasil, 1997, pg. 30). Não pretendemos negar o valor dos textos que respondem a exigências práticas da vida diária, mas sim afirmar a importância da leitura literária.

A prática da leitura literária é um processo no qual o leitor se posiciona ativamente na construção do significado do texto, a partir dos dados referenciais que possui, de suas leituras anteriores e seu posicionamento no mundo.

“A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de

reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias.” (Brasil, op. cit. pg. 37-38)

Nos livros de literatura, temos a arte da palavra usada muita das vezes para causar ambiguidade, polissemia. Um discurso que entra em conflito com o que predomina no ambiente escolar: prescritivo e direcionado. No caso da literatura infantil, comumente é somado a esta um prestígio diminuído, sendo vista como “coisa de criança”, com sua importância igualmente diminuída diante de outros objetos literários.

Entretanto, Machado (1999), ressalta uma concepção de literatura infantil distinta:

“[...] refiro-me àquela que pode ser lida também por crianças, o que aumenta o campo semântico coberto pelo substantivo literatura, que normalmente não inclui a noção que abarca obras ao alcance dos leitores mais jovens.(...) No termo literatura infantil, o adjetivo não limita o sentido do substantivo, como ocorre normalmente na língua, mas, pelo contrário, o amplia, fazendo-o abranger um campo mais vasto. (pg.13)

Na literatura infantil, ao contrário de uma diminuição de seu leitor e da obra, o que ocorre é uma expansão do universo de leitores, não se restringindo ao público adulto.

Essas reflexões legitimam o desenvolvimento de um trabalho na sala de aula das séries iniciais com literatura infantil, valorizando suas especificidades. Cabe questionar qual o espaço lhe é destinado dentro deste ambiente, bem como de que forma tem sido a leitura literária tratada nele.

A análise das respostas apresentadas nos questionários e entrevistas realizadas contribuiu para a criação de tópicos temáticos que apontam para as concepções e práticas escolares dos professores no trato com a literatura infantil. Tais tópicos foram construídos a partir de várias leituras de suas respostas e organizados de acordo com os temas previamente selecionados e que orientam as perguntas dos questionários:

- concepção de leitor
- concepção de literatura

- momentos de leitura
- escolha do material literário
- práticas pedagógicas

RESISTÊNCIA E COLABORAÇÕES – MODOS DE DIZER NOS QUESTIONÁRIOS

Em relação aos questionários entregues aos professores, um aspecto marcante no grupo pesquisado foi a “resistência” em retorná-los respondidos. Mesmo com todo o cuidado, por parte do pesquisador e da própria coordenação da escola em informar sobre a pesquisa, a importância de respondê-los e que as identidades dos professores pesquisados não seriam divulgadas, muitos postergaram consideravelmente sua devolução.

Boa parte das respostas foi entregue após inúmeros contatos pessoais e reagendamentos de data para coleta, inclusive com intervenção da equipe pedagógica. As diversas solicitações foram necessárias mesmo estando pesquisador e pesquisados atuando no mesmo local de trabalho.

Como o questionário foi entregue para ser respondido posteriormente em momento ocioso, não foi possível perceber se havia um clima de desconfiança ou insegurança em relação às respostas. É provável que a *resistência* por parte dos professores em se colocar por escrito ao pesquisador se dê por certa timidez em se expor ao outro, ou a alguma preocupação com uma possível avaliação de seu trabalho, ou ainda por desconhecimento de como tais informações serão lidas dentro de uma pesquisa, etc.

O espaço de conversa com os professores pesquisados - mais precisamente sua não existência - fez bastante falta, tanto para obter maior delineamento de suas posições em relação ao tema, como para permitir maiores informações sobre o contexto das aulas,

especificamente sobre uso da literatura em sala. Em parte dos casos, as respostas apresentaram-se bastante vagas, não muito desenvolvidas.

Mesmo assim, acreditamos que os subsídios conseguidos através dos questionários respondidos podem auxiliar de forma efetiva ao objetivo proposto pelo presente trabalho.

Em um primeiro momento, pretendeu-se a identificação desses professores, numa perspectiva quantitativa e numérica e em seus aspectos mais gerais.

Para tanto, optamos pela elaboração de um questionário (ver anexo) com alguns dados pessoais do pesquisado: nome completo, idade, formação acadêmica e tempo de formação. Essas questões apresentam caráter objetivo, visando contextualizar o pesquisado, fornecer mais informações sobre questões pessoais e profissionais que poderiam ser relevantes para melhor compreensão das respostas dadas no questionário.

O questionário entregue também apresentou 09 questões dissertativas e 01 alternativa.

As questões 01, 04, 05 e 06 contemplam espaços para o pesquisado manifestar sua posição sobre a ideia de literatura, as concepções construídas, sua importância, suas especificidades e seus usos. Nestas perguntas, buscamos saber como os professores classificam livros como sendo de literatura, as impressões construídas sobre este objeto, bem como as causas e motivos para esta construção.

Nas questões 02, 03 e 07 procuramos conhecer as práticas de leitura e as concepções sobre leitor literário dos pesquisados. Através destas perguntas, pretendemos identificar as leituras que realizam estes professores, e o contexto em que elas se realizam, bem como se os pesquisados se identificam com a figura do leitor que apontam.

Por fim, procuramos direcionar as questões 08, 09 e 10 para o uso e presença de livros de literatura no contexto escolar. Como ele se dá, com que propósito, como ocorre a escolha do material a ser trabalhado e a avaliação da atividade.

Deste modo, esse questionário assumiu uma forma semi-estruturada, com perguntas direcionadas para os objetivos da pesquisa, mas também com espaço para o entrevistado manifestar seu posicionamento em relação ao objeto de pesquisa.

Acompanhando o questionário, foi entregue um breve texto de apresentação e autorização que buscava esclarecer aos professores sobre a importância deste material para a pesquisa, bem como solicitando a utilização dos dados coletados para sua efetivação, resguardado o direito de não divulgação da identidade pessoal e profissional dos sujeitos pesquisados.

OS PROFESSORES PESQUISADOS

Apesar da dificuldade encontrada junto aos docentes quanto à coleta de dados, do total de 06 questionários entregues, todos retornaram respondidos; em sua totalidade por professoras - o que pode apontar a ausência do gênero masculino no magistério nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Todas ministram aula nos 4º anos da escola pesquisa.

Quanto ao nível de formação escolar das professoras que retornaram os questionários,

- 05 apresentam curso superior em Pedagogia;
- 01 apresenta curso superior em História.

Das 05 com formação superior em Pedagogia,

- 04 possuem pós-graduação em Psicopedagogia;
- 01 possui habilitação em Magistério (2º Grau).

A professora com formação em História também possui pós-graduação em Gestão.

O quadro docente apresenta, portanto, uma formação bastante qualificada. Em sua totalidade apresentam graduação e especialização / pós-graduação lato sensu na área em que atuam.

A faixa etária dos pesquisados está entre 36 e 46 anos, sendo:

- 03 entre 36 a 40 anos
- 03 entre 41 e 46 anos.

Quanto ao tempo de magistério, a faixa está entre 16 e 23 anos, sendo:

- 03 entre 16 e 18 anos
- 03 entre 20 e 23 anos.

Pelos dados apresentados, professores iniciantes na carreira parecem não assumir este nível escolar ou não terem procurado esta escola.

“LENDO” OS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS

Após elaboração e opção pelos meios que julgamos apropriados para coleta e avaliação dos dados obtidos para esta pesquisa, iniciamos a análise dos questionários visando identificar concepções que o grupo pesquisado tem sobre a literatura e o espaço a ela destinado na sala de aula.

Neste ponto, gostaríamos de ressaltar a importância de se conseguir olhar para além das respostas propriamente dadas, levando em consideração as construções culturais, as representações vigentes em relação ao ato de ler, do que deve se ler e como se ler. Consequentemente, acreditamos que essas construções influenciem nas opções e declarações dadas pelos pesquisados.

Olhar para as respostas dos questionários deste trabalho talvez exija levar em consideração o que é tido como legítimo em relação à leitura, e logo, em relação à literatura e leitura literária.

Segundo Fiorim (2009, pg. 35), o discurso não é, pois, a expressão da consciência, mas a consciência é formada pelo conjunto de discursos interiorizados pelo indivíduo ao longo de sua vida. O homem aprende a ver o mundo pelos discursos que assimila e, na maior parte das vezes, reproduz esses discursos em sua fala.

A “leitura prazerosa” é um exemplo de discurso consolidado por uma tradição histórica.

“A aproximação de leitura e prazer é uma das imagens mais frequentes tanto em campanhas de promoção de leitura quanto em sugestões de métodos de ensino e leitura. Supõe-se que as pessoas, se encontrarem prazer na leitura, lerão mais e melhor. (Britto, 1999, pg. 100)

Tal discurso ganhou força na escola em decorrência das inúmeras campanhas de leituras oferecidas a partir da década de 80, época de abertura política e situação de crise do ensino aliada à crise de leitura que as escolas enfrentavam, reflexo do número reduzido de leitores no Brasil. Nesta direção, o discurso educacional no campo da leitura traz consigo a tônica do direito de acesso aos livros e a defesa da leitura para todos os brasileiros de diferentes classes sociais, a partir de práticas não escolarizadas, obrigatórias e impositivas.

O prazer que o leitor encontraria, desvinculando-se a questão da obrigatoriedade, passou a ser veiculado com o propósito de incentivar a leitura como fruição. Despertar o

prazer da leitura era a meta para formar futuros leitores competentes no país. (FERREIRA, 1994, pg. 39-42)

Em relação à questão, afirma Britto (1999):

“É certo que alguém pode encontrar prazer na leitura, principalmente quando se associa leitura com entretenimento ou com a experiência estética. Mas não é certo que haja relação necessária nem vínculo entre leitura e prazer. Ao contrário, a leitura muitas vezes exige esforço e concentração intensos, é cansativa, é feita por obrigação (e também não há nada de errado que seja feita assim), por motivos profissionais, religiosos, cotidianos ou outros.” (pg.100)

Atualmente, imagens sobre o que seja o bom leitor, a importância e o valor agregado ao ato de ler, bem como a existência de uma “crise da leitura” por que passa a sociedade contemporânea, e que deve ser combatida, são pontos recorrentes em falas de educadores, especialistas e textos oficiais, bem como propagandas encabeçadas pelo governo.

Portanto, há uma preocupação aqui em refletir continuamente a partir dos dados obtidos, de forma a se proporcionar um sentido ao objeto de estudo, levantando e considerando a questão das convenções sociais existentes e seu peso para determinadas respostas apresentadas.

CAPÍTULO V

A RELAÇÃO DO PROFESSOR COM O LIVRO LITERÁRIO

Iniciando o questionário, na questão 1 (ver anexo), perguntamos para o grupo pesquisado se gostam de ler livros de literatura e o motivo que justifica tal gosto. Algumas professoras responderam da seguinte forma:

Sim, porque é prazeroso e enriquece seu conhecimento. (P3)

Gosto, porque serve para relaxar, ampliar conhecimentos, divertir. (P4)

Gosto. São interessantes, nos levam a conhecer épocas e estilos de vida diferentes do nosso. (P5)

As respostas nos dizem que estas professoras acima buscam a leitura com intenção de adquirir conhecimento, prazer, relaxar, se divertir. É a leitura da literatura como fruição (prazer, relaxamento), mas também como aquisição e ampliação de conhecimentos, de contato com outras realidades, outras épocas.

Motivo diferente, que pode ser considerado significativo, apresenta outra professora:

Sim, pela beleza, efeito emocional. É o ponto de encontro entre leitor e escritor. (P2)

Nesse caso, a professora foca a literatura pelo pólo da recepção, do afetamento que tal linguagem provoca. Também destaca que a literatura promove o encontro “certo, marcado”

entre leitor e escritor, pressupondo que a literatura só existe quando alguém escreve para outro que lê.

Um fato interessante é o de encontrarmos duas posições em relação ao tema que podemos afirmar serem contrastantes entre si, apresentadas por duas das professoras pesquisadas quando questionadas nesta primeira pergunta se gostavam de ler livros de literatura:

Sim, por ser professor adoro fazer leituras de diversos assuntos. (P6)

Não, porque são monótonos. (P1)

A professora P6 deixa subentendido em sua afirmação que todo professor deve ser um leitor profuso, com uma resposta que a profissão de professor pressupõe gostar de ler, ler muito e diferentes assuntos.

Por outro lado, a professora P1 aparentemente contradiz esta afirmação, declarando não gostar de determinado tipo de leitura por considerá-los monótonos. Talvez considerando literatura como os clássicos, os que dentro do currículo escolar são tratados como “chatos”, de difícil leitura e distantes dos interesses dos leitores atuais.

Neste momento, cabe uma palavra sobre um ponto essencial referente à preparação de mediadores que detenham concepções e práticas eficazes em relação à leitura, leitura literária e formação do leitor literário. Perrotti (1999) faz a seguinte afirmação sobre os professores mediadores:

“Antes de mais nada, será preciso que se apropriem do ato de ler e das estratégias pedagógicas ajustadas a tal perspectiva. Fazer do mediador leitor e, ao mesmo tempo, profissional competente na área é condição que se impõe a qualquer programa sério de formação de leitores. Como lembra Barthes, a leitura não é um conceito abstrato. É antes uma prática concreta, um jogo, um exercício linguístico. Desse modo, sem que se pratique, será difícil o domínio do processo, o reconhecimento de suas dificuldades, limites e possibilidades pelo mediador. A estratégia do faça o que mando e não faça o que eu faço não parece ter muitas chances de vingar no campo de que nos ocupamos.” (pg.38)

A relevância encontrada na relação que o professor estabelece com a leitura literária encontra-se no fato que, até que se prove o contrário, só um leitor forma um leitor, e através de uma demonstração prática, e não só teórica. Será difícil encontrar um aluno que leia sem um professor leitor (Prado, 1999, pg. 86).

Assim, acreditamos que é preciso, em primeiro lugar, que os mediadores descubram a leitura, experimentem eles próprios a condição de leitores, importando ter em vista a ideia enunciada por Britto (1999, pg.97) de que nem todo aquele que sabe ler é leitor, isto é, que leitor significa algo mais que simplesmente saber ler, algo mais que saber enunciar em voz alta ou em silêncio as palavras escritas em linhas corridas (caso contrário, formar o leitor seria sinônimo de ensinar a ler).

PRÁTICAS DE LEITURA – COMO E QUANDO SE LÊ?

Quanto à quantidade e frequência que as professoras leem livros que consideram como literários, pergunta apresentada na questão 2 (ver anexo), encontramos a seguinte distribuição:

Professoras que não lêem: 01

Lêem 01 livro por mês: 01

Lêem 04 livros por ano: 03

Lêem 02 livros por ano: 01

Em relação aos dados apresentados, consideramos difícil quantificar a leitura de literatura de um determinado período. Lê-se pelas mais variadas razões diferentes tipos de texto, em diferentes suportes e em diferentes situações. Por vezes, lê-se em um mesmo espaço de tempo, por razões diversas, vários livros de literatura, outras vezes, leem-se outros tipos, de acordo com diferentes necessidades e interesses.

A questão 3 (ver anexo) se mantém nos sentido de tentar delinear as práticas dos pesquisados. Desta vez, quanto ao local em que costumam ler e em que momento. A quantidade de citações em relação ao lugar de leitura foi:

Casa (sem especificar o ambiente): 02

No quarto: 03

Na sala: 01

Na rede: 01

Qualquer lugar: 01

As respostas indicam que o lugar da leitura é mesmo a casa, em situações mais descontraídas (no quarto, na rede). Assim também, o momento dedicado à leitura leva às seguintes afirmações:

À noite: 02 professoras

Nas horas vagas: 02 professoras

Nos momentos de descontração / para relaxar: 02 professoras

Neste sentido, Britto (2003), levantando a questão em torno do conceito de formação de leitor, analisa quadros em que a leitura está representada. São cenas burguesas, onde a

leitura aparece como forma de satisfação, conforto, bem-estar, com a presença do ócio, o isolamento prazeroso. Deste modo, percebe-se que a representação de modelos de leitura se dá em função da forma como cada um participa da sociedade, ou seja, para realizá-la é preciso estar inserido no contexto.

Para Goulemot (1996), a relação do leitor com o texto define-se por: uma história coletiva e pessoal que define e orienta nossas leituras; uma biblioteca vivida – memória de leituras anteriores e dados culturais que predispõe a uma recepção particular do texto; e uma fisiologia. Sobre este último termo (campo), o autor explica:

“Com efeito, existe na leitura de divertimento (e em toda a leitura) uma posição (atitude) do corpo: sentado, deitado, alongado, em público, solitário, em pé... Além das atitudes próprias às gerações ou aos dados técnicos (a vela, o abajur, por exemplo) ou climáticos, uma disposição de cada um para a leitura. Diria um rito. [...] Há mesmo uma instituição do corpo que lê.” (pg. 108-109)

Sobre este aspecto, o que temos é que o livro indica com frequência, ou instiga a escolher, o lugar de sua leitura e a postura (atitude tanto subjetiva como corpórea) a ser adotada.

O QUE SE LÊ?

A questão 4 do questionário apresentado (ver anexo) revela um pouco mais acerca dos motivos que levam estas professoras a lerem determinados livros. Qual a concepção de conhecimento que move as finalidades que a leitura apresenta para estas personagens? Que criações são feitas a partir destas leituras realizadas? Perguntadas nesta questão se teriam alguma indicação de livro lido recentemente, as obras citadas foram:

Eclipse, porque faz parte da Saga Crepúsculo. (P1)

As crônicas de Nárnia. Pela fantasia, atrai você para um mundo onde magia encontra realidade. (P2)

Olhai os lírios do campo. Para enfrentar a realidade, evitar o comodismo. (P3)

O Guarani, porque apresenta aventura, romance e gosto de conhecer como eram e viviam os povos do passado. (P5)

Insigth, porque são diversos textos, que trazem sempre uma lição ou aprendizagem. (P6)

A professora P4 não apresentou indicação de livro.

Encontramos na indicação da professora P1, uma leitura tida como romance com ficção para jovens e adultos – Eclipse (Twilight, em inglês), livro pertencente à série de livros da autora americana Stephenie Meyer, sobre um triângulo amoroso contado a partir do ponto de vista de uma jovem humana que se envolve com um vampiro e um lobisomem. Tal indicação parece revelar uma leitura mais ligada à produção cultural contemporânea.

A explicação para a escolha é “porque o livro faz parte da saga Crepúsculo”. Os livros da série em questão - quatro no total ⁵, são best sellers de vendas na segunda metade da década dos anos 2000, tendo sua franquia para cinema alcançado igual sucesso, desta vez nas bilheterias, refletindo em mais vendas para a sequência de livros. Não fica claro aqui se a indicação seria pela série completa, neste caso incluindo o livro citado.

⁵ Crepúsculo, 2005; Lua Nova, 2006; Eclipse, 2007 e Amanhecer, 2008.

Já a professora P2 utiliza como justificativa para a indicação do livro “As crônicas de Nárnia”, do autor C. S. Lewis (1898-1963), a presença de magia e realidade convivendo em uma mesma história.

As crônicas são, na verdade, uma coletânea de 7 livros em um volume único, que apresentam aventuras que ocorrem em um reino fantástico chamado Nárnia, onde encontramos, além dos personagens humanos – crianças e adultos, seres fantásticos e batalhas épicas entre o bem e o mal. Pelas suas características, é considerado por muitos como conto de fadas, histórias que, quando direcionadas à criança, segundo Bettelheim (1980):

“Falam de suas pressões internas graves de um modo que ela inconscientemente compreende e – sem menosprezar as lutas interiores mais sérias que o crescimento pressupõe – oferecem exemplos tanto de soluções temporárias quanto permanentes para dificuldades prementes.” (pg.14)

Nos contos de fadas, pode se vivenciar, por meio de histórias fantásticas, situações de conflito e tensão, que possibilitam extrair significados diferentes, conforme a circunstância presente. É um texto que, ao contrário de apresentar um único sentido, é capaz de proporcionar interpretações diversas aliadas à experiência do mundo particular de cada leitor.

“Interpretar seria a possibilidade de desvelar e apropriar-se dos significados possíveis do texto, ainda mais quando se trata do texto literário, pois ele é sempre aberto a uma amplitude maior de interpretações.”
(OLIVEIRA, 2005, pg.152)

Tanto a professora P1 quanto a P2 estão ligadas a gêneros bastante presentes na atualidade, que misturam o mundo fantástico e o humano em aventuras.

A indicação da professora P3 é pelo livro “Olhai os lírios do Campo”, romance do escritor brasileiro Érico Veríssimo (1905 – 1975), escrito em 1938. Narra a história de um personagem que, na universidade, se apaixona por uma jovem, mas se casa por interesse com uma mulher rica. Com essa história ao fundo, o autor compõe um painel de tipos humanos às voltas com o conflito segurança versus felicidade.

Já a professora P5, cita como indicação a obra “O Guarani”, do escritor brasileiro José de Alencar (1829 – 1877), livro pertencente ao período artístico e literário conhecido como Romantismo. Por ser leitura obrigatória em muitos vestibulares, é considerado um dos livros mais lidos escritos por este autor. É classificado geralmente como romance-histórico.

A justificativa para tal indicação é o fato de a obra trazer representações estilísticas e no enredo que marcam seu período, sua época de concepção.

Ambas leitoras – P3 e P5 – apontam para uma modalidade de leitura mais clássica, tradicional, legitimada pela escola.

A professora P6 cita o livro “Insigth”, de Daniel Carvalho Luz, lançado em 1999. É um livro classificado como auto-ajuda, que contém 63 *reflexões* sobre sucesso, fracasso, família, qualidade de vida, ética, superação de desafios e outros assuntos de aplicação prática.

As professoras P3 e P6, curiosamente, fazem uso de livros pertencentes a gêneros distintos para finalidades que se aproximam. Estes livros parecem corresponder à expectativa dessas duas professoras como auxiliar no seu trabalho, solucionar conflitos pessoais, trabalhar o lado emocional. Nestes casos, as obras citadas por elas (*Olhai os lírios do campo* e *Insigth*) parecem ter sido procuradas com a intenção de busca por *lições* que ajudem no cotidiano ou na profissão.

Segundo Asbahr (2005),

“a apropriação de um texto muitas vezes não corresponde à intenção do autor ao escrevê-lo. Essa constatação vem sendo discutida por vários historiadores – que têm se dedicado a estudar a história da leitura, sob a perspectiva da História Cultural.” (pg. 89)

Neste caso, embora a intenção do autor do livro citado pela professora P3 (*Olhai os lírios do campo*) não fosse necessariamente oferecer normas de comportamento, a leitora encontrou no texto essa maneira de utilizá-lo, fazendo desta sua apropriação. Um exemplo de

produção cultural a partir de significações imaginárias sociais que podem vir a ser transformadoras, mas tendem a ser confirmadoras do real.

A utilização de livros e textos não propriamente considerados como auto-ajuda, mas utilizados como tal, parece ser uma tendência marcadamente presente em nosso tempo histórico. Mais do que revelar as leituras destas professoras-leitoras, acabamos por constatar uma forma própria de ler que não se restringe a essa categoria profissional. Ainda segundo Asbahr (2005),

“Analisando estes aspectos, não podemos simplesmente desqualificar as professoras. A auto-ajuda refere-se a um fenômeno muito mais amplo e que, alcança quase todos os segmentos sociais e a mídia de maneira geral. Problematicar as leituras desse gênero não quer dizer que as professoras são mal formadas ou leitoras incompetentes, numa relação direta de causa e efeito – o que resultaria numa simplificação de análise. Estão imersas numa sociedade que engendrou uma certa maneira de ler e que abarca concepções de mundo e de formação que necessitam ser questionadas.” (pg. 117)

Neste sentido, Goulemot (1996) afirma que a cultura institucional nos predispõe a uma recepção particular do texto:

“Poderíamos utilizar aqui o conceito de horizonte de expectativa de Jauss e da Escola de Constança. Quer dizer que cada época constitui seus modelos e seus códigos narrativos e que no interior de cada momento existem códigos diversos, segundo os grupos culturais.” (pg. 113)

Quanto à diversidade temática encontrada nas indicações das professoras, de um modo geral, encontramos similaridade em pesquisa (Batista, 1998) que analisa a representação social do professor como um “não-leitor”. A partir de uma lista de títulos favoritos elaborada por professores de Português analisados neste trabalho, o autor buscou formular análise sobre uma biblioteca docente.

Os docentes escolheram obras legítimas – como era de se supor em um contexto que envolve legitimidade cultural -, no entanto também realizaram uma escolha disparata em relação aos padrões de legitimidade. Ao que parece, as escolhas legítimas seriam aquelas transmitidas escolarmente; as escolhas não relacionadas à escola fugiriam ao padrão.

“Assim, estão lado a lado nas listagens obras com grande capital de legitimidade e títulos e autores de muito pouco prestígio: *Clara dos Anjos* e *Otimismo em gotas*; *Quincas Borba* e *TNT – nossa força interior*; *Os Lusíadas* e *O outro lado da meia-noite*.” (Batista, op.cit. pg. 53)

Assim é, segundo o autor, pois tendo desenvolvido sua formação como leitor de modo dependente da escola, os professor deve a ela os instrumentos com base nos quais se apropria dos textos, mesmo que as situações de leitura sejam não escolares. A escola permitiria aos professores apenas o reconhecimento do que é legítimo em matéria de leitura, mas não o domínio do conjunto de princípios de percepções e de avaliação da legitimidade cultural.

CONCEPÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA - O QUE É UM LIVRO DE LITERATURA?

Quanto às concepções teóricas, na questão 5 – “*Como você classificaria livros como sendo de literatura?*”, objetivamente procuramos saber do professor pesquisado como este promoveria a inserção de uma obra dentro da categoria livro de literatura.

Uma das professoras respondeu:

Todos os de ficção ou não ficção, auto-ajuda, biografias, poemas. (P4)

Ao afirmar que considera como sendo de literatura tanto os livros pertencentes ao gênero ficção como os não pertentes, podemos entender que a professora P4 considera todo e qualquer tipo de livro como leitura literária. Deste ponto de vista, a literatura não seria uma obra em que o autor cria um universo de ficção e tem como intenção primeira um uso singular de linguagem para produzir determinados efeitos quando da sua apreensão.

Resposta mais direta neste sentido generalizante encontramos com a professora P6, que classifica como sendo de literatura “qualquer tipo de texto, de boa qualidade”.

Esta resposta traz uma questão: como caracterizar o que se insere na categoria *boa qualidade*? Talvez, dentro do âmbito escolar, o uso de uma linguagem na modalidade culta, tida como mais correta, ou um texto que traga um conteúdo que transmita valores e formas de conduta consideradas como corretas para o leitor.

Outras duas professoras se prenderam na classificação de gêneros formais para responder à questão “*Como você classificaria livros como sendo de literatura?*”:

Poemas, romances, contos, fábulas. (P2)

Poemas, contos, fábulas. (P3)

Elas definem literatura pelos gêneros discursais tais como são apresentados na Teoria Literária e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), documento bastante discutido em cursos de formação.

“Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional.” Pg. 26.

Em um sentido diferente, outro tipo de posicionamento encontrado é aquele que, entendemos, ao classificar um livro de literatura, faz uma ligação direta com a disciplina Literatura, encontrada dentro de Língua Portuguesa:

Os antigos, como de Machado de Assis. (P1)

Os livros de literatura, mesmo quando são fictícios, revelam a verdade sobre as sociedades em cada época e contam fatos que aconteceram na realidade.

(P5)

Para estas professoras, entendemos que os livros de literatura seriam aqueles presentes nas aulas de Literatura, geralmente no Ensino Médio, que trariam marcas da escola/movimento literário a que pertencem, geralmente sendo uma leitura obrigatória e marcada por muitos como estilística e hermética.

São posições bastante distintas que as professoras apresentam. Ora mais focadas nos gêneros, ora um tanto quanto vagas, ou ainda ligadas aos conteúdos escolares. Nenhuma das professoras pesquisadas fez citação à construção de significado por parte do leitor face ao texto literário.

Quanto à generalização expressa nas respostas, podemos encontrar paridade no discurso encontrado nas respostas quando analisamos a Lei nº 10.753/2003, que trata da política nacional do livro no Brasil. No texto, são equiparados a livro: fascículos, publicações de qualquer natureza que representem parte de livro; materiais avulsos relacionados com livro, impressos em papel ou em material similar; roteiros de leitura para controle e estudo de literatura ou de obras didáticas; álbuns para colorir, pintar, recortar ou armar; atlas geográficos, históricos, anatômicos, mapas e cartogramas; textos derivados de livros ou originais...

Temos que enquanto os professores pesquisados não expressam uma distinção da leitura literária e leitura em geral, textos oficiais tendem a consideram como livro tudo que seja impresso e que pareça um livro ou a ele esteja relacionado.

Não pretendemos aqui questionar ou insinuar uma hierarquização de qualquer forma aos objetos de leitura, mas apontar a falta de clareza tanto a partir do indivíduo, aqui na figura

do professor, como de órgãos e instituições reguladoras que a estes deveriam servir como referencial. Frade & Silva (1998) chamam nossa atenção para a importância deste apontamento quando abordamos a leitura realizada por profissionais da educação:

“A maioria das pesquisas vem destacando a leitura pessoal e literária. Entretanto, é relevante que também sejam analisadas as práticas de leitura de outros textos, como por exemplo, o texto oficial, uma vez que, recentemente, este tem sido muito utilizado como importante instrumento de formação, tendo em vista a necessidade de implantação de novas políticas educacionais de várias secretarias de educação do país.” (pg. 94)

PARA QUE SERVE A LEITURA LITERÁRIA?

Na questão 06 (ver anexo), ao ser perguntado se considera a leitura literária importante, o grupo de professoras foi unânime, mesmo apresentando ressalvas (P1), em responder de forma positiva, posicionando-se da seguinte forma:

Sim, para quem gosta, porque amplia o vocabulário e melhora a escrita e ajuda no vestibular. (P1)

Sim, porque desperta o gosto pela leitura, através da imaginação do que se lê, possibilita acesso à diversidade de temas e desenvolve a habilidade da leitura. (P2)

Sim, porque desperta o gosto pela leitura, melhora a escrita e o entendimento. (P3)

Sim, porque amplia a linguagem, os conhecimentos, diverte, nos “leva” a outros lugares. (P4)

Sim. Exatamente por transmitir conhecimentos importantes sobre diferentes épocas. (P5)

Claro, qualquer leitura faz bem. (P6)

A professora P1, mesma que declara em questão anterior serem os livros de literatura monótonos, e por este motivo não se sentir atraída por eles, não obstante afirma aqui serem estes úteis para ampliar o vocabulário, melhorar a escrita e como “ajuda no vestibular”. Sua ressalva em relação à importância da leitura literária não faz menção quanto ao objeto a ser lido ou modo de leitura, mas sim quanto ao gosto. Aponta as consequências positivas que a leitura pode promover, destacando seu pragmatismo.

A importância da leitura literária para despertar o gosto pela própria leitura é apontada pelas professoras P2 e P3. Entendemos aqui que estas professoras entendem que a habilidade necessária para o ato de ler seria tão mais desenvolvida quanto maior for a quantidade de leituras realizadas, apresentando a leitura literária, através dos recursos que apresenta, um incentivo para este exercício.

Um exemplo de incentivo, segundo a professora P2, seria o acesso à diversidade de temas que podem ser encontrados no contato com os livros e o uso da imaginação quando da sua leitura. Esta mesma professora também frisou a melhora da escrita e do entendimento através da leitura.

Semelhante ao posicionamento da professora P2, a professora P4 aponta a capacidade da leitura literária “nos levar a outros lugares” - discurso utilizado em campanhas governamentais como a “Quem lê, viaja”. Semelhante à professora P3, aponta a ampliação da linguagem e entendimento.

Já a professora P5, possivelmente considerando como livros de literatura os clássicos, representantes de seu tempo e época através das descrições encontradas no enredo, revela se sentir atraída justamente por estes proporcionarem um conhecimento de estilos de vida e épocas diferentes da atual.

Quanto à professora P6, pode-se entender na afirmação desta que considera a leitura literária importante justamente por ser uma forma de leitura, sendo toda modalidade desta prática igualmente importante, independente do que se lê, para que se lê ou como se lê. Sobre o assunto, afirma Britto (1999):

“O mito de que ler faz bem, de que torna as pessoas melhores, parte do princípio de que não importa o que se leia. No entanto, não se pode negar que a leitura pressupõe necessariamente o texto, que se este não existe sem aquela, a recíproca também é verdadeira. Assim, não se pode pensar a leitura sem pensar os objetos sobre os quais ela incide. Ler romance pressupõe, em função dos códigos sociais estabelecidos, esquemas e finalidades de leitura diferentes de quando se lê [por exemplo,] um relatório ou uma receita culinária.” (pg.99)

Com base nas respostas, observamos que as professoras, além de assumir a importância implícita da leitura (ou apesar de), mostram conceber a leitura literária intrinsecamente ligada a determinados aspectos:

- transmissão de conhecimentos
- ampliação do vocabulário
- melhora da escrita e entendimento
- possibilidade de acesso à diversidade de temas
- auxílio no vestibular
- desenvolvimento de habilidades e gosto pela leitura
- diversão

O QUE É UM BOM LEITOR?

Na questão 7 (ver anexo), quando perguntadas se consideram a si mesmas como boas leitoras, as respostas obtidas por algumas professoras foram:

Não, porque falta tempo. (P3)

Não, a falta de tempo impede com que eu leia mais. (P4)

Não. Devido ao tempo disponível, não leio como gostaria. (P5)

Encontramos aqui o que sugere ser uma das razões existentes - certamente a mais relevante - para que estes personagens não apresentem uma maior quantidade de leituras realizadas. A categoria “tempo” é citada por 3 das 6 professoras pesquisadas como fator determinante para a presença ou não da prática da leitura.

Neste mesmo sentido, outra quarta professora coloca a questão da frequência, modalidade que entendemos como intimamente ligada ao fator *tempo disponível*:

Sim, pois leio com frequência para meu conhecimento, para alunos e filhos.

(P6)

Continuando na mesma direção, Silva (1986), em uma pesquisa realizada na cidade de Campinas, aponta a falta de tempo como uma das principais razões declaradas pelos alunos de 8ª série para pouca leitura literária na escola.

Realmente, a prática da leitura literária exige tempo destinado a ela, diferentemente de outras práticas culturais (contar histórias ou piadas, ver televisão, ouvir rádio). A prática da leitura literária pede isolamento do mundo externo, para entrar e se entregar às páginas do que se lê. Circunstância por vezes difícil de ser conquistada em lugares com barulho, ou até mesmo em movimento - leitura dentro do ônibus, no intervalo do trabalho, etc.

Formar leitores é algo que requer, portanto, condições favoráveis para a prática de leitura. Entendemos que a questão talvez seja o maior desafio encontrado para a formação do leitor literário dentro do ambiente escolar. Assim como estas professoras sentem a marca da ausência de momentos e ocasiões propícios para a prática da leitura literária em seu cotidiano pessoal e particular, igualmente tendem a se deparar com esta ausência dentro da definição que a escola atualmente apresenta, como demonstramos anteriormente neste trabalho.

“O melhor do ler é que é um jogo que se faz sozinho, no tempo da própria curiosidade, intervalando quando quer, relendo sem pressa o mais mexente ou incompreensível, voltando atrás, recomeçando desde o comecinho, pulando parágrafos, desistindo na metade, prendendo a respiração até chegar na última linha da última página, adiando prum outro momento, emprestando para alguém pra poder trocar as impressões do provocantemente vivido, passando adiante como presente, relendo inteirinho.” (Abramovich, 1999, pg.63)

A lógica de nossa sociedade tende a conferir atenção especial aos consumidores de livros, deixando margem mínima para os leitores e suas dificuldades.

“Um só exemplo: se há cada vez mais livros no mercado, de outro lado, há cada vez menos condições de exercitarmos leituras reflexivas, aquelas que exigem forte concentração, que demandam tempo, anotações, perguntas a outros autores, a outros leitores, que conduzem a releituras, ao estudo de pequenos trechos, a embates profundos e intensos entre texto e leitor. Se, como coloca um autor alemão, é verdade que a leitura extensiva é cada vez mais praticada em nosso mundo, vale perguntar se o mesmo ocorre com a leitura intensiva, aquela que nos lança adiante, que permite o salto, que nos assalta e é medida muito mais pela qualidade de seus efeitos que pelo número de páginas lidas.” (Perrotti, 1999, pg. 33).

Voltando às respostas apresentadas, ao contrário da professora P1 que se identifica como não leitora literária – a mesma respondeu apenas “Não”, a professora P2 afirma se

considerar uma boa leitora utilizando um argumento interessante: “Sim, porque através da leitura consigo ajuda para *constituir* sentidos a vida”.

A leitura, para ela, é interlocutora na produção de sentidos à vida e ao mundo.

A professora emprega um termo utilizado por Goulemot (1996) ao discorrer sobre a leitura como produção de sentidos:

“Ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido (...). Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido. A leitura é uma revelação pontual de uma polissemia do texto literário. A situação da leitura é, em decorrência disso, a revelação de uma das virtualidades significantes do texto.” (Goulemot, 1996, pg.108)

A leitura caracteriza-se, desse ponto de vista, como um processo de autoria de segunda ordem, no qual interagem as histórias de leitura do texto e do leitor e em que o texto é reconhecido e interrogado como um objeto singular. Neste sentido, Perrotti (1999) faz uma distinção entre o que denomina *ledores* e *leitores*:

“Os primeiros seriam sujeitos que se relacionam apenas mecanicamente com a linguagem, não se preocupando em atuar sobre as significações e recriá-las. O texto é tábua rasa, exposição sem mistérios das poeiras do mundo. Os leitores, ao contrário, seriam seres em permanente busca de sentidos e sabores, já que reconhecem a linguagem como possibilidade e precariedade, como presença e ausência ao mesmo tempo, ambiguidade irreduzível face aos objetos que nomeia.”
(pg. 32)

ONDE ESTÁ A LEITURA LITERÁRIA NA SALA DE AULA?

Em relação à prática pedagógica dentro da sala de aula, quando perguntadas na questão 8 (ver anexo) se utilizam livros de literatura, as 6 professoras pesquisadas responderam afirmativamente e acrescentaram seus motivos:

Sim, para abrir novos horizontes, para que o aluno adquira o gosto pela leitura. (P2)

Sim, para reescrita, leitura e para “entretenimento”. (P3)

Sim, frequentemente, procurando adequar aos conteúdos trabalhados. Às vezes é o ler por diversão. (P4)

Costumo utilizar literatura infantil para ensinar conceitos básicos e diferentes tipos de textos. (P5)

Sim. Em sala de aula, todos os dias. Como leitura compartilhada, para conhecimento e interesse. (P6)

Utilizo literatura infantil para ler para eles, uso mais os paradidáticos. (P1)

Pelas falas das professoras, percebemos que existe uma presença dos livros dentro da sala algumas vezes com o intuito de incentivar o próprio hábito da leitura (P2), para que seus alunos tomem conhecimento e se interessem (P6), outras ainda com intuito de trabalhar o conteúdo dado de uma forma diferente da tradicional (P3, P4 e P5).

Quando não por estes motivos, ou juntamente com estes motivos, eles aparecem como forma de “diversão” e “entretenimento”. Assim, para a maioria, a literatura está vinculada a uma leitura que deve ser prazerosa, sem compromissos.

A professora P1 dá ênfase ao fato que a utilização de livros paradidáticos é superior em comparação com os outros. Em relação à este material, e o espaço que a eles é destinado, Silva (1999) afirma que:

“De fato, a pedagogia que orienta o trabalho docente nas escolas tem no livro didático o seu sustentáculo maior, senão exclusivo. A voz e a autoridade do professor são sublimadas em decorrência de uma tradição que estabelece a escolha e a adoção de pacotes impressos ou audiovisuais a partir da mecânica do simples repasse de informações. Nestes termos, a convivência prazerosa e produtiva com uma diversidade de obras é, na maior parte das vezes, substituída por um esquema redutor de leitura e, por isso mesmo, destruidor das possíveis vontades ou curiosidades dos leitores durante a fase da escolarização.” (pg.56)

Segundo Condini (1999), mais de setenta por cento dos livros publicados ao ano são didáticos e sua distribuição ocorre basicamente entre janeiro e março. A explicação para este dado se mostra quando nos questionamos a quem ele favorece, ou melhor, o que se almeja com ele. Em uma escola pragmática e superficial, este número condiz com o tipo de sujeito que se pretende formar:

“É evidente que nossa escola, com raras exceções, favoreça esse tipo pragmático de leitura, porque ele é fruto de seu compromisso básico: o de inserir o homem no universo da Economia de Produção.” (Condini, 1999, pg. 131)

Neste tipo de obra, com característica pedagogizante e pragmática, tende-se a converter a narrativa artística em artefato de utilidade imediata, orientando-se pela busca de um aprendizado ou ensinamento com tendências acumulativas. Apesar de representar frequentemente o único recurso conceitual de posse do professor, o paradidático, muitas vezes, anula a experiência estética, trocando-a por outro tipo de interlocução escrita que afasta as crianças da literatura. (Santos; Souza, 2004, pg.82)

O risco, entendemos, está em, sem uma clara distinção das funções e especificidades dos livros didático e paradidático em relação aos de literatura, utilizar estes últimos, passíveis de variadas interpretações e significados, como um texto de conclusões definitivas.

Corroborar com esta preocupação a identificação de uma acentuada escolarização da leitura confirmada pelas respostas de algumas professoras quando perguntadas na questão 9 (ver anexo) sobre como se dá a escolha pelos livros que serão lidos pelos alunos:

Depende do objetivo que quero atingir. (P1)

São escolhidos por permitirem um trabalho durante o ano letivo, por terem bons autores e permitirem explorar os gêneros textuais. (P4)

Em conjunto com as professoras da série, escolhemos os livros de acordo com os conteúdos que serão trabalhados. (P5)

As obras são selecionadas com o intuito pedagógico de ensinar o gênero ou um determinado conteúdo e não como leitura específica de um determinado tipo de linguagem.

São duas concepções bastante significantes que orientam os discursos destas professoras em torno da leitura: como forma de aprender algo e como forma prazerosa de usufruir do texto.

Segundo as professoras P2 e P3, a escolha das obras a serem utilizadas ocorre durante as coordenações, no planejamento semanal.

Apenas a professora P6 afirmou nesta questão 9 que as escolhas dos livros que serão lidos na sala de aula é dos próprios alunos:

Eles escolhem, mas dou informações sobre autores (as) que gosto. (P6)

Entendemos que a escolha dos livros a serem lidos ocorre em discussão entre os professores, coordenação e orientação da escola, em momentos determinados, e direcionados por um trabalho que esteja sendo desenvolvido. Ou seja, a escolha é em razão do conteúdo que está sendo ou será apresentado, e o que o livro escolhido pode acrescentar a ele. Dentro deste universo de escolha, o aluno pode decidir por aquele que preferir, aceitando sugestões ou não.

Apesar das declarações das professoras afirmando a utilização dos livros na sala de aula, evidenciamos uma quase ausência, especificamente na série escolar pesquisada, quando observamos a lista de materiais do 4º ano entregue aos pais (anexo V) no início do ano. Nela temos a solicitação, dentro de “materiais de uso coletivo que ficarão na escola”, de:

- 01 gibi (novo)

- 04 picolés (livro de cruzadinha e caça palavra)

Poderíamos entender que tal ausência do livro literário, bem como o pedido da revista de histórias em quadrinho e caça-palavras dá-se com intuito de promover uma maior aceitação por parte das crianças, uma forma de leitura mais “ligeira”. Que promova o desejo e prazer através da curiosidade, no caso do caça-palavra. No caso do gibi, com mais figuras. Desde modo, poderia vir a ser criada uma atitude mais receptiva por parte dos alunos para posterior introdução da leitura do livro literário – posição esta que, tomada apenas por si só, entendemos com uma atitude vã, à maneira como afirma Britto (1999):

“Por trás desta ideia, está a crença que uma leitura puxa a outra e que a pessoa começa lendo história em quadrinho e conforme pega o gosto pela leitura passa a ler coisas melhores. Nada contra que o sujeito leia o que quer ou precisa, mas não há como aceitar essa ideia de progressão na formação do leitor. As TVs educativas continuam mantendo índices de audiências baixíssimos, apesar da enorme audiência de certos programas sensacionalistas. Os filmes de autor continuam sendo assistidos por muito menos gente que os filmes de aventura.” (pg.99)

Apesar de podermos fazer as inferências anteriores analisando isoladamente a lista de materiais do 4º ano, ao observarmos a lista de materiais do 2º ano (anexo III), verificamos entre os pedidos, também na parte “materiais para uso coletivo que ficarão na escola”, os seguintes itens:

- 01 gibi (novo)
- 01 livro de História Infantil (Sylvia Orth, Ruth Rocha, Ana M. Machado, Tatiana Belinky, Eva Furnari, Mary França e Eliardo França, Sonia Junqueira (Editora Ática, FTD moderna, Salamandra Scipione). (sic!)

E na lista do 3º ano (anexo IV):

- 01 gibi (conservado, sem rasuras ou recortes)
- 01 livro de história para faixa etária de 09 anos (Ruth Rocha, Tatiana Belinky, Cláudio Thebas, Sylvia Orthof, Eva Furnari, Ziraldo.

Para estas séries anteriores, ocorre não só a solicitação do livro de história, como indicação de autores tidos como consagrados e bastante conhecidos, bem como de grandes editoras.

Como suposta explicação, a ideia que pode ter orientado a exclusão de livros de literatura a partir de determinada série pode ser creditada a uma omissão descuidada, uma preocupação com uma grade curricular que não deixa tempo para este tipo de leitura, ou até mesmo uma constatação de que os 4º anos já têm um acervo qualificado na sala e podem frequentar a biblioteca da escola com mais autonomia.

Contudo, o que notamos é uma incoerência, visto que pode ser considerada como retrocesso a retirada na lista de materiais da solicitação de um livro de história e sua

substituição por um livro de cruzadinhas, por exemplo. No mínimo uma falta de compromisso referente à questão da leitura literária e formação continuada do leitor literário.

“A iniciação à leitura transcende o ato simples de apresentar ao sujeito as letras que aí estão já escritas. É mais que preparar o leitor para a decifração das artimanhas de uma sociedade que pretende também consumi-lo. É mais do que a incorporação de um saber frio, astutamente construído.” (Queirós, 1999, pg. 24)

Em relação à escolha por um material que por suas características e especificidades se define como agente de um processo mais complexo, como no caso do livro literário, ou o seu oposto, no caso dos gibis ou revistas de cruzadinha,

“A complexidade por nós defendida não é por si só melhor que a simplicidade. O simples e o simplório podem ser apenas uma questão de ponto de vista. (...) Um dos pontos importantes da discussão é o fato de que toda leitura de um objeto artístico (...) vem através da experiência individual do leitor, a sociedade onde vive, a forma como ele interpreta essa sociedade e a si mesmo como elemento social, e a condição de arte da nossa sociedade.” (Matte, 1995, pg. 27)

Retornando à escola pesquisada neste trabalho, segundo informações coletadas junto à coordenação pedagógica da mesma, apesar de não serem pedidos livros de histórias na relação de materiais, existe um acervo presente nas salas de aula, possivelmente livros doados por alunos em anos anteriores, adquiridos pelas professoras ou advindos de campanhas governamentais. Estes livros que ficam na sala de aula estão à disposição daqueles alunos que terminarem a tarefa solicitada e estejam aguardando a conclusão do mesmo por seus colegas.

Deste ponto de vista, é a leitura literária utilizada como adorno, passatempo, atividade de distração, e não previamente planejada. Por outro lado, quando praticada com determinado objetivo, este se mostra relacionado ao conteúdo didático, nunca no sentido de estabelecer relações entre o texto que se lê e outros textos já lidos ou levando em consideração o fato de existir vários sentidos que podem ser atribuídos a um texto.

Mais uma vez, acreditamos que antes de responsabilizar os sujeitos envolvidos – professores e educadores em geral -, convém analisar a circunstância em seu aspecto mais geral. Neste caso, a falta de compromisso citada seria resultado de uma ausência de

conhecimento teórico, produto de uma formação pouco voltada para as especificidades deste tipo de leitura.

Quanto ao retorno que as professoras recebem em relação à leitura de seus alunos, analisando a questão 10 (ver anexo), que busca questionar se as professoras pesquisadas fazem uso de métodos avaliativos para determinar a qualidade da leitura dos livros realizada por seus alunos, e de que forma ela se dá, caso ocorra, obtivemos a seguinte situação:

- 03 professoras não fazem uso de avaliação;
- 03 utilizam a reescrita;
- 02 utilizam a reescrita e vocabulário;
- 01 utiliza reescrita, vocabulário e leitura contínua;
- 01 utiliza linguagem oral.

Pelo quadro apresentado, temos que metade das professoras pesquisadas não faz uso de avaliações em relação aos livros lidos. Entre as que se utilizam de algum método, estão bastante presentes a reescrita e os exercícios de vocabulário.

Igualmente aos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1997, pg.57), concordamos com a afirmação que, apesar de eventualmente o leitor poder responder perguntas sobre a leitura, ou utilizar-se de um texto para construir outro, uma prática constante de leitura não significa a repetição infundável dessas atividades escolares.

O que tentamos focar neste ponto, mais do que o fato de a utilização da leitura literária como recurso para decifração de palavras, trabalhar o conteúdo dado de uma forma diferente da tradicional, ou simplesmente como atividade de distração passageira, é o fato de tão somente por estes caminhos encontramos ela presente na sala de aula.

Os métodos avaliativos para determinar a qualidade da leitura vêm apenas complementar este contexto, visto que são os objetivos do ensino que devem balizar a avaliação. Não se apresenta como objetivo nestas práticas levar o aluno a construir significado pelo esforço de interpretação como leitor a partir não só do escrito, mas do conhecimento que traz para o texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando conjuntamente as questões, procuramos, a partir das respostas dadas, delinear a relação que o grupo pesquisado mantém com os livros de literatura, podendo assim definir a concepção existente nele sobre nosso objeto de pesquisa.

Concordamos com Perrotti (1997), ao afirmar que:

“Se as concepções sozinhas não alteram a realidade, ações desorientadas também dificilmente obterão resultados em campo tão complexo como o da educação e da cultura. (...) Entretanto, dadas as condições contemporâneas, e, em especial, as brasileiras, não acredito que todas as ações tenham o mesmo valor. E é o que se está dizendo quando se afirma que toda e qualquer concepção bem como toda e qualquer forma de ação são válidas. Claro que no campo abstrato poderão ser. Mas como se deseja é a atuação na ordem histórico-cultural, é a formação de *leitores* e não de *ledores*, torna-se necessário desenvolver práticas afinadas com princípios implicados na distinção.” (pg.33)

O que podemos perceber, é que as professoras pesquisadas não expressam de forma clara uma distinção entre leitura de modo geral e a leitura literária. Respostas vagas, contraditórias, podem ser reveladoras de um não conhecimento sobre a especificidade da linguagem literária ao longo da formação dessas professoras.

Este fato pode ser representativo quando analisado de que forma estão presentes - se estão presentes, o livro de literatura em sala de aula, e os usos que estes professores fazem deste material. A postura do grupo pesquisado pode estar sustentada no que se acredita ser “função” da literatura, refletindo esta concepção na “escolarização da leitura literária”.

Os livros citados pelas professoras nesta pesquisa são bem diversificados quanto à temática, à época em que foram editados pela primeira vez, seus autores e gêneros discursivos. Considerando as respostas dadas, é possível refletir sobre as diferentes maneiras de apropriação de um texto, sendo suas leituras as mais variadas possíveis.

Sem a intenção de defender ou censurar a leitura das obras declaradas, nossa tentativa está voltada para a compreensão dos *usos* que fazem esses leitores. Acreditamos que as

práticas particulares em relação à leitura, o porquê de determinada escolha, podem indicar a relação que estas professoras mantêm com a literatura de um modo geral e como esta relação reflete na prática dentro da sala de aula. Segundo Certeau (1994),

“(...) é preciso interessar-se não pelos produtos culturais oferecidos no mercado de bens, mas pelas operações dos seus usuários; é mister ocupar-se com ‘as maneiras diferentes de marcar socialmente o desvio operado dado por uma prática’ ” (pg.13)

Sem uma clara distinção entre os gêneros em que se organizam os livros, distinção essa complexa até mesmo para os teóricos acadêmicos, esses personagens-leitores parecem definir os livros que lêem pelos seus usos, pelas suas práticas. De um modo geral, podemos afirmar que este grupo apresenta diferentes necessidades e motivos para utilização de livros, desde distração e aquisição de conhecimento de ordem histórica à resolução ou entendimento de um problema com propósitos terapêuticos.

Em sua maioria, as respostas trazem a importância da leitura literária ligada a consequências pragmáticas: conhecimento, melhora da escrita, vestibular, etc. A leitura como fruição, que alimenta a imaginação, é menos enfatizada.

Percebe-se no discurso do grupo pesquisado uma concepção de leitura com um objetivo, um sentido que se apresenta externo a si mesma, visando transmissão de informação e desenvolvimento de habilidades. Servindo ou não a tais objetivos, ela aparece também como forma de entretenimento, prazer passageiro.

Um ponto de ruptura poderia ser encontrado na fala da professora P2, quando afirma ser o livro de literatura *um ponto de encontro entre leitor e escritor*. Igualmente temos esta impressão quando a mesma professora afirma ser uma condição do bom leitor constituir sentidos a vida através da leitura.

Em relação à presença dos livros de literatura em suas aulas, destaca a possibilidade destes abrirem novos horizontes, mas também destaca sua função na aquisição do gosto pela leitura.

Porém, referente à prática pedagógica, temos que a professora ainda não consegue condizer totalmente sua posição em relação à leitura literária com a metodologia apresentada, visto que alega usar como meio de avaliação, para determinar a qualidade da leitura dos livros lidos por seus alunos a reescrita, consulta de vocabulário, por meio escrito ou oral. Desde modo, integra com suas colegas um grupo que acaba por utilizar a leitura literária como forma de trabalhar o conteúdo programático. Deste modo,

“Tendo se apropriado da literatura infantil, como instrumento da pedagogia, desde as necessidades geradas pelo novo modelo burguês, no século XVIII, a escola continua, ainda hoje, sendo reconhecida como o lugar ideal para o trabalho com o livro, e por extensão, para o despertar do gosto pela leitura. Paradoxalmente é, também, acusada de matar esse mesmo gosto, através da obrigatoriedade do ato de ler, da cobrança de provas e trabalhos escolares que transformam prazer em dever; técnicas ultrapassadas de ensino e estratégias de leitura inadequadas que fazem da leitura, muitas vezes, uma atividade enfadonha e desinteressante.”

(Jacoby, 2003, pg. 185-186).

Analisando estes aspectos, acreditamos que não podemos simplesmente responsabilizar a figura do professor em sala de aula pela forma que a leitura literária chega aos alunos. Se a formação do aluno leitor literário apresenta-se como desafio, o problema só será efetivamente corrigido com políticas públicas direcionadas a importância da literatura infantil na escola que, além de distribuírem livros para professores e alunos, atendam a formação dos professores, para que estes, com fundamentação teórica adequada, se apropriem de conhecimentos específicos e se construam como leitores, e leitores literários, podendo, desta forma, refletir criticamente sua prática e organizar seus programas didáticos com autonomia.

No entanto, o horizonte apresentado atualmente pode trazer certa descrença, sendo esta uma ação que contradiz a concepção sedimentada e difundida sobre leitura e literatura, de um modo geral, e suas especificações.

Prova disso são os discursos encontrados nas campanhas de leitura, feiras, encontros literários, organizados de forma institucional pelos governos, tanto em esfera local como federal, muita das vezes com incentivo privado – aqui entendido como de editoras, que aguardam com isso um retorno financeiro certo, sendo o livro de leitura tratado como uma mercadoria como outra qualquer, como um brinquedo, um doce ou uma peça de vestuário, cabendo aos empresários do setor promover seus produtos. (Britto, 1999, pg. 100)

É preciso ter em vista que, se existe hoje uma crise de leitura no país, ela não se dá em razão da quantidade de leitura ofertada, mas pela atitude quanto à recepção da mesma.

“Diz-se que cada vez se lê menos, dado o poder da imagem da TV e do vídeo. Contudo, nunca se publicou tanto quanto hoje. Dados quantitativos mostram que o Brasil é um grande mercado editorial, com significativos contingentes de leitores e grande vitalidade no universo da leitura, como vendas expressivas, frequentes feiras de livros, noites de autógrafos, rede de bibliotecas e grupos de contadores de histórias. Vale lembrar que nossa Bienal do Livro é a terceira maior do mundo.”

(Dauster, 1999, pg. 175)

Outro ponto em questão é relativo à função do aparelho escolar. A razão de ser que aqui defendemos para a literatura está direcionada a um sentido inverso do que no atual momento aponta a escola. Fruição, multiplicidade e construção de sentido, são tópicos que não se enquadram na grade curricular. Grade que acaba por prender os professores e educadores, através da exigência de avaliações, visando medição e quantificação do conteúdo recebido pelo aluno, bem como a classificação, através destes dados, que lhe cabe dentro do meio em que está inserido – a sala de aula.

Como resposta à importância implícita da literatura na escola e na sala de aula, o que temos é sua presença como instrumento de transmissão de informação, preceitos e costumes

ou material para se trabalhar conteúdos disciplinares – e a palavra aqui não é usada inocentemente.

Em contrapartida, o incentivo à prática de leitura é trocado pelo incentivo ao hábito de leitura, presente na sala de aula através da utilização do livro como preenchimento do tempo ocioso, perpetuando-se assim a ideia de leitura por prazer, prazer pelo simples prazer, e como afirma Britto (1999, pg. 100):

“Divertir-se é muito bom e não tem por que supor que a leitura não seria um bom divertimento. Mas enquanto divertimento, ela não é diferente de qualquer outra forma de entretenimento (prazer por prazer, tanto faz ler ou ver). Ela não forma ou transforma ninguém, não produz nenhuma mudança na sociedade nem conduz a outros hábitos.”

Visto que a escola e, por conseguinte os professores e professoras mantêm um posicionamento relevante, sendo o ambiente escolar, em muitos casos o único meio de mediação entre o objeto de leitura e a criança, o que podemos dizer é que esta criança não se formará leitora se estiver excluída dos espaços sociais em que os conhecimentos e capacidades relacionados à leitura são importantes. (BRITTO, 2003, pg. 133)

Da mesma forma, dificilmente se tornará leitora literária se não tiver claro a real importância desta prática, inclusive com modelos que lhe são próximos. Se apenas pode se gostar daquilo que se conhece, é direito do aluno ser apresentado e dever da escola apresentar a leitura literária, não de forma travestida de ato redentor ou puro entretenimento, satisfação efêmera, mas em todas suas especificidades e potencialidades. A leitura, mesmo feita em recolhimento, não é uma questão de hábito ou de postura, é uma prática inscrita nas relações histórico-culturais (Britto, 1999, pg. 99)

E, se sem livros dificilmente se aprende a gostar de ler ou conduz-se um aluno a condição de leitor, do mesmo modo, já que o mundo da escrita supõe territórios privilegiados, é necessário que este aluno seja provido de formas de discursos, referências específicas,

expressões de cultura e valor, e cabe às políticas públicas viabilizarem estas possibilidades aos professores e alunos.

Sabemos que, como afirmado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997, pg. 21), as mudanças em pedagogia são difíceis, pois não passam pela substituição de um discurso por outros, mas por uma real transformação da compreensão e da ação. E é nisto que acreditamos, que para caminhar em direção a esta transformação, primeiramente se faz necessário estarem professores e educadores em geral dotados de uma compreensão clara e transformadora acerca da leitura literária e suas especificidades.

“Enquanto obra de linguagem eminentemente qualitativa, que exalta a diferença e a interação do que é diverso, e dado seu caráter de gratuidade e permanência no tempo, o texto literário demanda e propicia um trabalho específico de leitura, ao mesmo tempo como fruição estética que não se deixa controlar, instrumentalizar, etapizar ou seriar e como busca de conhecimento que não se restringe à organização, classificação e computação de dados e informações, mas que se apresenta como multiplicidade, contrapondo-se ao consumo e destruição dos objetos culturais e instaurando outras relações dos sujeitos entre si e com seu passado, presente e futuro, com a cultura e a língua, com o público e o privado.”
(Magnani, 1995, pg. 38)

Assim sendo, a relação leitor e texto, no caso da leitura literária, não deve ser entendida como instrumental e utilitária, mas um processo constante de produção, de *constituição de sentidos*.

Também é questão fundamental a noção de que promover *hábitos de leitura* e promover *práticas de leitura* são ações distintas que trazem resultados igualmente distintos. Hábitos estão ancorados na repetição mecânica de gestos, no sentido de formar consumidores da escrita, meros usuários do código verbal, enquanto que a promoção de práticas de leitura deve objetivar a formação de seres capazes de imprimir suas marcas aos textos que leem, estabelecendo com eles um diálogo vivo e único. (Perrotti, 1999, pg. 33).

ANEXOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Pelo presente instrumento, eu, abaixo identificado, autorizo o estudante VITOR APARECIDO DA SILVA, aluno regular do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da UNICAMP, a fazer uma entrevista comigo, em forma de questionário escrito, para fins puramente acadêmicos.

A entrevista é parte necessária na coleta de dados para seu trabalho de Conclusão de Curso – TCC, intitulado “*LITERATURA INFANTIL NA SALA DE AULA – A presença e o uso de textos literários nas séries iniciais*”, que será desenvolvido durante o ano de 2011 sob orientação da Profª Drª NORMA SANDRA DE ALMEIDA FERREIRA.

Estou ciente de que minha identidade pessoal e profissional será resguardada e que minha participação neste trabalho poderá abrir um espaço para que eu expresse minhas opiniões e percepções sobre o assunto pesquisado, que poderão ser úteis para um maior conhecimento sobre o tema e para a expansão de estudos nesta área.

Campinas, ____ de fevereiro de 2011

Nome completo: _____

RG: _____

Assinatura: _____



Identificação:

Nome: _____ Idade: _____ Sexo: _____

Formação:

curso: _____ ano: _____ Instituição: _____

curso: _____ ano: _____ Instituição: _____

curso: _____ ano: _____ Instituição: _____

Tempo de magistério: _____

Questionário:

01. Você gosta de ler livros de literatura? Por quê? Qual a sua explicação para o fato de gostar/não gostar?

02. Com que frequência você lê livros de literatura?

() _____ livros por mês. () _____ livros por ano. () Não leio.

03. Em que local você costuma ler? E em que momento?

04. Teria algum livro que você leu recentemente que indicaria a seus alunos, colegas, amigos? Qual? Por quê?

05. Como você classificaria livros como sendo de literatura?

06. Você acha que a leitura de livros de literatura é importante? Por quê?

07. Você se considera um bom leitor de literatura? Por quê?

08. Você utiliza livros de literatura durante suas aulas? Em que contexto tais livros são utilizados: onde, frequência, como, com quem, para quê?

09. Como são escolhidos os livros de literatura que seus alunos lerão?

10. Existe uma avaliação para determinar a qualidade da leitura desses livros por parte de seus alunos? Como ela se dá?

ANEXO III

2º Ano – MATERIAIS PARA 2011

❖ **Materiais de uso individual do aluno**

- 01 caderno brochurão (capa dura de 80 folhas etiquetado)
- 01 caderno capa dura pequeno de 48 folhas (para recado)
- 03 lápis pretos
- 02 borrachas
- 02 apontadores com reservatório
- 01 régua transparente
- 01 tesoura sem ponta de boa qualidade
- 01 caixa de lápis de cor
- 1 estojo

* COMO NÃO HÁ DATA PREVISTA PARA A ENTREGA DO KIT ESCOLAR, É NECESSÁRIO QUE O PAI SE ORGANIZE PARA O INÍCIO DO ANO LETIVO.

❖ **Materiais de uso coletivo que ficarão na escola.**

- 100 folhas de sulfite A4
- 50 folhas sulfite 40
- 02 folhas EVA (01 amarelo e 01 estampado)
- 01 folha papel cartão
- 01 m contact transparente
- 01 lume collar
- 04 colas líquida (pequena)
- 01 pacote de forminhas (formato de flor)
- 02 pacotes de lantejoulas (varias cores e tamanhos, estrelinhas)
- 02 m de fita cetim 0,7 mm de largura
- 20 sacos plásticos tamanhos ofício (grosso)
- 1 Pacote de saco de presente 30X20 cm transparente com enfeites
- 01 pacote de massa para modelar
- 01 tubo de tinta relevo
- 01 pasta polionda preta com elástico fina
- 03 pares de olhinhos articulados médio
- 01 fita adesiva transparente (larga)
- 02 folhas de etiqueta adesiva tamanho 33,9 x 99,0 mm (professora usará para identificação no material do aluno)
- 02 cartelas de adesivos (tema infantil)
- 01 pacote palito de sorvete (colorido)
- 01 agulha de talagarça grossa (para perfurar)
- 01 ábaco
- 01 gibi (novo)
- 01 livro de História infantil (Sylvia Orth, Ruth Rocha, Ana M. Machado, Tatiana Belinky, Eva Furnari, Mary França e Eliardo França, Sonia Junqueira (Editora Ática, FTD moderna, Salamandra Scipione) (Sugestão para a compra dos livros infantis: Sebo da cidade)
- 01 pote transparente retangular (medida: 7,5 litros, 30 x 24 para guardar os brinquedos)
- 01 brinquedo pedagógico (balde, bonequinha carrinho, fogãozinho, bichos (animais), homenzinho, jogos).
- 01 pote de sorvete com tampa (vazio)
- botões diversos (vários tamanhos) com 2 ou 4 furos
- 04 rolos de papel higiênico (trazer em pacote fechado para mais higiene.)

Orientações:

- A ENTREGA DESSES MATERIAIS NÃO SERÁ NO 1º DIA DE AULA. SERÁ MARCADA UMA DATA POSTERIORMENTE.
- A APM DA E. M. JOSÉ DE ANCHIETA, CONTINUA VENDENDO UNIFORMES.

ANEXO IV

- HORÁRIO: DAS 08H ÀS 15H, SECRETARIA DA ESCOLA.

A DIREÇÃO

3º Ano – MATERIAIS PARA 2011

❖ **Materiais de uso individual do aluno**

- 03 cadernos brochurão (capa dura de 80 folhas etiquetado)
- 01 caderno capa dura pequeno de 48 folhas (para recado)
- 03 lápis pretos
- 02 borrachas
- 02 apontadores com reservatório
- 01 régua transparente
- 01 tesoura sem ponta de boa qualidade
- 01 caixa de lápis de cor
- 1 estojo

* COMO NÃO HÁ DATA PREVISTA PARA A ENTREGA DO KIT ESCOLAR, É NECESSÁRIO QUE O PAI SE ORGANIZE PARA O INÍCIO DO ANO LETIVO.

❖ **Materiais para uso coletivo que ficarão na escola.**

- 50 folhas sulfite 40
- 100 folhas sulfite A4
- 01 cartolina colorida
- 02 folhas EVA (verde e estampada)
- 02 blocos de fichário
- 01 bloco lumicollor
- 10 folhas de papel almaço com pauta
- 01 caderno quadriculado 1cm por 1cm
- 01 caixa de grampo para grampeador
- 04 tubos de cola (pequeno)
- 01 rolo de fitilho
- 40 sacos plásticos tamanho ofício grosso
- 1 Pacote de saco de presente 30X20 cm transparente com enfeites
- 01 caneta retro projetor (preto)
- 02 pacotes de glitter
- 02 pacotes de lantejoulas
- 01 caixa de clips nº 10
- 01 fita adesiva transparente larga
- 01 pasta polionda de 2 cm de altura (vermelha)
- 01 jogo pedagógico
- 01 gibi (conservado, sem rasuras ou recortes)
- 01 livro de história para faixa etária de 09 anos (Ruth Rocha, Tatiana Belinky, Cláudio Thebas, Sylvia Orthof, Eva Funari, Ziraldo)
- 04 rolos de papel higiênico (trazer em pacote fechado para mais higiene).

Orientações:

- A ENTREGA DESSES MATERIAIS NÃO SERÁ NO 1º DIA DE AULA. SERÁ MARCADA UMA DATA POSTERIORMENTE.
- A APM DA E. M. JOSÉ DE ANCHIETA, CONTINUA VENDENDO UNIFORMES.
- HORÁRIO: DAS 08H ÀS 15H, SECRETARIA DA ESCOLA.

A DIREÇÃO

ANEXO V

4º Ano (3ª séries) – MATERIAIS PARA 2011

❖ Materiais de uso individual do aluno

- 03 cadernos brochurão (capa dura de 80 folhas etiquetado)
- 01 caderno capa dura pequeno de 48 folhas (para recado)
 - 03 lápis pretos
 - 02 borrachas
- 02 apontadores com reservatório
 - 01 régua transparente
- 01 tesoura sem ponta de boa qualidade
 - 01 caixa de lápis de cor
 - 1 estojo

* COMO NÃO HÁ DATA PREVISTA PARA A ENTREGA DO KIT ESCOLAR, É NECESSÁRIO QUE O PAI SE ORGANIZE PARA O INÍCIO DO ANO LETIVO.

❖ Materiais: uso coletivo que ficarão na escola.

- 50 folhas sulfite colorida (salmão)
 - 100 folhas sulfite A4
 - 01 folha de dobradura
- 01 folha EVA (vermelho ou laranja)
 - 01 folha de EVA (estampado)
 - 01 papel cartão
- 01 bloco de fichário (50 folhas)
 - 01 pacote lume – collar
 - 01 caixa de clips nº 6
- 01 pacote palito de sorvete colorido
 - 04 cola líquida (pequena)
 - 01 pacote algodão
- 01 fita adesiva transparente (larga)
 - 01 rolo de dupla face
- 30 sacos plásticos (tamanho ofício) grosso
- 1 Pacote de saco de presente 30X20 cm transparente com enfeites
 - 01 pincel permanente preto
 - 01 m contact transparente
 - 01 cola glitter (fruta cor)
 - 01 cx elástico de dinheiro
 - 01 lastex
- 02 pastas transparente com elástico (etiquetado com nome)
 - 01 pasta preta com 50 folhas plásticos grosso
 - 01 gibi (novo)
- 04 picolés (livro de cruzadinha e caça palavras)
 - botões diversos
 - Retalhos de tecido
- 04 rolos de papel higiênico (trazer em pacote fechado, para mais higiene)

Orientações:

- A ENTREGA DESSES MATERIAIS NÃO SERÁ NO 1º DIA DE AULA. SERÁ MARCADA UMA DATA POSTERIORMENTE.
- A APM DA E. M. JOSÉ DE ANCHIETA, CONTINUA VENDENDO UNIFORMES.
- HORÁRIO: DAS 08H ÀS 15H, SECRETARIA DA ESCOLA.

BIBLIOGRAFIA

ASBAHR, Melissa Cristina Correa. *Os professores leitores dos livros de auto-ajuda para crianças*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas - SP, 2005.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Os professores são “não-leitores”? In: MARINHO, Marildes e SILVA, Ceris S. R. da Silva (org.) *Leituras do Professor*. Campinas, SP: Mercado das Letras – ALB, 1998.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

_____. Leitor Interditado. In: MARINHO, Marildes e SILVA, Ceris S. R. da Silva (org.) *Leituras do Professor*. Campinas, SP: Mercado das Letras – ALB, 1998.

_____. Máximas impertinentes. In: PRADO, Jason e CONDINI Paulo (org.) *A Formação do Leitor – pontos de vista*. Rio de Janeiro: Argus, 1999.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fada*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CONDINI, Paulo. Afinal, a formação de que leitor? In: PRADO, Jason e CONDINI Paulo (org.) *A Formação do Leitor – pontos de vista*. Rio de Janeiro: Argus, 1999.

COUTO, Karem da Costa. *A série Mico Maneco de Ana Maria Machado: um convite ao universo literário*. (Trabalho de Conclusão de Curso) Graduação. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2005.

DAUSTER, Tânia. Espaço de Sociabilidade: ouvindo escritores e editores sobre a formação do leitor e políticas de leitura no final do século XX. In: PRADO, Jason e CONDINI Paulo (org.) *A Formação do Leitor – pontos de vista*. Rio de Janeiro: Argus, 1999.

DAUSTER, Tânia & FERREIRA, Lucelena (org.) ***Por que ler***. São Paulo: Editora Ática, 1993.

DARNTON, Robert. História da leitura. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

FARIA, Maria Alice. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. 3ª Ed. São Paulo: Contexto, 2006

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. *Leitura de histórias de leitura*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1994.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. 8ª edição. São Paulo: Ática, 2009.

FRADE, Isabel C. A. S. & CERIS, Salete R. da Silva. A Leitura de Textos Oficiais: uma questão plural. In: MARINHO, Marildes e SILVA, Ceris S. R. da Silva (org.) *Leituras do Professor*. Campinas, SP: Mercado das Letras – ALB, 1998.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Oralidade, memória e a mediação do outro: práticas de letramento entre sujeitos com baixos níveis de escolarização - o caso do cordel*. In Educação e Sociedade, vol.23, 2006.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: *Práticas da Leitura*. Roger Chartier. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

_____. *Ler/ouvir folhetos de cordel em Pernambuco (1930-1950)*.

Teses (Doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.

JACOBY, Sissa (org.) *A criança e a produção cultural – do brinquedo à literatura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Editora Ática, 1993.

_____. O texto não é pretexto. In ZILBERMAN, Regina (org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. São Paulo: Mercado Aberto, 1984.

MACHADO, Ana Maria. *Contracorrente: conversas sobre leitura e política*. São Paulo: Ática, 1999.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Sobre ensino da leitura*. In: *Leitura: Teoria e Prática*. Associação de leitura do Brasil. Ano 14 - número 25. Faculdade de Educação/Unicamp. Campinas, 1995.

MATTE, Ana Cristina Fricke. *Xuxa versus Rá-Tim-Bum, uma análise musical e poética*. In: *Leitura: Teoria e Prática*. Associação de leitura do Brasil. Ano 14 - número 25. Faculdade de Educação/Unicamp. Campinas, 1995.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. *Leitura, literatura infantil e doutrinação da criança*. Cuiabá – MT: Entrelinhas, 2005.

PERROTTI, Edmir. *Leitores, leitores e outros afins (apontamentos sobre a formação ao leitor)*. In: PRADO, Jason e CONDINI Paulo (org.) *A Formação do Leitor – pontos de vista*. Rio de Janeiro: Argus, 1999.

RIBEIRO, Deoclécio Moreira de Carvalho. *Contribuições da Literatura Infantil no Cotidiano da sala de aula*. (Trabalho de Conclusão de Curso) Graduação. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *A Formação do leitor no Brasil: o novo/velho desafio*. In: PRADO, Jason e CONDINI Paulo (org.) *A Formação do Leitor – pontos de vista*. Rio de Janeiro: Argus, 1999.

SILVA, Lilian Lopes Martin. *A Escolarização Do Leitor: a didática da destruição da leitura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (org.) *A escolarização da leitura literária – O jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ZILBERMAN, Regina (org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. São Paulo: Mercado Aberto, 1984.

_____. *Introduzindo a literatura infanto-juvenil*. Porto Alegre: Perspectiva, 1985.

_____. *A Literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1989.

_____. A maioria do leitor. In: ABDALA Jr, Benjamin & ALEXANDRE, Isabel M^a M. [Coord.]. *Fim dos livros, fim dos leitores?* – São Paulo: Ed. SENAC, 2001.

ZILBERMAN, Regina & MAGALHÃES, Ligia Cademartori. *Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação*. 2^a edição. São Paulo: Ática, 1984.

Palavras-chave: leitura literária - Interação livro-leitor - letramento literário