

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

Escrever a leitura e ouvir a fala de jovens leitores

MARA CRISTINA RODRIGUES DIAS

São Paulo

2009

Mara Cristina Rodrigues Dias

Escrever a leitura e ouvir a fala de jovens leitores

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo para
obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Linguagem e Educação
Orientadora: Prof^a Dr^a Mary Julia Martins
Dietzsch

São Paulo

2009

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
- 372.4
D541e Dias, Mara Cristina Rodrigues
 Escrever a leitura e ouvir a fala de jovens leitores / Mara Cristina Rodrigues Dias; orientação Mary Julia Martins Dietzsch. -- São Paulo: s.n., 2009.

 145 p.; anexos

 Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

 1. Leitura 2. Literatura 3. Prática de ensino I. Dietzsch, Mary Julia Martins, orient.
-

ESCREVER A LEITURA E OUVIR A FALA DE JOVENS LEITORES

Mara Cristina Rodrigues Dias

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Linguagem e Educação

Aprovada em:

Banca examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Ao meu marido e às minhas filhas, com amor.

Agradecimentos

Agradeço de modo carinhoso a minha orientadora, Prof^ª Dr^ª Mary Julia Martins Dietzsch, pela paciência e sabedoria com as quais me acompanhou nesses três anos. Uma grande mestra e uma grande amiga.

Ao grupo de estudos “Linguagem e conhecimento” pelas imensas contribuições em forma de discussões, dicas de leitura, sugestão de estudos. Especialmente à Ana Maria L. Teixeira pela valiosa sugestão.

À Lina Mendes e ao Luiz Carlos Oliveira, juntos iniciamos e juntos finalizamos.

À minha eterna amiga, Lívia Donnini, pelo incentivo e pela valiosa ajuda num momento de dúvida.

À Magda Moreira de Melo pela paciência e pelo apoio principalmente em meus momentos de desânimo e de cansaço, pela rica parceria de trabalho.

Ao José Modesto cuja ajuda foi fundamental na última fase dessa pesquisa.

Aos meus queridos alunos, falas que ecoam nesse trabalho.

À minha mãe, Inez, que me ensinou a ser forte e a não desistir facilmente.

À minha irmã, Katia, que sempre me ouve com paciência.

À Helena que me lembrou que as dúvidas são excelentes para irmos em frente.

À Laura cuja fala inspirou a escrita.

Ao meu marido, Café, pelo carinho e apoio sem limites.

DE LEITOR PARA LEITOR

(...) Me coloco à tua frente, de leitor para leitor. Porque, afinal de contas, nós ambos somos isso apenas: pessoas que lêem. Não importa o que façamos além disso. Tu podes ser um luminar ou um tonto, um milionário ou um proletário, e eu também. Aqui perdemos as nossas demais características e existimos apenas em função da qualidade universal que a todos nos iguala e une: - a de sermos leitores.

A leitura é um ato de amor tanto quanto de inteligência. Há muitos maus leitores extremamente talentosos, e há pessoas muito apoucadas que são leitores excelentes. É que não basta o engenho para saber tratar um livro. Os bons leitores, os que de fato incorporam a substância lida ao mais íntimo de sua pessoa - como se incorporam as coisas do sentimento - são os que experimentam nos livros uma serena exaltação de espírito e dos sentidos. São, portanto, os que se integram na leitura e fazem do ato de ler uma atividade necessária.

O mau leitor é facilmente identificado, por um sintoma evidente e tão claro que o desmascara ao leitor autêntico: o mau leitor é o que lê por distração. Quem lê apenas para se “distrair”, isto é, para encher com a ajuda do livro um tempo que poderia, a igual título, ser preenchido com uma outra atividade, e que só lê em tal circunstância, peca de pecado horrendo. Ler é pensar, ainda que o pensamento seja o mais raso e humilde. Lê bem quem consegue, estimulado pelo livro, formar dentro de si mesmo uma atmosfera altamente receptiva e, dentro dela, recriar ou criar uma experiência. Por isso, ler com os olhos não é ler.

Não só por aí se reconhece um mau leitor. Um outro traço característico é a sua impiedade e o seu impudor. Mau leitor é aquele que diz ter lido um livro quando não o leu. Ora tomar o nome de uma obra em vão é um pecado próprio dos bárbaros e dos irreverentes (...).

Que a leitura requer, como o amor, tacto e constância, não há a mínima dúvida. Como o amor, ela absorve e enche de vida; conduz a desregramentos e melancolias fatais (...).

É preciso pois, que, tendo constância, tenhamos tacto e prudência, para não reduzirmos a nossa vida a um apêndice de biblioteca, morrendo para a existência normal. Esta, com efeito, requer certa dose de estupidez, de brutalidade e de injustiça, que devemos cultivar carinhosamente em nós mesmos, como plantas raras, não as deixando crescer pela virtude excessivamente humana da sabedoria.

Dispensadora da sabedoria, a leitura é, quase tanto quanto a vida, formadora. Tu sabes, melhor do que eu, que Lenine foi um dos maiores homens de ação da história, e que Trotski quase não lhe ficou atrás. Ora, pensando bem e meditando as suas vidas, fico indeciso para resolver até que ponto a experiência dos homens os auxiliou mais que o conhecimento dos livros. Ambos eram leitores tremendos.

(...) Não exagero ao dizer que a leitura “forma” tanto quanto a vida. Leiamos, quando moços, para aprender a vida; leiamos, na maturidade, para vivê-la melhor; leiamos, na velhice, para nos lembrarmos dela e resistir à morte.

RESUMO

DIAS, Mara C. R. “Escrever a leitura e ouvir a fala de jovens leitores”. São Paulo: FEUSP, 2009. (Dissertação de Mestrado)

Este trabalho tem como objetivo analisar e compreender a fala de alunos do sexto ano do ensino fundamental de uma escola particular de São Paulo sobre suas idéias e noções a respeito de leitura em contexto escolar. A partir de leituras de obras literárias feitas ao longo de um ano, realizou-se um questionário para investigar a noção de leitura e literatura que o leitor tem e em que medida tal noção está condicionada às práticas escolares de leitura. O conhecimento das idéias de Calkins (1989) que explicitam o papel da sala de aula, planejada para o trabalho com a leitura, nos auxiliou na busca pelo leitor e não pelo livro. Este trabalho relata também a fala de uma criança no momento em que lê um livro e estabelece um diálogo com ele, na tentativa de escrever a sua leitura, como afirma Barthes (1987).

Para compreendermos essas falas, foi feita a análise de uma prática pedagógica em relação à leitura de livros de literatura. Focalizou-se o lado de dentro da sala de aula, levando em consideração a necessidade de se elaborar um programa de leitura voltado para a formação do aluno enquanto leitor de textos literários capaz de reconhecer o livro enquanto objeto estético.

A análise das falas das crianças e do programa de leitura proposto para esses alunos visa contribuir para a revisão das atuais práticas de leitura em sala de aula, compreendendo a leitura como ruptura ao já lido e como uma ação que instiga o pensamento.

Palavras-chave: leitura, literatura, prática de ensino.

ABSTRACT

DIAS, Mara C. R. “Writing the readings and the voices of young readers”. São Paulo: FEUSP, 2009. (Master Dissertation)

This dissertation aims at analyzing and understanding the voices of sixth graders in a private junior high school in São Paulo, Brazil, when they speak about their ideas and notions concerning reading within the school context. Based on the readings of literary works carried out within a school year, a questionnaire was developed to investigate two main aspects: the notions of reading and literature that these readers have and to what extent these notions are conditioned by school reading practices. The ideas of Calkins (1989) on the role of the reading class, specifically planned for this purpose, helped us in the search for the reader and not the book. This dissertation also reports the voice of a child during reading when a dialogue is established as an attempt to *write the reading*, as Barthes puts it (1987).

To understand these voices, the analysis of the pedagogical reading practice involving literary books is also developed. This analysis focuses on the inside of the classroom, taking into account the implementation of a reading program that aims at the education of the student as a literature reader who is able to recognize the book as an aesthetics object.

The analyses of both the voices of the children and the reading program makes it possible to revise contemporary reading practices within the classroom, based on the understanding of reading as a cleavage between what is being read and what has been read before and as a thought provoking activity.

Key-words: reading, literature, teaching practice.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
1.1. O lugar das indagações	3
1.2. Revisão bibliográfica	6
1.2.1. Obras publicadas – Um breve histórico	7
1.2.2. Pesquisas não publicadas	9
1.3. Objetivos do trabalho	10
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	15
2.1. Literatura infantil: breve apanhado histórico	15
2.1.1. Origens européias	15
2.1.2. No Brasil	18
2.1.2.1. Fim do século XIX e início do século XX	18
2.1.2.2. Monteiro Lobato e a literatura para crianças até 1940	22
2.1.2.3. 1940 - 1960: permanência do gênero	24
2.1.2.4. A partir de 1960: época de renovação	26
2.1.2.5. E agora Lobato?	29
2.2. Literatura infantil é não é literatura?	34
2.3. Para que a literatura?	40
2.4. Algumas concepções de leitura	45
2.4.1. Abordagem teórica	46
2.4.1.1. Linha estruturalista- funcionalista	46
2.4.1.2. Linha sócio-política	49
2.4.1.3. Linha Cognitivo-processual	50

2.1.4.4. Linha discursiva	52
2.4.1.5. Algumas considerações	53
2.4.2. O sentido, a razão e a emoção	54
2.4.3. A leitura como prática social	56
2.5. Prazer de ler, formação de hábito, gosto pela leitura: onde nos levam?	59
3. METODOLOGIA	66
3.1. Livros de leitura orientada: relato de uma prática	70
3.1.1. Minha querida assombração	71
3.1.2. A famosa invasão dos ursos na Sicília	75
3.1.3. O flautista misterioso e os ratos de Hamelin	80
3.1.4. A Ilíada	83
3.1.5. Gigantes Belgas	87
3.2. Leitura orientada e leitura individual: que leitor queremos?	88
4. COM A PALAVRA O LEITOR	93
4.1. Fala das crianças	94
4.1.1. Livros preferidos	96
4.1.2. Livros rejeitados	97
4.1.3. Livros indicados	98
4.1.4. Objetivos da leitura	
4.1.5. Algumas considerações	99
4.2. Para escrever a leitura de Laura	101
4.2.1. Que livro é esse?	104
4.2.2. Que leitora é essa?	106

5. Que leituras são essas? Algumas conclusões possíveis	112
Referências	115
Anexos	121

1. INTRODUÇÃO

Leitura é um assunto recorrente em nossa sociedade nos dias atuais. Quer essa atividade se relacione a formas de acesso ao mundo, à construção de sentidos do texto, à interação entre autor e leitor, à busca de sentidos depositados no texto ou até mesmo à simples decodificação, não se questiona a importância de sua prática.

Em consonância com as novas demandas sociais, parece haver um interesse mundial pela promoção do hábito¹ de leitura. Espera-se hoje que os povos criem um ambiente cultural no qual os livros e a leitura adquiram um significado primordial, tanto para o desenvolvimento intelectual, como cultural, econômico e social do homem. Porém o que se observa, paradoxalmente, é o que se convencionou chamar de crise da leitura.

Nesse contexto, a escola, enquanto instituição responsável pela formação cultural das novas gerações e espaço para o desenvolvimento da competência leitora e escritora, tem sido questionada quanto ao seu papel no processo de preparação de futuros leitores.

Um dos objetivos do ensino da Língua Portuguesa nas escolas é o de desenvolver o gosto pela leitura, de formar leitores competentes e autônomos. Consideramos que essa intenção seja necessária, tendo-se em vista que a leitura de obras literárias não está sendo cultivada para garantir a função essencial de construir a palavra que nos humaniza.

¹ Expressões como gosto, hábito, prazer relacionados à leitura serão discutidos mais a frente nessa dissertação.

Faz-se necessário, portanto, que haja uma transformação no modo de conceber a leitura de obras literárias a ser realizada em sala de aula para que nossos alunos possam conhecer e articular o mundo feito de linguagem. A seguir, apresentamos algumas idéias que julgamos pertinentes para que se possa repensar a viabilização do contato dos estudantes com as obras literárias.

O capítulo 1 destina-se a apresentação de uma breve revisão bibliográfica das obras já publicadas que dizem respeito à literatura para crianças no Brasil que retratam as tendências históricas, estéticas, ideológicas, analíticas entre outras.

No capítulo 2 realizamos uma apresentação da história da literatura infantil no Brasil com o objetivo de relacionar e compreender a ligação histórica entre literatura para crianças e educação. Nesse capítulo, discute-se também a especificidade da literatura e da literatura infantil, ressaltando sua relevância na formação integral do ser humano. Apresentamos em seguida as implicações decorrentes das expressões “prazer de ler”, “formação de hábito” e “gosto pela leitura”. Finalmente, uma descrição das concepções teóricas sobre leitura.

No capítulo 3, apresenta-se o programa de leitura orientada desenvolvido com um grupo de alunos e uma descrição dos livros e os objetivos pensados para sua leitura. Antes, porém, será situada a escola em que estudam esses alunos.

O capítulo 4 é destinado à fala das crianças em busca de se escrever a leitura feita por elas, ressalta-se que objetivamos encontrar a leitura e não o livro em seu diálogo com os leitores.

Por fim, no capítulo 5 as conclusões a partir das falas das crianças e da análise feita, bem como suas implicações para a prática de leitura em contexto escolar em uma ótica que vê a literatura como humanizadora, tal qual apresentada por Antonio Candido, que embasa, justifica e orienta o presente trabalho.

1.1. O lugar das indagações

Por trabalhar há vários anos com literatura em contexto escolar – desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental, uma das minhas primeiras inquietações foi: o que é um *bom* livro para crianças e jovens? A essa minha indagação inicial foram se juntando a de outros professores que, ao se depararem com a quantidade de títulos existentes no mercado, se perguntam como escolher os livros que querem ler para os alunos. Como reconhecer um *bom* texto literário destinado a crianças e jovens? Como aproximar o jovem leitor do livro? O livro deve ensinar ou divertir? Que intervenções devem ser feitas ao longo da leitura? O que fazer com tantas linguagens presentes num mesmo livro? Que autores apresentar?

Transcrevo abaixo uma solicitação enviada a mim por e-mail que reforça esse questionamento e sintetiza as dúvidas e inquietações que ouço nos cursos de formação de professores que ministro:

Pensamos em resolver um problema que temos e sobre o qual conversamos muito, mas pouco fazemos para solucioná-lo. Queremos propor às professoras de todas as séries que dediquem uma hora por semana de trabalho na biblioteca para conhecer o acervo e, com base em alguns critérios, selecionar o que vai ser apresentado aos alunos, tanto do ponto de vista da leitura quanto do ponto de vista da disponibilização para a realização de empréstimos.

Por isso, pensamos em criar uma tabela em que elas pudessem registrar suas impressões. Pensamos em algo do tipo: título, autor, ilustrador, gênero, temática, relação texto/ilustração, qualidade literária, linguagem, recomendado para, intervenções...

Essa fala, de uma orientadora pedagógica da rede particular da cidade de São Paulo, reflete o impasse em que os educadores se encontram perante os livros de

literatura, levando-me mais uma vez a questionar os motivos da dificuldade do estabelecimento de critérios de escolha.

Início retomando os apelos comerciais que interferem na escolha dos livros de leitura nas escolas. As editoras através de seus divulgadores adentram os portões escolares para doarem livros aos professores, à medida que proferem um enfático discurso: “Este livro *serve para trabalhar tal tema*. Aproveitando os temas transversais, o professor pode... Veja aqui ao final as sugestões de atividades para se *fazer* após a leitura”.

Se por um lado, os livros produzidos para crianças e jovens, mesmo quando se denominam literatura, estão ligados a objetivos pedagógicos, por outro lado a mediação entre essa produção e o contexto em que se dá sua recepção – prioritariamente a escola – fica a cargo das editoras. São, principalmente, motivos mercadológicos que orientam seu trabalho.

Lajolo (1993), ao discorrer sobre literatura infantil e escola no Brasil, considera que elas sempre mantiveram relação de dependência mútua, uma vez que os livros no âmbito escolar servem para difundir “sentimentos, conceitos, atitudes e comportamentos” nos educandos. A escola do tempo de Bilac, como exemplifica Lajolo, estimulava o civismo, o amor aos estudos e o respeito aos mais velhos. De Bilac para os tempos atuais mudaram bastante os conteúdos educativos pelos quais a escola se responsabiliza, porém a relação de dependência entre literatura e escola ainda permanece. Pode-se ver o resultado dessa permanência/dependência manifestar-se nas edições dos livros infantis em tiragens sempre superiores aos não infantis e em suas reedições garantidas pela adoção escolar.

Assim como Lajolo, ao discorrer sobre a produção destinada a jovens, Malu Zoega de Souza (2003) ressalta que, ao mesmo tempo em que há um aumento da produção de

livros para jovens, também se ampliam as estratégias de divulgação desses livros “*pelas editoras para as escolas, transformadas em mercado privilegiado*” (SOUZA, 2003, p.13, grifo da autora). A autora chama também a atenção para o rebaixamento da qualidade dos livros, e para o aumento dos títulos que chegam à escola para uso dos professores.

Outro ponto a incomodar as autoras citadas na relação entre literatura e escola é a presença quase obrigatória das fichas de trabalho para os alunos. Tanto Lajolo (1993) quanto Souza (2003) chamam a atenção para o fato de tais atividades atingirem indiferenciadamente considerável quantidade de alunos como se a realização delas garantisse a transformação de crianças em fase de alfabetização e sem livros em bons leitores (LAJOLO, 1993).

É preocupante o fato de que o professor possa não distinguir o domínio do literário sobre os usos que estão sendo propostos para a leitura e a escrita. Preocupa-nos também a falta de contato do jovem leitor com a literatura entendida como arte. Como alunos que lêem livros com o objetivo de preencher fichas de leitura se transformarão em leitores competentes e críticos? Mais ainda, como os professores podem propor leitura de literatura uma vez que a “leitura de textos literários não vem fazendo parte nem do lazer, nem da formação profissional dos professores em geral”? (SOUZA, 2003, p.15).

Face às considerações acima, minha atenção centra-se na questão da importância da leitura dos textos literários e no modo como a leitura de literatura pode ser feita por crianças e jovens, de modo a despertar-lhe o interesse e o gosto pelo texto literário, leitores que vejam a leitura de literatura não apenas como um trabalho escolar, mas como uma necessidade cotidiana. Leitores que busquem nos textos significações, que levem a interpretações diversas, de acordo com sua sensibilidade. Aqui reside a competência desejada no ato de leitura. Importa leitores que possam adquirir familiaridade com a literatura, de modo a não vê-la a distância, sem compreendê-la e

desejá-la. Como diz Antonio Candido (2004, p.175), ninguém consegue viver um dia sequer sem “mergulhar no universo da ficção”.

No meu fazer diário na escola, reconheço um *bom* livro, o *belo* na literatura, segundo meu ponto de vista. Esse meu ponto de vista foi construído na minha vida de leitora, desde criança, com a influência da família, com a biblioteca de meu avô, as orientações recebidas dos professores do ensino fundamental e médio, à formação que eu havia recebido na Universidade acrescida à minha experiência profissional.

Minha intenção enquanto professora é propor leituras que signifiquem um caminho de formação. Recorro a Souza e Campos (In DIETZSCH, 2005, p.148) para elucidar o sentido da palavra formação utilizado aqui:

Entendemos por formação de/como leitor o desenvolvimento da capacidade de retirar da leitura mais e mais elementos significativos que se incorporem a outros e mais outros, fundamentando o processo ininterrupto de crescimento emocional, intelectual e social: uma incorporação que não se faz pela acumulação de um estoque de informações. Não se trata de saber *o quê*, mas os *porquês* e, sobretudo, procurar os *como*.

1.2. Revisão bibliográfica

Apresentamos uma revisão bibliográfica de estudos publicados sobre literatura para crianças sob a perspectiva histórica, reflexiva e analítica. Também apontamos obras que são frutos de encontros, congressos e seminários sobre o tema.

Em seguida, pontuamos algumas pesquisas que enfocam a literatura para crianças na perspectiva escolar.

1.2.1. Obras publicadas – Um breve histórico

A literatura para crianças e jovens no Brasil e seu ensino é uma questão cada vez mais presente nas pesquisas acadêmicas originando alguns trabalhos teóricos e analíticos sobre o tema, porém ainda pouco numerosos, se pensarmos em termos de publicações. Já a produção de livros para crianças e jovens acontece em ritmo acelerado, típico dos fenômenos de mercado e da indústria cultural.

Ao desenvolver meus estudos, deparei-me com a existência de um número não muito grande obras de referência, estudos monográficos sobre autores ou obras, pesquisas teóricas representativas para a literatura infantil brasileira e estudos que apontem tendências estéticas, ideológicas, históricas como apresento a seguir com ênfase em publicações que tiveram também um papel importante durante a realização deste trabalho.

Do ponto de vista historiográfico, temos obras que focalizam a produção para crianças e jovens no Brasil sistematizada e organizada a partir de uma visão de conjunto: *Literatura infantil brasileira*; ensaio de preliminares para a sua História e fontes (1968), de Leonardo Arroyo, *A literatura infantil* (1981) – desdobrada em dois volumes (1984) dos quais um é o *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil*, de Nelly Novaes Coelho e *Literatura infantil brasileira: história & histórias* (1984), de Marisa Lajolo e Regina Zilberman, obra fundamental que apresenta uma visão original da produção brasileira do gênero, a partir de um enfoque histórico, estético e político, buscando um contraponto entre a produção brasileira para crianças e jovens, a literatura nacional em geral e a história social, política e econômica do país. Após duas décadas

de sua publicação, não surgiu ainda nenhuma história que venha dialogar com a obra de Lajolo e Zilberman, atualizando e complementando aspectos ali não contemplados, como a produção mais recente, o papel da ilustração e os diversos subgêneros surgidos no meio de um gênero tão fecundo.

Como único da área publicado no Brasil e recentemente re-editado, temos o *Dicionário crítico de literatura infantil e juvenil brasileira* (1989), de Nelly Novaes Coelho.

Do ponto de vista da reflexão sobre a literatura infantil e a leitura, vale citar: *Problemas da literatura infantil* (1951), de Cecília Meireles, *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação* (1982), de Regina Zilberman e Ligia Cademartori Magalhães, *Usos e abusos da literatura na escola* (1982), de Marisa Lajolo, *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico* (1986), organizado por Sonia Salomão Khéde, *A leitura rarefeita, livro e literatura no Brasil* (1991), de Marisa Lajolo e Regina Zilberman e *Do mundo da leitura para a leitura do mundo* (1993), de Marisa Lajolo.

Publicações que tratam da relação literatura, escola e formação de leitores: *A literatura infantil na escola* (1981), de Regina Zilberman, *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor* (1982), organizado por Regina Zilberman, *Crônica de uma utopia* (1989), de Maria Helena Martins, *Literatura juvenil em questão* (2001) de Malu Zoega de Souza, *Caminhos para a formação do leitor* (2004), organizado por Renata Junqueira de Souza.

Há também algumas publicações recentes, fruto de encontros de pesquisadores em seminários e congressos, das quais cito: *Ética, estética e afeto na literatura para crianças e jovens* (2001), *Leitura e literatura infantil* – memória de Gramado (2004) e *Espaços da linguagem na educação*, organizado por Mary Julia Martins Dietzsch (2005). São livros que apresentam textos de diversos pesquisadores dos quais destaco Claudia Arruda Campos, Maria Lúcia Zoega de Souza, João Luís C. T. Ceccantini, Maria Zaira Turchi e Laura Sandroni.

Merece destaque a publicação recente do livro *Monteiro Lobato – livro a livro* (2008), de Marisa Lajolo e João Luís C. T. Ceccantini que dedica um capítulo a cada livro infantil de Lobato, apresentando o percurso de publicação cada um dos títulos.

1.2.2. Pesquisas não publicadas

Ao realizarmos uma breve pesquisa nas bibliotecas da Faculdade de Educação e da Faculdade de Letras, ambas da USP, encontramos algumas pesquisas recentes – sendo uma da Unicamp, realizadas a partir do ano 2000, que colocam em discussão as práticas de leitura no âmbito escolar.

Considerando o recorte de nosso estudo, que visa verificar a prática de leitura de obras literárias na sala de aula e como essa prática se evidencia na formação do leitor, nos detivemos em alguns trabalhos cujos temas referem-se, de alguma forma, à pesquisa que vimos realizando.

Na dissertação “*O ler por prazer*”: *a construção de uma forma de entendimento da leitura nos anos 80*, dissertação de mestrado defendida em 2003, na Universidade

Estadual de Campinas (UNICAMP), sob a orientação da Profa. Dra. Lílian Lopes Martin da Silva, Fernanda Torresan Marcelino investigou o processo de construção do entendimento da leitura sob a perspectiva do prazer e o que significou pensar e propor leituras na escola sob essa ótica. A pesquisadora acabou por diagnosticar que a chamada crise da leitura fez aflorar um discurso em favor do prazer da leitura.

Patrícia Colavitti Braga, em sua tese *Na estrada dos Enigmas, Leituras e Linguagens – imagem e palavra em cena*, defendida em 2006, na Faculdade de Educação da USP, sob a orientação da Profa. Dra. Mary Julia Martins Dietzsch, propõe uma reflexão sobre a formação de professores de leitura e produção textual e relata uma prática de ensino que utiliza a arte como mediadora. A autora conclui que ensinar a produzir textos não significa transmitir conhecimentos sobre gêneros, modalidades e estrutura formal, mas é um ato complexo que exige que o leitor/produtor de textos adentre no texto alheio para depois criar o próprio texto.

Em seu trabalho *Concepções e práticas de leitura de formandos em Letras*, defendida em 2007, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP, sob a orientação do Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, Rosana Lourdes de Castro discorre sobre as concepções de leitura assumidas por formandos em Letras, preocupando-se em lançar luz sobre o encaminhamento didático-pedagógico que esses futuros professores exemplificam em suas respostas.

1.3. Objetivos do trabalho

Apesar dos estudos da literatura para crianças e jovens no país, o tema não está nem de longe esgotado como objeto de pesquisa. Porém a despeito dessas publicações e

das inúmeras ações governamentais de incentivo à leitura² e de acesso ao livro, a formação do leitor continua a ser uma tarefa problemática das escolas brasileiras. Contrariando as expectativas, muitas crianças e jovens seguem a trajetória da vida escolar sem se tornarem leitores, de tal forma que, associam e refiram-se a leitura como algo *chato, entediante*. Isso para não dizer do número de estudantes que chegam até o ensino médio sem pleno domínio da leitura e da escrita. Na verdade, a leitura, não raramente, é descrita na sociedade de forma idealizada: *a leitura é uma viagem, o prazer da leitura, a descoberta do mundo*.

Para alguns autores, leitores competentes escolhem livros de literatura espontaneamente e lêem em casa ou em qualquer lugar. E a escola tem sido um “espaço mediador significativo da leitura e da formação de leitores” (AZEVEDO in SOUZA, 2004, p.39). Nela grande parte dos estudantes tem seu primeiro contato com textos literários.

É fato que escola e governo investem na formação de leitores. A primeira através de projetos de incentivo³ encabeçados por professores mais interessados na questão; o segundo pela distribuição de livros a bibliotecas escolares e pela criação de órgãos voltados à validação desses mesmos livros.

Nas escolas é comum o trabalho com textos literários apresentados nos livros didáticos prioritariamente. Compreender tais textos, de diversos tipos, e relacioná-los com o uso social que deles se faz, é de grande importância para orientar os alunos em seu processo leitor. Para isso, deve-se levar em conta a seleção de textos e a mediação do educador. (SOUZA e CAMPOS in DIETZSCH, 2005).

² A respeito da terminologia *incentivo a leitura, estimular o hábito de leitura* e outras semelhantes Maria Helena Martins (1989, p. 50) afirma que por trás destas expressões “está implícita uma visão dos textos produzidos como subliteratura”.

³ Basta observar o programa de premiação a esses projetos VIVA LEITURA.

Entretanto, essa atividade não é suficiente para a formação de uma comunidade de leitores críticos. É necessário um contato menos superficial com a leitura, com textos cada vez mais densos a “exigirem uma maior convivência, obra de tempo e dedicação”. (SOUZA e CAMPOS in DIETZSCH, 2005, p.150). O que se observa é uma significativa distância entre o que é desejado fazer e o que na prática ocorre.

Nesse sentido, a presente pesquisa pode contribuir para que os professores compreendam melhor esses desafios, além de construírem práticas coerentes com a demanda própria da formação do leitor. Ainda que o nosso objetivo não seja o de dar receitas ou fórmulas mágicas para o fazer diário em sala de aula, temos em mente a importância de apoiar as decisões que o professor possa tomar como mediador das interações que se estabelecerem entre os leitores e a leitura.

Ao lado das intenções de promover na escola a leitura de textos literários, possibilitando às crianças o contato com textos de qualidade, ou seja, textos que provoquem indagações e quebrem as expectativas do leitor, o presente trabalho propõe-se a analisar a prática pedagógica em relação à leitura de livros de literatura. Focalizou-se o lado de dentro da sala de aula, levando em consideração a necessidade de se elaborar um programa de leitura que levasse em conta a formação do aluno enquanto leitor de textos literários capaz de reconhecer o livro enquanto objeto estético.

Além da função de mediador entre a criança e o livro, outro aspecto norteou o desenvolvimento da presente pesquisa, qual seja a reflexão que resulta da análise da própria prática de um professor de leitura tomada como objeto de estudo. Ainda que exista uma tendência a se afirmar a necessidade de estreita relação entre a teoria e a prática no campo da educação, nem sempre se encontram estudos em que o professor atue como pesquisador, refletindo sobre seu trabalho, de modo a analisá-lo⁴.

⁴ O presente trabalho, longe de ser solitário, foi discutido com colegas na escola, com participantes do grupo “Linguagem e conhecimento” na Universidade e com o acompanhamento da orientadora.

Sendo esse um estudo em que assumi não apenas o papel de investigadora, como também o de professora, optei por estudar o meu próprio trabalho docente, analisando uma prática em que a leitura é pensada a partir do leitor, ou seja, uma prática que recupere a partir da minha experiência concreta de leitora as possíveis posturas de um leitor experiente ante o texto.

A presente pesquisa requer, pois, que sejam mencionados aspectos de um tema polêmico entre os estudiosos da leitura: a obrigatoriedade da leitura de certos autores e obras selecionados pelo professor; o direito de escolha de livros por parte dos alunos; as idéias pouco claras relacionadas ao desenvolvimento do hábito de ler e à formação do gosto, à leitura realizada de forma prazerosa.

Além disso, esse trabalho também busca a fala da criança visando a sua análise e compreensão. Com a atenção voltada para o que diz o aluno no contexto da sala de aula, é possível conhecer o que ele sabe, o que pensa, o que sente, isto é, como concebe o processo de leitura que está vivenciando. Pode-se ainda conhecer como lê e que tipo de leituras procura individualmente.

Partindo dos princípios mencionados, pretende-se no presente trabalho fazer um relato de uma prática desenvolvida em sala de aula quando serão analisados os objetivos que permeiam as leituras realizadas ao longo de 2007 com um grupo de alunos de 10 a 11 anos de idade, estudantes de 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular da cidade de São Paulo.

Ao final do ano letivo, um questionário foi realizado com esses alunos para investigar a noção de leitura e literatura que o leitor criança tem e em que medida tal noção está condicionada às práticas escolares de leitura. Por conseguinte, a investigação pretende ainda analisar falas de crianças, na tentativa de conhecer as noções que elas

têm sobre leitura e literatura. Essa última intenção privilegiou as respostas dos estudantes em relação às leituras realizadas ao longo do ano escolar.

O conhecimento das idéias de Calkins (1989) que explicitam o papel da sala de aula, planejada para o trabalho com a leitura, com ênfase para a criação de um ambiente de partilha, aponta a importância de se buscar na leitura o leitor e não o livro.

A intenção de se demonstrar a validade de uma prática em que se incentiva a leitura como prazer, mas paralelamente e principalmente como quebra de expectativas, como ruptura e avanço com o já lido e que instigue o pensamento, integra o rol dos objetivos da pesquisa. Interessa analisar o leitor em sala de aula, na qual a leitura foi concebida como um processo cujo resultado pôde ser observado nas conversas sobre as leituras e nas respostas aos questionários.

De modo semelhante, interessa responder à seguinte questão: de que maneira as crianças se tornam mais capazes de refletirem sobre o que leram e confiantes como leitoras?

Para isso descreveremos também uma leitora no momento de sua leitura de modo que as falas das crianças no grupo ecoem na fala dessa criança em particular.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A seguir abordaremos alguns temas importantes para o embasamento do presente estudo. Começaremos com um breve olhar para a história da literatura infantil o que nos leva a indagar qual o lugar da literatura para crianças e qual a função da literatura. Em seguida, realizamos um levantamento das concepções de leitura correntes e questionamos uma concepção presente no discurso de práticas atuais: a leitura-prazer.

2.1. Literatura infantil: breve apanhado histórico⁵

Para compreendermos melhor as práticas atuais de leitura em contexto escolar, iremos nos debruçar, ainda que não exaustivamente, sobre a história da literatura infantil desde suas origens. Pois acreditamos que conhecer alguns fatos relativos a livros, autores e leitores em sua interface com a história contribuem para uma reflexão sobre a atual condição da literatura destinada a crianças e jovens.

2.1.1. Origens européias

Muitos estudiosos têm afirmado que só se pode falar em literatura destinada a crianças a partir do século XVII: as *Fábulas* (editadas entre 1668 e 1694), de La

⁵ A pequena história da literatura infantil aqui apresentada baseou-se no seguinte texto: LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: História & Histórias*. São Paulo: Ática, 2002.

Fontaine, as *Aventuras de Telêmaco* (1717), de Fénelon, e os *Contos de Mamãe Gansa* (1697), de Charles Perrault, são as primeiras obras que vieram a ser englobadas como literatura também apropriada à criança.

Charles Perrault, escritor já conhecido nos meios intelectuais franceses, não assina como autor dos *Contos de Mamãe Gansa*, atribuindo a autoria da obra a seu filho. Tal fato aponta para o destino que os livros destinados à criança terão: desde seu aparecimento apresentam dificuldades de legitimação (LAJOLO e ZILBERMAN, 2002). Outra contribuição de Perrault foi a preferência, a partir de então, pelo conto de fadas, transformando uma produção de natureza popular e de circulação oral em literatura infantil.

O desenvolvimento da literatura infantil no final do século XVII e primeira metade do século XVIII está inserido num processo histórico que mudou a configuração da sociedade com o surgimento da burguesia, da industrialização e do mercado consumidor, correspondendo ao período de reorganização do ensino e do estabelecimento educacional burguês. Esse período, como afirma Laura Sandroni (In SERRA, 2001, p.57),

[...] corresponde ao período pré-romântico, quando são rompidos os preconceitos do classicismo, quando a expressão individual surge como valor estético, quando a influência de Rousseau se faz sentir na pedagogia e na valorização da natureza, quando os autores não são mais da aristocracia, mas sim de famílias burguesas, que buscam seu *status* através da literatura e ainda quando o público leitor se amplia e se transforma. São leitores anônimos que substituem o restrito círculo da nobreza e do clero.

Como conseqüência dessa nova configuração da sociedade, a produção editorial infantil acompanha as transformações da conjuntura econômico-social. O quadro é complexo: a burguesia se consolida como classe social e incentiva instituições que trabalham em seu favor. São elas a família e a escola, que se qualificam como espaços

“de mediação entre a criança e a sociedade, o que mostra a complementaridade entre essas instituições” (LAJOLO e ZILBERMAN, 2002, p. 17).

Neste sentido, a literatura infantil faz parte desta sociedade estabelecendo-se como mercadoria, adotando posturas com o propósito de educar, de ensinar a nova moral e os novos valores vigentes e deixando transparecer em seu texto o modo como o adulto quer que a criança veja o mundo. Percebe-se que o surgimento da literatura para crianças está vinculado a um processo histórico amplo e sofreu interferências mercadológicas e pedagógicas.

Porém, apesar dessas interferências, o gênero literatura infantil nasceu dentro de uma relativa liberdade de criação, pois apesar de representar um mundo idealizado, pode dispor com maior liberdade da imaginação e dos recursos da narrativa fantástica, ultrapassando as barreiras do realismo. Os contos de fadas, por exemplo, se adequaram perfeitamente ao gênero. Daí a literatura oral ser matéria de livros infantis.

O século XVIII traz como novidade textos escritos para adultos, cujas adaptações para os jovens obtiveram sucesso. Entre os mais importantes encontram-se *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe e *Gulliver*, de Jonathan Swift. Destaca-se também no século XVIII Hans Christian Andersen, escritor que veio a tornar-se o patrono mundial da Literatura Infantil, em cuja data de nascimento, 2 de abril, se comemora o Dia Internacional do Livro Infantil.

Merecem ainda serem citados nesse período, considerado o século da afirmação da literatura infantil como um gênero literário (SANDRONI, in SERRA, 2001, p.58), Julio Verne inaugurando a chamada ficção científica, Mark Twain, com *As aventuras de Tom Sawyer e Huckleberry Finn* e Robert Louis Stevenson com *A ilha do tesouro*.

2.1.2. No Brasil

A seguir, abordaremos as especificidades do desenvolvimento da literatura infantil no Brasil.

2.1.2.1. Fim do século XIX e início do século XX

No Brasil, a literatura para crianças surge entre o século XIX e XX. Na Europa, o gênero já estava consolidado, já tinha tradição e já possuía um sólido acervo. O surgimento no Brasil se deu graças à urbanização – novamente é a massa urbana ligada ao consumo e à educação que cria um ambiente propício à literatura para crianças. Lajolo e Zilberman (2002, p.25) chamam a atenção para o papel da escola nessa sociedade em transformação:

[...] para a transformação de uma sociedade rural em urbana, a escola exerce um papel fundamental. Como é à instituição escolar que as sociedades modernas confiam a iniciação da infância tanto em seus valores ideológicos, quanto nas habilidades, técnicas e conhecimentos necessários inclusive à produção de bens culturais, é entre os séculos XIX e XX que se abre espaço, nas letras brasileiras, para um tipo de produção didática e literária dirigida em particular ao público infantil.

De início há as traduções e adaptações de livros da tradição européia, mas como a literatura infantil também deveria auxiliar a escola, só essa tradição européia não bastava. Fazia-se necessária uma produção nacional, pois havia carência de material adequado para leitura das crianças brasileiras. Houve, então, um movimento para se escrever livros para as escolas. Os primeiros livros utilizados nas escolas foram as cartilhas e as gramáticas portuguesas e francesas; não existiam gráficas e editoras no

Brasil, portanto era mais fácil a alfabetização se dar em folhas manuscritas preparadas pelo professor ou em edições portuguesas o que trazia problemas de linguagem. Em pesquisa de 2001, Giselle Fernandes observou a deficiência dos livros utilizados para o ensino que “por serem europeus, não estariam adequados às especificidades do público brasileiro” (In REZENDE, 2006, p.131).

No âmbito da infância, os primeiros escritores brasileiros estavam ligados às esferas governamentais, o que garantia a adoção dos livros, como afirmam Dietzsch e Fernandes (In REZENDE, 2006, p.130) “é o governo que vai propiciar o desenvolvimento de uma produção didática nacional”. Observa-se que vender livro para o governo é uma prática muito antiga no Brasil, sendo que autores já consagrados como Machado de Assis escreviam prefácios de livros para atestar a validade do trabalho.

Deste início da literatura infantil brasileira destacam-se como os desbravadores: Carl Jansen, com as traduções, Figueiredo Pimentel, com os contos tradicionais europeus e Olavo Bilac, com poesias.

Nesse primeiro momento da literatura infantil brasileira, o Brasil copiava o modelo europeu do projeto educativo e ideológico que via o texto infantil e a escola aliados na formação moral do leitor. Os livros infantis de então traziam personagens crianças com comportamento exemplar, em situações modelares de aprendizagem. Os valores ideológicos presentes nos livros de leitura das escolas eram: nacionalismo, intelectualismo, tradicionalismo cultural (remetendo à Europa), moralismo e religiosidade.

Em 1910, Olavo Bilac e Manuel Bonfim escrevem *Através do Brasil*⁶, inspirado no livro *Le tour de la France par deux garçons*⁷ de G. Bruno. *Através do Brasil* conta a história de dois irmãos órfãos que percorrem o Brasil de norte a sul a procura de

⁶ Considerada a primeira obra paradigmática brasileira.

⁷ *Le tour de la France par deux garçons* serviu de exemplo ao livro de Bilac e Bonfim. O projeto ideológico e literário é similar em ambos os livros.

familiares. Os irmãos percorrem as diferentes paisagens físicas e econômicas, interagindo com as diversas populações e costumes. Essa caminhada pelo país mostra a grandeza do país, inculcando o civismo e o patriotismo. Com tal estrutura é fácil inserir no livro conteúdos de história, geografia, agricultura, higiene. Esse recurso tem a função de atenuar a aridez dos conteúdos didáticos pela imersão nas aventuras vividas pelas crianças. Mas como alertam Lajolo e Zilberman (2002, p.35) “a grande lição do livro é a do civismo, do patriotismo, da brasilidade, sugerida e sublinhada pela alusão a episódios e heróis brasileiros e pela exaltação da natureza”.

Citamos a publicação de Bilac e poderíamos citar muitas outras lançadas no início do século XX⁸ cuja proposta era fazer da leitura, especialmente a leitura escolar, instrumento de difusão do civismo e patriotismo, fornecendo também conteúdos didáticos.

Proposta similar a de Bilac e Bonfim pôde ser encontrada em lançamento do mercado editorial brasileiro de 2006, intitulado coleção “Brasil de Arrepiar” cuja proposta presente no catálogo da editora:

[...] dois primeiros romances da Coleção Brasil de Arrepiar [...] vivendo mil aventuras e levando o leitor por uma viagem maravilhosa pelas tradições brasileiras.

Cultura popular, preconceito, amadurecimento, sexualidade, ciclos históricos, encontros pela Internet são alguns dos elementos que enriquecem a trama eletrizante dos romances *Oxente - a mulher enterrada viva* e *Creindeuspai! - a procissão dos mortos vivos*. A Coleção Brasil de Arrepiar explora a história e a cultura popular brasileira, por meio de textos de ficção dinâmicos, que cativam o leitor. As aventuras, protagonizadas por um casal de primos, têm sempre um fundo de mistério, suspense e terror, e oferecem também muitos conteúdos informativos, desenrolando-se em viagens por diferentes regiões do Brasil. Geografia, História, música, dança, literatura, culinária aparecem lado a lado com a ficção. As explicações são apresentadas em notas ilustradas por fotos ou desenhos [...]⁹

⁸ Sobre esse assunto consultar LAJOLO e ZILBERMAN, 2002, p. 32-9.

⁹ Trecho retirado do site www.edicoessm.com.br acessado em 25 de setembro de 2008.

Ao longo dos anos, os valores ideológicos se modificaram, assim como a sociedade, contudo é significativo o fato de escolas e editoras se aliarem e pensarem a literatura infantil como livros que devam ensinar explicitamente conteúdos e valores.

Apesar da literatura infantil do *entre-séculos* se caracterizar pelo patriotismo ufanista, os escritores encontravam dificuldades em lidar com as diferenças culturais no interior do Brasil. Nos textos escritos para crianças percebia-se uma correção purista da linguagem: os personagens crianças, pobres, não-escolarizados, da zona rural “manifestam-se em português castiço que não se distancia do padrão culto” (LAJOLO e ZILBERMAN, 2002, p.42). Emília, no livro *Gramática da Emília*, faz uma crítica a essa situação:

Emília encaminhou-se para o último cubículo, onde estava preso um pobre homem da roça, a fumar o seu cigarrão de palha.

- E este pai da vida, que aqui está de cócoras? – perguntou ela.

- Este é o Provincianismo, que faz muita gente usar termos só conhecidos em certas partes do país, ou falar como só se fala em certos lugares. Quem diz NAVIU, MÉNINO, MECÊ, NHÔ, etc., está cometendo PROVINCIANISMOS.

Emília não achou que fosse o caso de conservar na cadeia o pobre matuto. Alegou que ele também estava trabalhando na evolução da língua e soltou-o. (LOBATO, 1978, p.106-7, grifos do autor)

Sobre este período, pode-se concluir que o surgimento da literatura para crianças só foi possível devido ao desenvolvimento da sociedade moderna, porém como observaram Lajolo e Zilberman (2002, p.44): “a literatura infantil parece estar condenada a ser bastante permeável às injunções que dela esperam escola e sociedade e bem pouco sensível às conquistas da literatura não infantil, que representa a vanguarda e espelho onde nem sempre os livros infantis se reconhecem.”

2.1.2.2. Monteiro Lobato e a literatura para crianças até 1940

Em 1921, Monteiro Lobato publica *Narizinho arrebitado* (Segundo livro de leitura para as escolas primárias) considerado o marco inaugural da literatura infantil brasileira. Adotado nas escolas públicas do Estado de São Paulo, obteve uma tiragem de 50 mil exemplares vendida diretamente ao governo.

O projeto literário de Monteiro Lobato busca a renovação da literatura brasileira através do encontro com o autêntico – o nacional com olhos brasileiros - e com a linguagem brasileira. Lobato procura incorporar a oralidade nos textos com Dona Benta a grande contadora de histórias:

A moda de Dona Benta ler era boa. Lia “diferente” dos livros. Como quase todos os livros para crianças que há no Brasil são muito sem graça, cheio de termos do tempo do Onça ou só usados em Portugal, a boa velha lia traduzindo aquele português de defunto em língua do Brasil de hoje. Onde estava, por exemplo, “lume”, lia “fogo”; onde estava “lareira” lia “varanda”. E sempre que dava com um “botou-o” ou “comeu-o”, lia “botou ele”, “comeu ele” – e ficava o dobro mais interessante. (LOBATO, 1956, p.199)

Se a literatura infantil na Europa se apropriou da literatura de circulação oral e de natureza popular, no Brasil nossa literatura para crianças utilizou como fonte o acervo europeu quando este já tinha assumido a condição de literatura infantil. Monteiro Lobato resgatou¹⁰ a tradição popular brasileira. Ao lançar uma pergunta sobre o saci¹¹ para os leitores do jornal *O Estado de São Paulo*, obteve material farto material para a publicação de seu livro *Saci*.

A literatura de Lobato para crianças é renovadora. Como apontado por Lajolo e Zilberman (2002), seus textos apresentam fatores característicos da modernidade tais

¹⁰ Não podemos deixar esquecer a mineira Alexina de Magalhães Pinto, pioneira no uso da cultura popular na pedagogia e pesquisadora de nosso folclore.

¹¹ As cartas em resposta foram reunidas no livro: *Sacy-Pererê: resultado de um inquérito* (1998).

como a rejeição aos cânones gramaticais e a invasão do mundo contemporâneo através do cinema e dos quadrinhos e do mundo clássico com a mitologia grega e os contos de fadas em fusão com temas brasileiros. Tais elementos são encontrados nos projetos colocados em voga pelos modernistas da Semana de 1922.

Além de Lobato, nos anos de 1920 a 1945 pouco se criou em termos literários sendo que os livros continuam vinculados à educação escolar. Contudo neste momento surgiram as grandes preocupações com as renovações educacionais e com o material lido pelas crianças.

Viriato Correia merece destaque com *Cazuza* (primeira edição de 1938), atingindo um resultado original em nossa produção literária ao criticar a vida no campo e ao apresentar um personagem que cresce ao longo da história em direção à maturidade. Narrado em primeira pessoa, difícil de acontecer na literatura infantil, pois o texto pode ficar simples – na tentativa de imitar a linguagem infantil - ou inverossímil, uma vez que o narrador pode revelar um conhecimento lingüístico impróprio para a idade.

Além de Monteiro Lobato e Viriato Correia, dois outros autores, que também escreviam para adultos, Graciliano Ramos e Erico Veríssimo se dedicam à literatura para crianças com sucesso.

Graciliano Ramos traz a tradição oral nordestina. Em *Histórias de Alexandre* (1944) tem-se a transmissão da história a viva voz pelo personagem, rompendo os laços de dependência à norma escrita e ao padrão culto.

Erico Veríssimo escolheu personagens animais para viverem suas histórias o que garante certa adesão ao livro, pois narrativas em que aparecem bichos são muito bem aceitas pelas crianças. Apesar de sua produção literária para adultos apresentar-se, como afirma Alfredo Bosi (1982, p.460), de modo inovador e sensível como um meio termo entre a *crônica de costumes e a notação intimista*, sua produção infantil se

distancia de inovações, percebendo-se aí uma descontinuidade em relação à literatura adulta: para escrever para crianças ele se colocou no lugar do adulto preocupado com a educação de seu leitor. Os heróis de seus livros infantis, segundo Lajolo e Zilberman (2002), em raras ocasiões conseguem, por seus próprios recursos, resolver problemas, passando a depender de um auxiliar adulto ou não alcançando sair de sua posição inicial.

2.1.2.3. 1940 - 1960: permanência do gênero

As décadas entre 1940 e 1960 são marcadas pela profissionalização dos escritores e pela especialização das editoras. Os autores produzem uma quantidade considerável de obras cujas histórias repetem temas e personagens. Esta repetição de obras explora *filões conhecidos* e evita a pesquisa renovadora. Nesse sentido, Lajolo e Zilberman (2002, p.87) concluem:

O resultado levou ao menor reconhecimento artístico e à maior marginalização da literatura infantil, se comparada aos demais gêneros existentes. Talvez se tratasse de uma profissionalização precária, não compensando os riscos. Por isso, não atraiu, ao contrário do ocorrido nos anos 30, artistas de renome ou intelectuais comprometidos como os projetos literários em voga.

Predominam as histórias transcorridas num espaço rural. É desta época, por exemplo, *A ilha perdida* (1946), de Maria José Dupré, que segue um modelo narrativo, segundo o qual crianças urbanas se deslocam para o campo e vivem algumas aventuras. Interessante observar que os personagens desses livros de aventuras não crescem, não sofrem nenhuma modificação, eles são autores de algumas proezas, recebem o castigo merecido e voltam para seu cotidiano urbano, terminadas as férias.

O espaço rural e a natureza enquanto cenário e temática estão presentes na literatura infantil desde seu aparecimento na Europa. Isso se deve às narrativas de origem folclórica ou contos de fadas de origem camponesa como matéria-prima para recriação literária. Esse acervo teve forte influência na literatura infantil brasileira nas adaptações do século XIX, no período em que os escritores se mostram mais criativos, nem Monteiro Lobato fugiu à regra – e no período em que a produção infantil se multiplica em série.

Se a aventura foi tema recorrente da literatura infantil da época, outro assunto de sucesso foi a tematização da infância, principalmente simbolizando-as através de bichos, como *O cachorrinho Samba* de 1949, também de autoria de Maria José Dupré. Estas obras, inspiradas nos contos de fadas e na fábula, estão comprometidas com a veiculação de valores do mundo adulto e com a conseqüente puerilização da criança. Os livros infantis, de então, projetavam uma imagem ideal da criança, pautada pelas expectativas dos adultos.

Pode-se afirmar que este é um período de retrocesso e de cunho conservador da literatura dedicada às crianças, porém foi nesse período que ela se tornou eficiente, tomou corpo e adquiriu solidez devido à utilidade educativa e formativa que demonstrou e à obediência com que seguiu as normas vigentes.

A literatura infantil parece estar condenada a ser bastante permeável às injunções que dela esperam escola e sociedade e bem pouco sensível às conquistas da literatura não infantil, que representa a vanguarda. Ou seja, a literatura infantil não acompanha a literatura não infantil devido ao projeto ideológico que a sociedade deseja para ela. À época de Monteiro Lobato, tivemos uma estruturação do gênero, no momento seguinte, a produção intensa e a fabricação em série.

2.1.2.4. A partir de 1960: época de renovação

Nos anos 60 há o chamado *boom* da literatura infantil brasileira. Multiplicam-se instituições e programas voltados à leitura e à literatura infantil¹² com seus selos e carimbos atestando a qualidade ou utilidade do livro. Observa-se um considerável aumento no número de lançamentos e uma distribuição abrangente. Surgem os guias de leitura, iniciam-se as visitas de divulgadores nas escolas em um movimento de auxílio aos professores. O livro destinado a crianças e jovens reafirma seu propósito inicial de ensinar e também ser consumido. As editoras, devido a interesses comerciais, colocam o livro dentro da escola, facilitando o acesso ao professor e produzindo materiais que guiam a ação pedagógica.

Outra novidade da época é a presença, dentro da sala de aula, de autores contemporâneos de obras consideradas literárias e não apenas de material didático. Autores renomados, visando esse promissor mercado de livros, começaram a escrever obras para a infância, tais como Mário Quintana, Clarice Lispector, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes.

Após o momento de estagnação criativa, da repetição em série, multiplicam-se os autores que começam a recontar e reinventar a história da literatura infantil brasileira, rejeitando o que antecedeu e recusando-se a imitar e prolongar tal literatura. A recompensa foi o crescimento qualitativo. Surgem os filhos de Lobato.

Um dos aspectos observados é a oralização do discurso nos textos para crianças, tornando bastante coerente o projeto de trazer para as histórias infantis o heterogêneo e o universo das crianças marginalizadas. Os enredos deixam de ser exemplares - dos

¹² Sobre esse assunto consultar: LAJOLO e ZILBERMAN, 2002, p. 123 e SOUZA, 2003, p. 13-4.

valores dominantes- e a linguagem se distancia do padrão formal culto gírias de rua, falares regionais, dialetos sociais.

Ao longo do texto “Indústria cultural & renovação literária”, Lajolo e Zilberman (2002) analisam a produção a partir de 1960 da qual destaco algumas tendências:

- a) Continuidade da produção em série, com destaque para dois exemplos que souberam evitar a massificação: Edy Lima com *A vaca voadora* de 1972 e João Carlos Marinho com *O gênio do crime*, de 1969, ambos inaugurando uma série de outros títulos com os mesmos personagens.
- b) Tendência contestadora que envereda pela temática urbana, focalizando um Brasil atual, com impasses e crises. *Justino, o retirante* de Odette de Barros Mott, 1970 e *A casa da madrinha* de Lygia Bojunga Nunes, 1978.
- c) Abordagem de temas considerados tabus e impróprios para menores trazendo como tema de literatura para crianças a sexualidade, a marginalidade, o preconceito, entre outros. Destaque para a Coleção do Pinto.
- d) Inovação nas formas de narrar e lidar com a tradição. *A fada que tinha idéias*, de Fernanda Lopes de Almeida, 1971 e *História meio ao contrário*, de Ana Maria Machado, 1979.
- e) Surgimento de gêneros como ficção científica e histórias policiais, observando aqui a influência da indústria cultural norte-americana. *A vaca voadora*, Edy Lima, 1972, *O gênio do crime*, João Carlos Marinho, 1969 e *O caso da estranha fotografia*, Stella Carr, 1977.
- f) Ênfase em aspectos gráficos, considerando o elemento visual como centro e não mais apenas como ilustração e como reforço dos significados verbais. *Chapeuzinho amarelo*, de Chico Buarque, 1979 e *Ida e volta*, Juarez Machado, 1976.

- g) Renovação da poesia infantil, aparentemente foi apenas neste último período que ela incorporou as conquistas da poética modernista. *Ou isto ou aquilo*, Cecília Meireles, 1964, *Pé de pilão*, Mario Quintana, 1968 e *A arca de Noé*, Vinícius de Moraes, 1974.
- h) Esgotamento da representação realista e dialogo direto com o leitor criança. *A vida íntima de Laura*, Clarice Lispector, 1974 e *Uma idéia toda azul*, Marina Colasanti, 1979.

Merece destaque Clarice Lispector cuja literatura para adultos e para crianças não apresenta descontinuidades, ou seja, as características de seus livros infantis são encontradas nos livros para adultos, tais como a perplexidade e insegurança do narrador, em *A mulher que matou os peixes* (LISPECTOR, 1983, p.7): “Não tenho coragem ainda de contar agora mesmo como aconteceu”. Sua linguagem revela uma consciência filosófica que acaba por se identificar com a ingenuidade infantil. O pensamento e a reflexão como caminhos para o autoconhecimento, o conhecimento do outro e a descoberta do mundo faz parte de seu projeto literário. O narrador, em constante diálogo com o leitor, perde a antiga onisciência tão presente na literatura infantil, perde as certezas e as verdades absolutas. Sua narrativa apresenta fragmentação do discurso, quebra de expectativa, transgressão dos valores vigentes. Seleccionamos dois exemplos de sua obra infantil:

- *O coelho pensante* (LISPECTOR, 1987, p.30): a princípio ele foge da gaiola em busca de comida, mas mesmo quando as crianças não deixam mais faltar alimento, ele continua fugindo – “E passou a fugir sem motivo nenhum: só mesmo por gosto. Comida até sobrava. Mas ele sentia uma saudade muito grande de fugir.”.

- *A galinha Laura* (LISPECTOR, 1983, p.1): a contradição do narrador – “Vou logo explicando o que quer dizer “vida íntima”. É assim: vida íntima quer dizer que a gente não deve contar a todo mundo o que se passa na casa da gente. São coisas que não se dizem a qualquer pessoa. Pois vou contar a vida íntima de Laura.”.

2.1.2.5. E agora Lobato?

Hoje os livros proliferam nas prateleiras das livrarias, assim como os escritores de obras para crianças. Esse crescimento da demanda por livros dedicados a crianças está relacionado a três causas contemporâneas: o reconhecimento da criança como público-alvo no mercado da cultura, o desenvolvimento do parque gráfico brasileiro e a revisão pedagógica do papel da leitura.

As editoras brasileiras encontraram no segmento infantil um mercado bastante lucrativo. Dados da Câmara Brasileira do Livro (CBL)¹³ indicam que, entre 1994 e 2005, a média de livros para crianças e jovens lançados anualmente foi de 8,2 mil títulos e 44,6 milhões de exemplares. Um outro dado que merece destaque é o número levantado por Marisa Lajolo (2002) sobre a publicação de livros infantis no ano de 1942, perfazendo um total de 605 títulos, e entre 1975 e 1978, 1890 títulos. Observa-se um próspero crescimento das obras destinadas à infância.

Os números escondem, no entanto, aspectos pouco discutidos no espaço dos livros infantis: onde estão os autores, quem são e qual a interface entre esse mercado e uma literatura que seja, de fato, articulada com princípios estéticos e artísticos¹⁴.

Embora a qualidade da produção tenha melhorado e a diversidade de títulos aumentado, consideravelmente, em relação às primeiras décadas da literatura infantil

¹³ Dados retirados da Revista *Cult*, out. 2006.

¹⁴ Mais adiante nessa dissertação em “Literatura infantil é ou não é literatura” e “Para que a literatura” será discutido o valor estético/literário da literatura.

brasileira, a ligação com a escola permanece, uma vez que a circulação dos livros para crianças continua sendo responsabilidade de editoras que realizam feiras de livros dentro das escolas, doam exemplares para os professores com roteiros de sugestões de atividades e programam visitas de autores mediante a adoção de seus livros (SOUZA, 2003). Entretanto não se pode esquecer que cabe ao professor escolher o livro a ser lido por seus alunos.

Além do mercado há outra influência na produção: o governo federal que é o grande comprador de livros para crianças e jovens no Brasil sendo que algumas editoras de livros didáticos e paradidáticos sobrevivem apenas do investimento público.

Dentre a significativa quantidade de publicações seria ousado de nossa parte apontar autores ou livros contemporâneos, mas para nomear alguns autores criteriosamente, realizamos uma breve busca nos livros infantis premiados¹⁵ a partir do ano 2000. Essa busca nos forneceu alguns autores e ilustradores que, nos últimos oito anos foram premiados três vezes, no mínimo. São eles: Eva Furnari, Ana Maria Machado, Mariana Massarani, Roger Mello, Nelson Cruz, Ângela Lago, Ruth Rocha, Odilon Moraes e Fernando Vilela.

A nosso ver, os prêmios são uma forma de seleção que ajudam a qualificar as obras e a escrever a história da literatura, uma vez que são usados como recurso para promover e difundir os livros, incentivar a produção e a leitura. Alertamos, porém que os prêmios não são garantia absoluta de qualidade e uma análise de cada título/autor seria o mais indicado. Ainda que esse não seja o objetivo da presente dissertação, consideramos que temas como esse mereçam ser pesquisados.¹⁶

¹⁵ Dado conseguido no site www.fnlij.org.br acesso no dia 10 de novembro de 2008.

¹⁶ A respeito do tema, destaca-se a tese de doutorado defendida por João Luís C. T. Ceccantini (2000), *Uma estética da formação: vinte anos de literatura juvenil premiada (1978/1997)*. Apesar de diferentes tentativas, não foi possível localizar a tese do mencionado autor.

No entanto, cabe ressaltar que hoje o livro infantil, de modo geral, é cada vez mais cercado de cuidados, o que inclui uma maior preocupação não só com o conteúdo, mas também com aspectos como a ilustração e diagramação. Assim, ao lado de autores que há um longo tempo vem escrevendo livros infantis, novos escritores e, principalmente, ilustradores vêm enriquecendo a produção com a qualidade de seus textos.

Entre esses escritores, chamo a atenção para a obra de Odilon Moraes que em 2002 publicou o livro *Princesinha Medrosa*, Companhia das Letrinhas e em 2004 *Pedro e Lua*, Cosacnaify, textos que primam pela beleza e sensibilidade no trato de temas complexos como o medo e a morte, que nem sempre são abordados com segurança e maturidade nos livros para crianças. Os atributos estéticos do texto são estendidos pela ilustração, também de Odilon Moraes. A delicadeza firme do traço sugere ao leitor um mundo a ser descoberto, que integra com harmonia e talento imagem e escrito.

Considerado um de nossos grandes ilustradores, com reconhecimento também fora do país, Odilon começou muito jovem sua brilhante carreira de ilustrador em 1989 e neste ano de 2009 trará a público pela Cosac Naify o seu o 80º (octagésimo) trabalho de ilustração.

“A ilustração é o espelho do texto”, afirma Odilon Moraes em palestra proferida no ano de 2002, na Faculdade de Educação da USP, a convite do Laboratório de Literatura Infantil, coordenado pela Profª Mary Julia Dietzsch. Espelho não apenas no sentido de um objeto de reprodução, mas como um processo de refração imagética que aproxima, amplia o texto e cria novos sentidos. Texto e imagem criam caminhos e induz o leitor a percursos flexíveis que podem não tão somente agradar aos olhos, mas também convidar à reflexão e ao preenchimento de espaços de sentido: função essencial da obra literária.

Em epígrafe a frente dessa pesquisa, temos a fala de Alice enfadada com um livro sem figuras, vale lembrar como menciona Dietzsch no artigo “Além das páginas do livro didático” (1996, p. 5): Nenhuma sabedoria pedagógica poderá traduzir fielmente os comentários de *Alice*. Como ficção, os sentidos deveriam ser tramados nas interpretações dos leitores. Vale lembrar, no entanto, a importância dada por Lewis Carroll à forma visual de seu trabalho. Por não gostarem da qualidade da impressão, Carroll e Tenniel, o ilustrador, recolheram as duzentas cópias que constituíram a primeira edição de *Alice's adventures in wonderland* e continuaram discutindo a respeito de proporções, formas e outros aspectos das personagens que criaram. Parece, portanto, que *Alice* não está falando de qualquer ilustração. Ao sentir falta de *falas* no livro da irmã, *Alice* poderia estar pensando em um texto que expressasse as interações cotidianas, uma representação da oralidade espontânea que explora e transfigura a palavra, nos jogos da infância. Um livro interativo que falasse e ouvisse o outro, que desse vozes e asas à imaginação.

Num contraponto com essa idéia de avanço qualitativo que pode ser observado em livros escritos para crianças, como vimos de mencionar, Vera Teixeira Aguiar (2001), comenta que em toda a produção destinada a criança – desde seus primórdios – existe uma tensão entre pedagogismo e proposta emancipatória. Atualmente “quantidade e qualidade coexistem na literatura infantil, na qual grande produção de textos estereotipados compete com sucesso no mercado de bens culturais” (AGUIAR, 2001, p. 34).

Em meio a tanta produção heterogênea e diversa, existem algumas linhas temáticas surgidas principalmente a partir da década de 1990.

- Histórias indígenas escritas por autores índios, a exemplo Daniel Munduruku, que trazem contos de sua tradição oral e fatos do seu cotidiano.
- Histórias africanas, uma vez que é lei o estudo da cultura afro-brasileira. Um dos primeiros escritores com essa preocupação é Reginaldo Prandi.
- Histórias de cunho popular brasileiras, que nas décadas anteriores eram publicadas principalmente por Câmara Cascudo, agora atualizadas por Ricardo Azevedo.
- Publicações de autores clássicos ou de renome ainda não adaptados para crianças ou esgotados há muito no mercado, como: adaptações de Aristófanes, Tolstói, Turguêniev, Kipling pela editora 34; reedições de Jorge Amado e Erico Verissimo pela Companhia das Letrinhas.
- Biografias de autores brasileiros como Graciliano Ramos em edições infantis. Citamos como exemplo a coleção “A infância de” da editora Callis.
- Coletâneas de crônicas de Luis Fernando Verissimo publicadas especialmente visando à escola.

Delinear história da literatura para crianças e jovens no Brasil nos leva a refletir sobre a dificuldade encontrada na escola para propor leituras que aproximem os alunos leitores de textos cada vez mais elaborados.

2.2. Literatura infantil é ou não é literatura?

Um livro de literatura infantil é, antes de mais nada, uma obra literária. Nem se deveria consentir que as crianças freqüentassem obras insignificantes, para não perderem tempo e prejudicarem seu gosto. (MEIRELES, 1984, p. 123.)

Literatura infantil é, sim, literatura. Não por que destinada à criança deva ser um produto de menos importância. Ouve-se, com certa freqüência, - até de educadores - referirem-se aos livros para crianças como *livrinhos*, como *historinhas*. O uso desses diminutivos para se referir à literatura para crianças revela uma concepção de criança como um ser de pouca exigência, que consome produtos *inferiores*.

Nas últimas décadas, no Brasil, nunca se publicaram tantos livros para crianças. Como já foi apontado anteriormente, esse é um mercado em vertiginoso crescimento. Dentro dessa extensa produção, encontramos um número significativo de livros que subestimam a criança, que não expõem os conflitos presentes na vida, mostrando apenas o lado pretensamente *bom* do ser humano e do mundo. Enfim livros que não propõem uma abertura para novas significações, que se apegam à horizontalidade do politicamente correto, avessos à possibilidade de criação do novo. Boa literatura não é aquela que tenta facilitar propositadamente sua leitura, como ocorre com muitas obras infantis disponíveis no mercado que deixam a desejar quando o assunto é qualidade.

Conhecer os fatores que comprometem a estética do texto destinado à criança é determinante para se responder à questão da qualidade das produções. Como vimos ao discorrer sobre a história da literatura infantil, o predomínio do aspecto moralizante e educativo, e, portanto, da voz adulta, é um elemento bastante presente nas obras, o que faz ressaltar a superficialidade do texto. Como exemplo dessa intenção educativa do

livro, transcrevo o seguinte trecho do livro de Reginaldo Prandi (2003, p.31), *Minha querida assombração*¹⁷:

- O que é caipira? – quis saber Luisa, e o pai explicou, em tom professoral:

- Os caipiras eram os antigos habitantes do interior de São Paulo, que surgiram do cruzamento dos colonizadores portugueses com os indígenas, no tempo dos bandeirantes, e que tinham seus próprios costumes, seus meios de vida e suas crenças. A cultura caipira acabou se espalhando de São Paulo para estados vizinho, e também teve algumas influências dos escravos negros. Os caipiras viviam na roça e cada família plantava e produzia quase tudo do que precisavam para viver, até mesmo os tecidos que usavam, e vendiam só o pouco que sobrava.

A resposta do pai que poderia estar presente como enunciado de qualquer livro didático revela a linearidade de um texto pouco elaborado.

Além disso, o livro para crianças também legitima seu descrédito, no momento em que, para aproximar-se do leitor, o escritor simplifica demais a linguagem e a trama, como visto em algumas adaptações de contos de fadas.

Para escolher um texto de qualidade é preciso, portanto, estar atento a alguns elementos. Nome de escritor consagrado nem sempre garante a qualidade do texto.

Os escritores, após produzirem um texto de sucesso, são pressionados pelo mercado editorial, como é o caso de alguns que depois de um livro bem vendido continua criando, vários títulos com o mesmo tema, as mesmas personagens. Personagens essas que usam esse ou aquele produto, comportam-se segundo determinado estereótipos. Importa muito mais seu poder de marketing, o apelo do consumo do que os aspectos de construção de história e do texto.

¹⁷ Este livro será analisado mais a frente nesta pesquisa. Em superação ao fato levantado acima, esse livro finaliza de um modo inovador para a literatura destinada à infância, sendo o estranhamento utilizado para o desfecho do livro.

Histórias infantis aliadas a temas de natureza didática podem parecer uma boa e prática união aos olhos da escola, mas devem ser vistas com desconfiança quando a intenção é ler na perspectiva de proporcionar avanços nos caminhos dos leitores de literatura.

Há um número significativo de títulos produzidos sob encomenda para abordar determinadas questões julgadas pertinentes pelos adultos para a formação da criança. São comuns livros que ensinam sobre corpo humano, História, meio ambiente. Tais publicações criam histórias ficcionais insustentáveis enquanto ficção. Nessas narrativas, algum personagem é o porta-voz das informações necessárias sobre o assunto, como é o caso do *Planeta corpo*¹⁸, conhecer o corpo humano, seus órgãos e funções faz parte do conteúdo de estudo. Mas seria essa uma das funções da *literatura infantil*, que de fato se preocupa em incentivar a imaginação, em proporcionar o encontro do leitor com a diversidade e até mesmo com a aridez do mundo que o rodeia?

No caso do livro citado, André, um dos personagens que adora desenhar, faz uma boca que o engole para dentro do corpo humano. Observe a proposta do texto em trecho retirado da própria orelha do livro:

O que facilita as coisas é que ele [André] logo encontra alguém para guiá-lo: Hema Medula. Na companhia desse glóbulo vermelho, André fará um movimentado trajeto através dos vasos sanguíneos, que o conduzirão a cada órgão do corpo humano. (ZATZ, 2001)

Para que e a quem serve um livro que além de usurpar o lugar da literatura peca ainda em seu objetivo de ensinar. Um texto informativo, vendido como literatura, pode ser priorizado em sala de aula, ocupando o espaço do momento destinado à leitura de obras literárias, e assim afastar o leitor, que é capaz de identificar a voz adulta a serviço

¹⁸ Zatz, 2001.

da transmissão de ensinamentos, que se aproximam muito mais da insensatez e da tolice do que de um conhecimento elaborado e sério.

No artigo “O texto não é pretexto”, Marisa Lajolo (In ZILBERMAN, 1982a) critica que em situações escolares, a obra literária, não raramente pode tornar-se pretexto para outras aprendizagens. Se o professor for um leitor maduro, tal fato não ocorre, pois ele saberá tirar proveito dos significados inerentes à obra. Um leitor maduro, conforme a autora, “é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida” (LAJOLO in ZILBERMAN, 1982a, p.53). Quando o professor não tem essa maturidade, tende a apoiar suas impressões a respeito das obras no julgamento de outros, que pode ser a editora de tais publicações.

A questão do livro de qualidade deve, portanto, passar por uma prática de leitura constante por parte dos educadores. Quanto mais lemos livros para crianças e jovens de todos os tipos, mais chance de percepção adquirimos do que é bom e do que não é bom. Um dos bons critérios de escolha de um livro para crianças é quando o adulto o lê e se sente capturado pela leitura. Se um livro para crianças consegue enlaçar um adulto, é muito provável que isso também ocorra às crianças. Entretanto, se a escolha for dirigida pela busca de livros para *trabalhar* esse ou aquele assunto, é bem provável sejam selecionados livros em que a literatura fique esquecida em favor do escrito que sirva apenas de pretexto para *trabalhar* determinado tema.

A concepção de literatura como “trabalho” parece estar ligada a idéia de produção da sociedade capitalista. Para tudo o que fazemos, deve-se produzir algo, porém literatura não é apenas produção no sentido de mostrar um produto como requer algumas práticas pedagógicas: literatura é sim, pensamento, fruição: “Ler é pensar, ainda que o pensamento seja o mais raso e humilde”, afirma Candido (1944).

Muitos livros para crianças e jovens consideram a literatura em sala de aula na perspectiva de proposição de atividades e de ocupação do leitor. Há uma idéia de leitura utilitária por trás dessas atividades, como se o professor pensasse assim: “Bom, já lemos um livro interessante, gostei, os alunos gostaram, mas e agora? É só isso? Estou num ambiente de aprendizagem, tenho que “fazer (no sentido de produzir) algo” com esta leitura”.

Talvez por isso algumas escolas, mesmo fornecendo livros de qualidade ao seu aluno, os apresentem, conscientemente ou inconscientemente, de uma maneira tal que eles acabem se transformando em um meio utilitário-pedagógico, que afaste a possibilidade de uma leitura livre de amarras e de interpretações únicas.

Por isso, a mera inclusão de textos tidos como bons e superiores entre os textos escolares não soluciona nenhuma das faces da crise da leitura. Pois a presença de um excelente texto num manual pode ficar sem a contrapartida, qual seja, o texto tido como bom pode ser diluído pela perspectiva de leitura que a escola patrocina através das atividades com que ela circunda a leitura. (Lajolo, 1993)

Quando o professor propõe, por exemplo, que se faça um desenho após a leitura para garantir que a criança tenha compreendido o enredo, quando se faz dramatização ou qualquer outra atividade que tenha como objetivo a simples compreensão da narrativa, a idéia de produção e de produto toma conta do espaço que deveria ser utilizado para o diálogo com o texto, para os comentários e trocas de opiniões entre os leitores com a mediação, com o incentivo do professor. E na pior das hipóteses porque o professor não consegue ler e tão somente ler.

Outro ponto que merece destaque quando o assunto é a escolha de um livro diz respeito a obras que mesmo não tendo sido escritas para crianças, tornaram-se leituras e divertimento de muita delas, colocando em dúvida a adjetivação da literatura infantil.

De encontro a isso, Cecília Meireles em seu texto *Problemas da literatura infantil* (1984) afirma que, em lugar de se classificar e julgar o livro infantil como habitualmente se faz, pelo critério comum da opinião dos adultos, deve-se submetê-lo ao uso da criança, que afinal é a pessoa diretamente interessada por essa leitura.

Por fim, não podemos esquecer-nos do papel do mediador, entendido como um leitor experiente capaz de analisar o livro que vai indicar para seus alunos, que conhece o valor da palavra e do texto, rejeitando os limites de utilização do texto como pretexto para exercícios gramaticais, representações de teatrinhos ou para transmissão de mensagens moralizantes. (LAJOLO, 1993; In ZILBERMAN, 1982a)

A função do mediador no processo de aproximação do leitor aos espaços de significação que lhe reservam a leitura, o livro e o texto literário é fundamental. O professor, como mediador do diálogo texto\leitor, é um leitor crítico, capaz de analisar e selecionar o livro que o seu aluno irá ler, com a desenvoltura de quem conhece a força da palavra e o sentido humanizador da literatura.

Como bem apontou Dietzsch (1998) ao dizer que ler uma obra literária pode não ser fácil, requer maturidade, concentração e sensibilidade, mas a dificuldade guarda uma recompensa, pois quando o leitor entra em contato de forma verdadeira com o objeto artístico, experimenta uma melhor compreensão do mundo e de si mesmo. Acompanhar outros destinos em um texto literário, por exemplo, põe o leitor frente a frente com a problemática de sua existência.

Rejeitando, por princípio, o lugar de censor, o mediador poderá indicar o livro que considere importante indicar em determinado momento, mas também criará oportunidades para que a criança escolha o livro que ela quer ler. Mediador que não se atém ao que o autor quis dizer, mas que valoriza o diálogo leitor/texto. O que o leitor achou do que leu, o que viveu na leitura, experienciou, do que discordou, são questões

que interessam ao professor-mediador, atento ainda à ilustração como uma linguagem que também deve ser cuidada ao lado da escrita.

A literatura infantil compreendida como literatura que é – não aquela que se reduz à diversão instantânea e superficial, passatempo – não descarta a experiência da realidade imersa em paixões básicas. A criança é perfeitamente apta a mergulhar e deixar-se inundar por sentimentos, porque, como todo ser humano de qualquer idade, ela conhece alegrias e tristezas, ódio e amor, experimentando-os: a literatura de qualidade estética, seja ela chamada de adulta, infantil ou juvenil, enreda questões dessa natureza. Com revestimentos próprios do imaginário, os reais que dela saem não se definem como documento fiel da realidade histórica, nem colocam o leitor frente ao espelho do lugar comum, mas sim proporcionam a chance de experimentar a dimensão essencial da leitura.

2.3. Para que a literatura?

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o
para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul.
Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.
Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de
areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus
olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o
menino ficou mudo de beleza.
E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando,
pediu ao pai:
- Me ajuda a olhar!
(Eduardo Galeano)

Desde os primeiros tempos em que o homem começou a estudar a arte por ele mesmo produzida, a questão sobre a concepção e a função da literatura tem sido assunto de muitas controvérsias.

Eco (2003), em seu ensaio “A *Poética* e nós”, lembra-nos que Aristóteles, em sua obra *Poética*, já afirmava que a Arte Dramática, sobretudo a tragédia, era uma imitação de uma ação cuja finalidade seria um efeito catártico, produzido enquanto discurso recebido. Assim, pela imitação (*mimeses*) – meio de conhecimento através da arte – o homem se reconhece e se reconstrói numa ação reflexiva diante de outro que o representa.

Para Aristóteles, suscitar as emoções de terror e piedade proporcionaria uma pacificação emocional (a *catarse*), um alívio prazeroso, operando de forma, ao mesmo tempo, sedativa e curativa. Para que a tragédia atinja seu objetivo maior, a *catarse*, Aristóteles aponta, em sua obra, como a fábula e as personagens devem ser construídas: o herói necessita de um caráter elevado, não podendo ser nem demasiadamente bom, nem perverso; a trama, por sua vez, deve valer-se de peripécias e reconhecimentos a fim de que apresente uma mudança da felicidade ao infortúnio.

Eco (2003) discute a *catarse* aristotélica, que pode ser interpretada, em termos médicos tradicionais, de dois modos distintos: purificação como ação homeopática que libera o espectador por identificação com as paixões dos personagens; ou como ação alopática, em que as paixões são “vistas de longe como paixões dos outros”, por um espectador “que desfruta não das paixões que experimenta, mas do texto que as encena” (ECO, 2003, p.225). Em outro ensaio¹⁹, Eco (1989) discute a mesma questão em outros termos: distingui-se ali um leitor (ou espectador) que se deleita com o *Mundo Possível* descrito na história que o texto conta de outro leitor que desfruta a estratégia do contar.

Dessa maneira, se a literatura proporciona uma *catarse*, uma pacificação emocional, como afirma Aristóteles, ela pode trazer alívio a todos de forma indistinta?

¹⁹ “O texto, o prazer, o consumo”. In Eco, 1989. p. 100-9.

Eco (2003), em seu texto “Sobre algumas funções da literatura” afirma não ser idealista o suficiente para pensar que a literatura pode trazer alívio àqueles aos quais falta o essencial à sobrevivência, como o próprio alimento, mas a considera um meio para que “os ecos de um mundo de valores” (ECO, 2003, p.11) chegue ao homem, por meio da discussão e da educação, afastando-o, dessa forma, do círculo de violência no qual muitos estão presos. O autor, nesse sentido, confere à literatura um importante papel formativo e educacional.

Ao representar o real, a literatura mostra a humanidade e volta-se para o próprio homem, atuando em sua formação. Sobre isso Antonio Candido (1972, p.804) discorre em seu texto “A literatura e a formação do homem”, pontuando as três funções exercidas pela “literatura como força humanizadora, não como sistema de obras”.

A primeira das funções identificadas por Candido (1972) é a *psicológica*. Para ele, ao produzir e fruir uma obra literária, o homem responde a uma necessidade universal de criar um mundo ficcional e de fantasiar. Necessidade que se manifesta a todo instante, quando devaneamos, assistimos a uma novela, lemos um romance, organizando nossas fantasias. As fantasias expressas pela literatura, no entanto, têm sempre sua base na realidade, nunca são puras. É através dessa ligação com o real, que a literatura passa a exercer sua segunda função.

A segunda das funções é a *formadora*. Para Candido, a fantasia expressa pela literatura, ao estabelecer um vínculo estreito com a realidade concreta, fornece meios para que as obras literárias atuem de “modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos”. Tais considerações conduzem o autor a indagar se a literatura tem ou não uma função formativa do tipo educacional e conclui:

A literatura pode formar, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como veículo da tríade famosa, - o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga) ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, com altos e baixos, luzes e sombras. (CANDIDO, 1974 p. 805)

A literatura, tal qual a vida, manifesta-se dialeticamente, num ir e vir que nos fornece oportunidade de explicarmos a realidade a partir dos contrários. Nesse sentido, as obras literárias, tanto as proscritas, que negam os valores vigentes, como as sancionadas, que transmitem os valores já cristalizados pela sociedade, constituem-se em um campo fértil para que exercitemos nosso direito de escolha, de reflexão, de liberdade, já que nos concedem a possibilidade de dialogarmos com diferentes visões de mundo, confrontando valores pré-estabelecidos, superando idéias vivendo dialeticamente os problemas. Desta maneira, a literatura assume seu papel formador de personalidade, de acordo com a força da própria realidade, não das convenções ou da pedagogia oficial (CANDIDO, 2004).

A literatura nos ensina a viver. De acordo com Eco (2003), quando nos colocamos frente a um conto *imodificável* aprendemos a encarar as impossibilidades da vida, as leis imutáveis que apesar de nos encher de tensão, expectativas, nos ensinam mais do que a viver, nos ensinam a morrer. Esta é, para Eco, uma das principais funções da literatura: “a educação ao Fado e à morte” (ECO, 2003, p.21).

De modo semelhante, Candido termina o texto de abertura da presente pesquisa, aludindo ao poder de formação da literatura em relação à vida e à morte.

Por fim, a terceira das funções pontuadas por Candido é a *social* que se manifesta ao representar uma determinada realidade social e humana, possibilitando ao leitor o reconhecimento de sua própria realidade. Essa função é que possibilita ao indivíduo o

reconhecimento da realidade que o cerca quando o transposta para o mundo ficcional. De acordo com esse pensador, que toma como exemplo alguns autores do regionalismo brasileiro, uma obra pode proporcionar um falso reconhecimento, ao retratar uma realidade não compartilhada pelo leitor, transformando-se, dessa forma, em um instrumento de alienação. Por outro lado, a função social da literatura pode causar uma integração entre personagem retratada e leitor, que identifica uma realidade e a incorpora às suas experiências pessoais.

Dessa maneira, se a literatura, enquanto prática social, contribui para a formação do homem, promovendo não somente o seu desenvolvimento intelectual, como também equilíbrio psicológico e maior integração com o meio em que está inserido, deve, como bem afirma Eco (2003, p.9), ser arrolada como um dos “poderes imateriais” que

a humanidade produziu e produz não para fins práticos [...], mas antes *gratia sui*, por amor de si mesma – e que se lêem por deleite, elevação espiritual, ampliação dos próprios conhecimentos, talvez por puro passatempo, sem que ninguém nos obrigue a fazê-lo [...].

Além disso, a representação da realidade presente na obra literária faz com que “leitura e literatura constituam uma unidade que mimetiza os contatos palpáveis e concretos do ser humano com seu contorno físico, social e histórico, propondo-se mesmo a substituí-los” (ZILBERMAN, 1982a, p.19). O texto literário mostra-se dessa maneira como um excelente modelo para leitura.

Pois sendo uma imagem simbólica do mundo que 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 do preenchimento, executada particularmente por cada leitor, imiscuindo suas vivências e imaginação.

Nesse sentido, Iser (1979) considera que o texto literário, por ser mais aberto à pluralidade de significações, permite ao leitor construir conexões, sínteses que individualizam o objeto estético. É a imaginação criativa do leitor que também está em jogo. Ao lermos um romance, por exemplo, nos deparamos com uma série de vazios a serem preenchidos, que propiciam ao seu espectador o uso da imaginação e uma interpretação individualizada de acordo com seus conhecimentos, valores e até mesmo expectativas. Para o autor, esses vazios provocam operações estruturadas no leitor que permitem a criação de imagens que mantêm o texto vivo na sua consciência. É o texto, nesse sentido, que desperta no leitor uma produção de sentidos.

Após a breve discussão sobre o lugar da literatura infantil na literatura e sobre a função da literatura no mundo, passaremos a outra discussão, não menos importante, sobre as concepções de leitura, ou seja, as maneiras que o homem se relaciona com as letras.

2.4. Algumas concepções de leitura

A finalidade desse capítulo será apresentar algumas abordagens teóricas sobre leitura supondo-se que essas se constituem como elementos significativos que podem atuar nas concepções de leitura do professor que se refletem nos modos de leitura efetivados na escola. Partindo do pressuposto de que a leitura tem sido explorada como tema central de pesquisas a partir de diferentes perspectivas, procuramos verificar e entender quais seriam as possíveis concepções de leitura difundidas pelo meio acadêmico, de forma que se possam identificar algumas de suas características.

2.4.1. Abordagem teórica

Segundo pesquisa realizada por Zappone²⁰ (2001), as matizes sob as quais se constrói o conhecimento sobre o ato de ler no Brasil são menos variadas do que se poderia imaginar, o que equivale a dizer que as muitas pesquisas existentes sobre o tema parecem abranger, na maioria das vezes, um mesmo universo teórico, embora apresentem e se preocupam com aplicações pedagógicas variadas.

Nessa pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o tema em questão, foram pesquisados e cotejados vários textos e autores, o que permitiu o estabelecimento de quatro linhas básicas em que se ramificam as pesquisas sobre leitura no Brasil, de acordo com Zappone (2001). Essas linhas foram designadas pela autora como:

- Linha estruturalista-funcionalista
- Linha sócio-política
- Linha cognitivo-processual
- Linha discursiva

2.4.1.1. Linha estruturalista- funcionalista

De maneira simplificada, pode-se dizer que a *linha estruturalista-funcionalista* (ler é “descodificar”) é aquela que apresenta a leitura como processo de decodificação. A decodificação é a operação por meio da qual o leitor capta o significante, ativado através da escrita, e entende o significado do texto. Predomina a idéia de que o texto

²⁰ Ao pesquisarmos as concepções e práticas de leitura, encontramos a tese de Mirian H. Y. Zappone sobre o assunto que auxiliou na distinção entre as diversas concepções existentes.

possui uma codificação que contém as idéias do autor, como se o texto fosse capaz de transmitir os pensamentos do autor e como se linguagem e pensamento guardassem entre si uma relação estreita de correspondência.

Numa perspectiva mais tradicional, a leitura é tratada como mera decodificação, envolvendo o reconhecimento dos sinais gráficos da língua e podendo ser reduzida à conversão de grafemas nos fonemas correspondentes. Essa habilidade de decodificação requer que o indivíduo seja capaz de realizar a associação letra/som de forma passiva, repetitiva. Sua tarefa seria a de juntar “peças” para buscar o sentido que o autor atribuiu à obra.

Baseando-se em Cavallo e Chartier (1998), podemos notar que essa concepção existe desde a Antiguidade, uma vez que os gregos e os romanos acreditavam que, para ler, seria necessária uma disciplina rígida e um método analítico caracterizado pelo progresso passo a passo: primeiro decorar o alfabeto, depois soletrar, por fim, decodificar palavras isoladas, frases, até chegar a textos contínuos.

Ainda hoje, observamos alunos que aprendem a ler de uma maneira semelhante. Parte-se do pressuposto de que, indo da menor unidade para a maior, o aluno conseguirá, pouco a pouco, apropriar-se da leitura porque ela ainda é considerada por muitos apenas uma decodificação, uma simples soma de sinais gráficos, capaz de trazer à tona um sentido inquestionável.

Por mais antiga e contestada que seja a prática pedagógica decorrente dessa concepção, ainda em nossos dias, observa-se, em algumas escolas, o mesmo método de alfabetização adotado pelos gregos e romanos na Antiguidade. Com isso, a leitura ainda é reduzida apenas ao aspecto gráfico e normativo que a constitui.

Essa concepção assume a variedade padrão da língua e exclui formas lingüísticas fora desse padrão, as marcas da oralidade e as repetições são vistas como erros nessa

concepção. Todo texto deveria recorrer às regras da gramática normativa, sem as quais não haveria possibilidade de compreensão. Pode-se, pois, concluir que, ao lado de uma idéia de leitor como decodificador de sinais gráficos, há uma idéia de texto como armazenador de um sentido único e da língua como código. Leitor e texto assim concebidos orientam para uma concepção de leitura como atribuição de um sentido único e inquestionável ao texto.

Numa perspectiva mais estruturalista, importa mais saber como o texto articula internamente, estruturando o que diz. A noção de leitura aceitável não seria buscada na intenção do autor, uma vez que o leitor deve encontrar as respostas para suas indagações no próprio texto.

Apesar de toda crítica ao estruturalismo, não podemos nos esquecer de que ele nos trouxe avanços nos estudos do texto. Para citar uma de suas contribuições com relação à interpretação, podemos nos lembrar do distanciamento da figura do autor à do narrador do texto. Foi importante perceber que aquele que diz “eu” no texto é alguém que se constrói ao longo da narrativa, a partir de uma organização interna do texto que permite ao leitor diferenciar autor de narrador.

O enunciado abaixo dá uma idéia do que se considera leitura estrutural conforme Bourdier (apud CHARTIER, 1996, p.233)

A leitura interna que considera um texto nele mesmo e por ele mesmo, que o constitui como auto-suficiente e procura nele mesmo sua verdade, fazendo abstração de tudo o que está ao redor.

Pode-se, pois, dizer que, ao lado de uma concepção de texto como um todo organizado, há uma concepção de leitor como verificador dos elementos do texto para a busca do sentido depositado em seu interior, as quais, em conjunto, constituem uma concepção de sentido como único e depreensível exclusivamente do enunciado.

2.4.1.2. Linha sócio-política

Já a *linha sócio-política* (ler é engajar-se) pode ser identificada como aquela que defende a idéia de que a leitura seria uma interpretação crítica e, de certa forma, personalizada do que se lê, uma vez que é considerado todo o conhecimento prévio do leitor, sua experiência de vida e de leituras anteriores e, acima de tudo, a sua realidade. A concepção sócio-política de leitura, portanto, supõe o leitor no processo de atribuição de significado e não de mero receptor das idéias veiculadas pelo texto e pelo autor.

Para Zappone (2001, p. 54) essa linha de abordagem caracteriza-se por discutir dois fatos importantes sobre a leitura:

- O fato de esta englobar habilidades e competências muito mais complexas do que aquelas envolvidas no processo de decodificação da escrita priorizado na alfabetização.

- O fato de a leitura constituir-se em instrumento capaz de dotar o leitor de uma determinada condição sócio-política, cognitiva e cultural.

Paulo Freire (1982), em *A importância do ato de ler*, apresenta sua própria experiência de aprendizagem da leitura e aponta para a relevância de uma prática leitora anterior à alfabetização, a leitura do mundo “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1982, p.11). Considerar como prática leitora toda a gama de experiências de vida do alfabetizando, amplia também o conceito de texto.

2.4.1.3 Linha Cognitivo-processual

Segundo Zappone (2001), surge no final da década de 1970 e primeiros anos da década de 1980 a *linha cognitivo-processual* (ler é interagir com o texto), quando muitos autores estrangeiros passam a preocupar-se com os processos envolvidos na aquisição da leitura e da escrita. Nesse momento, ampliam-se as pesquisas sobre leitura, que objetivam verificar como as pessoas aprendem a ler.

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

Observa-se que essas abordagens têm como preocupação básica a pesquisa dos processos envolvidos no ato de compreensão do texto. O interesse básico delas está na investigação das ações ou reações práticas de incentivo à leitura.

A concepção cognitivista reconhece que a leitura é um processo que começa no momento em que o cérebro recebe a informação visual e termina quando essa informação é associada aos conhecimentos prévios – experiências de mundo e de linguagem – que o leitor adquiriu. Ganham relevância no leitor a memória, a percepção, o raciocínio e a linguagem. Assim seria mais bem sucedido o leitor mais maduro, pois teria maiores condições de compreender textos que exigissem conhecimentos prévios e um maior conhecimento lingüístico.

Frank Smith (1999), psicolingüista que estudou os processos interativos envolvidos na leitura, reconhecia a utilização de duas espécies de informação: a informação visual, recolhida através dos olhos, e a informação não-visual, que está disponível na memória do leitor, sendo que este recurso não visual seria responsável

pela economia da informação visual, uma vez permitiria que o leitor antecipasse o que se encontraria logo adiante no texto. Assim saber ler não significaria utilizar toda a informação visual disponível, mas apenas a que fosse suficiente para a compreensão de um determinado texto, respeitando-se o que se pretendia com tal leitura (MARTINS, 1986).

Além da memória, uma estratégia importante para a leitura é a inferência, caracterizada por ser uma atividade necessária para a identificação e a organização dos elementos essenciais ou centrais do texto. Ela auxilia a codificação do texto na memória.

A leitura é um ato de inteligência que implica o uso de estratégias diversificadas: previsão, confirmação e seleção.

Segundo Martins (1986, p.17), o grande mérito da concepção cognitivista foi o de perceber que “o leitor pré-existe à descoberta do significado das palavras escritas: foi-se configurando no decorrer das experiências de vida, desde as mais elementares e individuais às oriundas do intercâmbio de seu mundo pessoal e o universo social e cultural circundante”.

A possibilidade de encarar o leitor como alguém que testa hipóteses para buscar a comprovação do sentido imaginado previamente para um determinado texto constituiu avanço nos estudos a respeito da leitura.

Na concepção processual, a leitura é um ato social entre leitor e autor que interagem através do texto. Ainda que mobilize diversos níveis de conhecimento – lingüístico, textual e o conhecimento de mundo – para reconstruir o sentido do texto, formulando hipóteses antes de iniciar a leitura, o leitor tem objetivos bem claros ao fazê-lo e desenvolve essa atividade por meio do resgate de pistas disponíveis no texto, apontando para o que o autor pretende comunicar. Em outras palavras, o autor tem

intenções ao escrever de uma determinada maneira e o leitor deveria ser capaz de reconhecê-las para compreender não só o que está escrito no texto, mas também o que está subentendido.

O sentido de um texto é construído nessa interação. Aproxima-se da atividade de leitura definida como “uma interação a distância entre leitor e autor via texto” (KLEIMAN, 2004, p.65).

Em relação à concepção cognitivista, pode-se dizer que a visão interacional da leitura pressupõe os procedimentos definidos por aquela concepção, mas não se identifica com ela.

Para a concepção cognitivista, a compreensão do texto estaria em competências – lingüística, cultural, cognitiva – do leitor, enquanto que para a concepção interacional, é reservado um papel fundamental ao autor, bem como à relação que ambos estabelecem no momento da leitura.

2.1.4.4 Linha discursiva

A *linha discursiva* (leitura é produzir sentidos) tem como premissa o fato de que a leitura ou o ato de ler implica um processo discursivo, o que permite problematizá-la no domínio do discurso. Para Orlandi (1996), a relação que se dá no momento da leitura é uma relação entre o leitor virtual e o leitor real, sendo, portanto, uma relação de confronto. Logo, o leitor não interage com o texto, mas com instâncias que podem ser o autor, o leitor virtual e outros.

O autor, o leitor e o próprio texto estão imersos no processo discursivo, os sentidos não pertencem nem ao leitor nem ao autor nem estão totalmente registrados no

texto. Existem também como partes de um processo: têm um passado e se projetam para um futuro. O texto é considerado como um emaranhado de sentidos possíveis. Quanto ao sentido, está e não está no texto. Deste modo, quando se lê, deve-se considerar o que está dito e o que não está, mas que também significa, ou seja, é necessário considerar os implícitos.

Bakhtin (2000) reconhece que o leitor não apenas constrói os sentidos da leitura, mas é construído por esses sentidos. O leitor, ao percorrer um texto, aciona inúmeros outros textos que compõem o seu acervo e promove uma relação entre eles. Os sentidos construídos podem variar de leitor para leitor porque cada um possui um repertório distinto.

Considera-se que ao lado de uma concepção de texto, há uma concepção de leitor que não lê apenas o que está presente no texto no plano do enunciado, mas que encontra um emaranhado de sentidos a ser percorrido.

2.4.1.5 Algumas considerações

Ao analisar e comparar as concepções de leitura até aqui apresentadas, pode-se perceber que a linha estruturalista-funcionalista não se aproxima das outras linhas. Ao centrar-se no texto, a linha estruturalista-funcionalista concebe a leitura como uma atividade invariável, tendo em vista que os leitores encontrariam no texto sempre o mesmo sentido, independentemente das circunstâncias sociais, culturais ou históricas em que a leitura possa ser realizada. Além disso, o leitor não contribui para a constituição dos sentidos e estes se encontram atrelados exclusivamente aos elementos lingüísticos do texto, sendo o autor do texto, o “produtor dos sentidos”.

Em contrapartida, observa-se uma grande aproximação entre as linhas sócio-política, cognitivo-processual e discursiva. Mesmo que a linha cognitivo-processual não tenha previsto as conseqüências ou desdobramentos da leitura na esfera do social ou mesmo sua relação com o ideológico, as três abordagens centram sua preocupação no leitor enquanto elemento ativo do ato da leitura. De acordo com essas abordagens, o leitor não irá apenas decodificar o texto, mas irá interpretá-lo de forma crítica interagindo com o mesmo, a fim de produzir sentidos. Para tanto, deverão ser considerados aspectos como o conhecimento de mundo do leitor, sua história de leitura, o contexto em que está inserido, bem como a sua própria história de vida. Através da análise dessas abordagens, torna-se cada vez mais claro que sem o leitor, é impossível que os textos sejam constituídos em elementos de significação.

2.4.2. O sentido, a razão e a emoção

Considerando o leitor como peça fundamental no processamento da leitura, Maria Helena Martins (1986) propõe para fins de discussão três níveis de leitura – *sensorial*, *emocional* e *racional* - que correspondem a um modo de aproximação por parte do leitor ao objeto lido; esses níveis são inter-relacionados, quase simultâneos, a depender da experiência, expectativa e necessidades do leitor.

Começemos por um exemplo.

No texto “O primeiro livro de cada uma de minhas vidas”, Clarice Lispector (1984) ao relatar suas experiências de leitura, deixa transparecer, como se verá, o modo como se aproximou dos textos: pela sensação física, pelas emoções e pela razão de uma maneira desordenada e dinâmica.

Busco na memória e tenho a sensação quase física nas mãos ao segurar aquela preciosidade: um livro fininho que contava a história do patinho feio. (p.721)

E de repente, um dos livros que abri continha frases tão diferentes que fiquei lendo, presa ali mesmo. Emocionada, eu pensava: mas esse livro sou eu! E, contendo um estremecimento de profunda emoção, comprei-o. (p.723)

O livro, que li cada vez mais deslumbrada, era de aventura, sim, mas outras aventuras. E eu, que já escrevia pequenos contos, dos 13 aos 14 anos fui germinada por Herman Hesse e comecei a escrever um longo conto imitando-o: a viagem interior me fascinava. Eu havia entrado em contato com a grande literatura. (p.722)

A leitura sensorial está ligada às sensações físicas que o livro desperta no leitor:

“dá a conhecer ao leitor o que ele gosta ou não, mesmo inconscientemente, sem a necessidade de racionalizações, justificativas, apenas porque impressiona a vista, o ouvido, o tato, o olfato ou o paladar” (MARTINS, 1986, p.42). Nessa leitura, o leitor se deixa envolver pelos sentimentos que o texto lhe desperta. O leitor gosta ou não gosta do que lê por motivos muito pessoais ou por características textuais que nem sempre consegue definir. O que está em jogo é a afinidade pessoal. No caso de Clarice, ela se emociona ao ler um livro em que se enxerga “mas esse livro sou eu!”.

De maneira diversa, “quando uma leitura – seja do que for – nos faz ficar alegres ou deprimidos, desperta a curiosidade, estimula a fantasia, provoca descobertas, lembranças” (MARTINS, 1986, p.48), essa é a leitura emocional. Isso acontece quando se sente uma empatia imediata – como se sentíssemos exatamente o que o outro, no caso o personagem, sente.

Já na leitura racional “o leitor visa mais o texto, tem em mira a indagação; quer mais compreendê-lo, dialogar com ele.” (MARTINS, 1986, p.71). A leitura racional proporciona um avanço em relação à sensorial e à emocional pelo fato de estabelecer “uma ponte entre o leitor e o conhecimento, a reflexão, a reordenação do mundo objetivo, possibilitando-lhe, no ato de ler, dar sentido ao texto e questionar tanto a

própria individualidade como o universo das relações sociais” (MARTINS, 1986, p.66), porém esse avanço só é possível pela interação dialética entre os níveis de leitura.

2.4.3. A leitura como prática social

Uma concepção que não é trabalhada por Zappone (2001), mas que merece ser destacada é a concepção de leitura na perspectiva de Roger Chartier (1997) que considera a leitura uma atividade humana com uma história e uma sociologia. A significação é, para esse autor, função direta da “atuação” do leitor ou dos leitores:

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

Assim para o autor, ler deixou de ser uma atividade universal, praticada sempre da mesma maneira para se tornar uma prática individual e subjetiva, na qual um único texto pode receber inúmeras possibilidades de leitura, de acordo com a experiência de vida do leitor. Percebe-se, então, que esta concepção de leitura, apresentada por Chartier, revela algumas características semelhantes às linhas discursiva e sócio-política.

Tanto a concepção cognitiva quanto a sócio-política, a discursiva e a proposta por Chartier abordam o aspecto sociocultural envolvido no processo de leitura. Todavia enquanto a primeira, tomando a leitura numa perspectiva individual, vincula-a à idéia de conhecimentos prévios, socialmente aprendidos, acionados pelo leitor no processo de interpretação do texto, as segundas defendem a tese de que os aspectos socioculturais

definem práticas sociais de leitura que são constituintes do processo de construção de sentidos.

Historiadores da leitura²¹, preocupados em analisar as maneiras como os leitores penetram no mundo da cultura escrita e a relação entre essas maneiras e as formas de organização social do homem, têm definido uma nova abordagem em torno do processo de leitura. Para esses historiadores, a leitura é uma atividade humana, que, ao se constituir de acordo com as condições sociais em que se realiza, acaba definindo formas de ler que se fixam em práticas de leitura. Nas palavras de Hébrard (CHARTIER, 1996 p.36) “a leitura é uma arte de fazer que se herda mais do que se aprende”. E, como tal, não pode ser analisada apenas a partir dos aspectos que se apresentam no momento de sua realização; ela é dotada de uma historicidade que se coloca para o leitor e que influencia o seu processo de constituição de sentidos.

Nessa perspectiva, a leitura constitui-se a partir de elementos dados culturalmente e elementos apreendidos à medida que o processo se realiza. Não há leitura ingênua, pré-cultural, sem qualquer referência fora dela (GOULEMOT In CHARTIER, 1996 p.107).

A não imposição de sentidos não significa, para esses historiadores, que o texto seja neutro, não apresentando interesse em mobilizar o leitor. Segundo Pierre Bourdieu (apud CHARTIER, 1996), os textos trazem na sua constituição informações sobre o seu modo de usar e indicações sobre o público visado. A extensão do texto e a “simbologia do grafismo”²² são exemplos dessas indicações.

²¹ Referimo-nos aos estudiosos presentes no livro organizado por Roger Chartier, *Práticas da leitura*, 1996, que analisa a história dessas práticas por três caminhos: a história das maneiras de ler que já não ocorrem nos dias atuais; a história das práticas da leitura que se refere às apropriações do texto pelo leitor; e a descrição dos múltiplos empregos da palavra leitura.

²² Bourdieu se refere ao uso do itálico e “dos signos que se destinam a manifestar a importância do que se diz, a dizer ao leitor “aí é preciso prestar atenção nisto que digo”, a colocação em maiúscula, os títulos, os subtítulos, etc.” (apud CHARTIER, 1996, p. 235)

No que se refere à história da leitura, esses pesquisadores têm, de maneira geral, se dedicado a analisar a história dos livros e dos leitores para relacioná-los às práticas instituídas de leitura.

Um exemplo de prática de leitura que remonta a Antiguidade é a leitura em voz alta. Segundo Manguel (1997), ler em voz alta era norma desde os primórdios da palavra escrita. Acreditava-se que o som fazia as palavras serem vividas com fervor por aqueles que a ouviam. O texto era para ser ouvido por muitos – a leitura era sempre pública -, e lido apenas por um, pois eram poucos os que sabiam ler e escrever. A leitura tornava inteligível a outros um texto escrito e permitia a transmissão das informações contidas nele.

A passagem da leitura em voz alta para a leitura silenciosa é tida por Chartier (1998) como a primeira revolução da leitura uma vez que estabelece uma nova relação entre texto e leitor. Sob o controle de seu leitor, a leitura silenciosa permitiu inclusive leituras simultâneas e mais reflexivas. A leitura silenciosa tornou o texto propriedade do leitor.

Chartier (1998) aponta ainda mais duas outras revoluções da leitura: o crescimento na produção do livro e a transmissão eletrônica de texto.

As revoluções apontadas pelo pesquisador francês definiram transformações nas práticas de leitura que vinham até então sendo exercidas. É falsa a idéia de que existe apenas uma única e correta maneira de se ler; o que se pode considerar é a existência de uma forma dominante de leitura, convivendo com outras mais marginais. Segundo P. Bourdieu (apud CHARTIER, 1996, p.233), a universalização de uma única maneira de se ler, é ela própria uma instituição histórica, associada a uma abordagem estrutural do texto. A partir dela, toma-se o texto como auto-suficiente e a leitura como um processo de busca da verdade nele contida.

Historicizar a leitura significa, segundo Chartier (1998) encontrar as formas pelas quais os leitores foram sendo produzidos e a leitura organizada como resultado dessa produção. Nessa perspectiva, a leitura deixa de ser concebida como uma atividade puramente individual para ser assumida na sua relação entre o cultural e a liberdade relativa do leitor de estabelecer significações, entre o uso social da leitura e a forma particular de apropriação do texto.

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura pressupõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. (CHARTIER, 1998, p.77)

A partir dessa consideração, nos indagamos: que espaço deixamos para a leitura percorrer seu caminho em sala de aula? Que espaço deixamos para o *leitor subverter aquilo que o livro lhe pretende impor*? Por fim quais são as nossas *razões de ler*?

2.5. Prazer de ler, formação de hábito, gosto pela leitura: Onde nos levam?

Interessa-nos neste momento da pesquisa pensar sobre questões ligadas a uma concepção de leitura que a vê sob a perspectiva do prazer.

Não é de hoje que se observam as discussões relativas à leitura, à escola e ao texto literário, problemática que vem se fortalecendo nos dias atuais, provavelmente, por três

diferentes motivos. Primeiro, porque foi atribuída à literatura a função de minimizar os problemas evidenciados pela *crise da leitura*: o afastamento da criança e do jovem, o possível declínio do gosto pela leitura e os baixos índices de proficiência leitora e escritora detectados em exames nacionais. Algumas publicações e pesquisas, concernentes à leitura literária, passaram a dar maior ênfase à relação entre o prazer e a leitura de literatura.

Observam-se também entre os professores diferentes pontos de vista em relação à leitura de literatura na escola. Alguns professores defendem que os alunos devam ler os bons textos e cabe ao professor indicá-los. O bom aqui sendo sinônimo de clássico. Numa segunda visão é defendida uma leitura quantitativa e liberta de juízo de valor sobre o texto, sendo restringida qualquer obrigatoriedade de leitura para o aluno, que pode ler o que quiser e quando quiser tendo em vista a aquisição do hábito e do gosto pela leitura.

Há uma voz marcante que se levanta a favor do prazer do texto, a de Roland Barthes, com o lançamento do livro *O prazer do texto*, na França de 1973. Nessa obra, o prazer da leitura ultrapassa os limites do intelecto, em direção ao prazer físico, que se dá no momento da ruptura, do encontro com o novo, na subversão, com novas formas de linguagem, que, segundo Barthes, vão além da margem fixada pela escola.

Barthes (1977) ainda acrescenta aspectos relacionados à intensidade da leitura e ao ritmo próprio imprimido por cada leitor, individualmente, no ato de ler. O prazer não estaria pré-estabelecido no texto, mas surge no jogo entre leitor e texto, no espaço da leitura. O prazer da leitura não se dá pela rapidez ou lentidão em que ela é feita, mas pelas relações estabelecidas entre leitor e texto. Portanto fica esvaziada qualquer tentativa de julgamento do texto. Segundo esse critério, o prazer é pessoal, intransferível, independe do texto.

Se aceito julgar um texto segundo o prazer, não posso ser levado a dizer: este é bom, aquele é mau. Não há quadro de honra, não há crítica, pois esta implica sempre um objetivo tático, um uso social e muitas vezes uma cobertura imaginária.
(BARTHES, 1977, p.20)

A leitura, sob essa perspectiva, vincula-se diretamente ao leitor e às relações que ele estabelece com o texto lido, portanto ao aspecto emocional da leitura. Embora a atitude de leitura prazerosa faça com que o leitor pare e pense em outras coisas, ouça outras vozes, o prazer continua sendo um ato solitário, não social, mesmo que as *vozes* que ultrapassem o texto o sejam. O prazer não é algo simples, pois não é um elemento do texto, o qual não traz, imbuído em si, as sensações prazerosas. Essas são estabelecidas no momento da leitura.

Levando em conta essas considerações, o que se observa²³ no ambiente escolar é uma percepção de que a leitura agradável/prazerosa permite a aquisição do hábito, do gosto e do prazer pela atividade. Pensa-se que porque a leitura é agradável, fácil, prazerosa, ela automaticamente se incorpora à vida cotidiana. Dessa forma, o hábito da leitura é compreendido como consequência da vivência agradável dessa prática. Marisa Lajolo (1993) elucida a questão ao constatar que o início do engano está em se atribuir o declínio da leitura entre os alunos à falta de *hábito*.

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 (1993, p. 107).

²³ Tais observações são fruto de minha experiência como professora, de conversas e curso ministrados a professores e das discussões com o grupo de pesquisa “Linguagem e conhecimento”, com a coordenação da professora Mary Julia Dietzsch.

Vale salientar a diferença entre hábito de leitura e formação de leitor descrita por Souza (2003, p.14-5):

Hábito é algo que fazemos mecanicamente, sem a preocupação com a busca de significados; pressupõe repetição e, não, construção de sentidos. Existe, pois, grande diferença entre o trabalho de formação de leitor e o de formação de hábitos.

Outro aspecto dessa idéia de leitura-prazer na escola é considerar que uma leitura é agradável quando o texto guarda uma proximidade com o cotidiano da criança. Entretanto, numa leitura *orientada*, cabe ao professor mediador reverter a situação com a explicação e determinadas formas de abordagem do texto.

De modo semelhante, o prazer de ler, por estar vinculado à idéia de livre escolha, assume um estatuto de leitura sem objetivos, prática que, portanto, não caberia à escola. Postura assumida por aqueles que consideram tal forma de leitura como “ler por ler”, gratuitamente, sem um produto imediato - tão ao gosto de determinadas condutas pedagógicas - como uma prática sem resultados.

Em contrapartida, Geraldi (1999, p.98), em relação à leitura-prazer ou leitura-fruição como ele a denomina, afirma: “ler por ler, gratuitamente... não quer dizer que tal leitura não tenha um resultado. O que define esse tipo de interlocução é o *desinteresse* pelo controle do resultado”. Mesmo quando se propõe uma leitura-fruição, ainda que inserida no ambiente escolar, significa ter objetivos para essa leitura. No caso, o objetivo é o prazer, é mostrar ao leitor que também é permitido, e desejado, ler desvinculado de atividades e de outros controles escolares. Não raramente, essa leitura constitui-se em uma experiência ausente, e portanto, a ser recuperada nas aulas de Língua Portuguesa.

É importante ressaltar ainda que Geraldi (1999) chama a atenção para o fato de ler pelo simples prazer de ler não é uma atividade exclusiva do texto literário, já que podemos ir a outros textos, dependendo de nossos interesses, de forma gratuita, desinteressada, para satisfação própria, quando, por exemplo, lemos um jornal pelo prazer de informarmo-nos, um panfleto de viagem pela alegria de conhecer novos lugares, não obstante esse modo de leitura tenha se associado mais diretamente à literatura.

Geraldi considera ser “o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de incentivo à leitura recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui a princípio – o prazer” (1999, p.98) Para isso, julga necessário que recuperemos da nossa vivência de leitores três princípios: o respeito pela caminhada do aluno enquanto leitor, a liberdade de deixar os alunos escolherem livros pela capa, pelo título, pela indicação de colegas, a fim de que se forme um circuito de leitura na sala de aula; e a consciência de que “a quantidade ainda pode gerar qualidade”, propiciando aos alunos o contato com o maior número possível de livros, ainda que o diálogo que esse alunos trave com o livro fique longe do esperado.

Também Lajolo (1993, p.108) defende que “a prática de leitura patrocinada pela escola precisa ocorrer num espaço de maior liberdade possível”, já que “a leitura só se torna livre quando respeita, pelo menos em momentos iniciais do aprendizado, o prazer e a aversão de cada leitor em relação a cada livro”.

Nesse sentido, Geraldi (1999) nos adverte de que as práticas de leitura na escola precisam inspirar-se nas atitudes de leitores que assumimos fora dela. Assim o autor aponta quatro relações diferentes que o leitor pode estabelecer com o texto e que definem tipos diversos de leitura:

1. Ir ao texto para fazer perguntas, para querer saber mais sobre um determinado assunto, a fim de compreendê-lo. Trata-se da *leitura busca de informações*.
2. Ir ao texto para estudá-lo, extraindo dele tudo que possa oferecer. É a *leitura estudo do texto*.
3. Ir ao texto para usá-lo como pretexto na realização de outras coisas, como desenhar, dramatizar ou transformar um poema em coro falado. É a *leitura do texto – pretexto*.
4. Ir ao texto para simplesmente fruí-lo sem fazer perguntas, sem pretensões de usá-lo. É a *leitura fruição*.²⁴

Se cabe à escola mostrar a leitura ao aluno nos seus mais diversos objetivos, a questão que se coloca é por que a leitura sob a perspectiva do prazer conseguiu considerável espaço nas escolas no discurso, mas, na prática, parece ter sido excluída?

Geraldi (1999) considera que, em uma sociedade capitalista como a nossa, o que importa são as atividades produtivas, assim, a escola, ao reproduzir o sistema e preparar para ele, exclui a fruição e o prazer, que estão associadas às tarefas *não-rendosas*. Dessa forma, vemos na escola para reproduzir fichas de leitura, para fazer uma prova entre outras coisas. A presença da leitura na escola, sob esta perspectiva, assume uma única finalidade: a transformação dos textos lidos em modelos que seguem diversos caminhos: o texto transformado em objeto de leitura em voz alta, em que se lê para provar que se sabe ler; o texto transformado em objeto de imitação, servindo apenas de mote para produção de outros textos; e, finalmente, o texto transformado em objeto de fixação de sentidos, previamente definidos e disponíveis no texto para que o aluno os

²⁴ Faço lembrar que a concepção de fruição para Geraldi é diferente do que Roland Barthes considera leitura-fruição.

encontre, num exercício mecânico de adivinhações, em que não se mobiliza a história de vida do leitor, mas apenas sua experiência escolar.

Talvez falte à escola ter clareza dos objetivos que quer atingir em relação à leitura e aceitar o fato de que existe, além da *leitura-prazer*, uma *leitura-dever* como se verá adiante.

3. METODOLOGIA

Conforme já foi mencionado anteriormente, os objetivos do presente estudo são: analisar a prática pedagógica em relação à leitura de livros de literatura e investigar a noção de leitura e literatura na perspectiva da criança através de sua fala. O interesse do segundo objetivo reside no fato de considerarmos esse dado relevante para a prática de leitura em sala de aula, levando-se em conta os objetivos didáticos do professor.

O estudo foi realizado em uma escola particular de São Paulo. Ela existe desde a década de 1950 e atualmente funciona em dois períodos. Recebe cerca de 1400 alunos de três a dezesseis anos de idade que, em sua maioria, são filhos de profissionais liberais da classe média e classe média alta paulistana.

A escola tem uma proposta de trabalho que se fundamenta na idéia de que a ação pedagógica possibilita ao aluno entrar em contato com seu pensamento e suas hipóteses acerca dos fenômenos estudados para que estabeleça relações entre os saberes que já possui e os novos conhecimentos que virá a construir, criando assim, uma rede de significados consistentes. Considera o ensino um processo de trabalho que enfatiza a curiosidade, o questionamento e a reflexão.

É papel da escola ter uma significativa atuação na área social e se caracteriza por estabelecer relações que se pautam numa ação humanizadora.

Os dados que serão analisados foram coletados ao longo de 2007 com quatro turmas de 23 alunos aproximadamente de 6º ano, com idade entre 11 e 12 anos e da qual eu era a professora de Língua Portuguesa.

O ano letivo é dividido em três trimestres de trabalho. A cada início de trimestre é entregue aos alunos uma carta para ser colada no caderno que contém a *Apresentação*

do *Curso de Língua Portuguesa*²⁵. Esta carta é dirigida ao aluno e nela está descrito o que será desenvolvido ao longo do trimestre em questão. A carta é lida em voz alta e a professora faz comentários sobre os conteúdos e procedimentos esperados nas quatro frentes de trabalho: práticas de escrita, práticas de leitura, produção de texto e oralidade.

As leituras propostas são definidas nesta carta e ficam estabelecidas então como serão realizadas e se estão ligadas a algum projeto²⁶ amplo de língua.

Foram escolhidos cinco livros de leitura tradicionalmente chamada de *obrigatória*²⁷. Em sala de aula, não utilizamos este termo para nos referirmos às leituras solicitadas, pois sabemos que os livros *obrigatórios* muitas vezes não são lidos e mesmo assim o aluno é avaliado em relação a tais leituras e consegue ser bem avaliado ou por que leu um resumo ou se informou com algum amigo ou leu apenas alguns trechos do livro ou ainda assistiu a filmes baseados no livro. A concepção de leitura na qual nos baseamos vai contra esta obrigatoriedade tradicional. Todos devem ler o livro, mas para poder participar das discussões. Queremos, assim como afirma Calkins (apud DIETZSCH, 1995, p.75):

... que meus alunos busquem estratégias para lidar com seus pensamentos e com o livro, que sejam capazes de falar sobre o que leram, expressando o que sentem a respeito da leitura. Quero que sejam afetados, movidos pelo livro, revelando sua admiração, identificando os personagens preferidos, comentando o que gostariam que fosse diferente. Quero ajudá-los a planejar suas leituras na construção de sua identidade como leitor/escritor.

Os livros selecionados foram: *Minha querida assombração* (2003) de Reginaldo Prandi; *A famosa invasão dos ursos na Sicília* (2001) de Dino Buzzati; *O flautista*

²⁵ As cartas dos três trimestres encontram-se nos anexos.

²⁶ Neste caso se a leitura faz parte de um projeto de produção de texto.

²⁷ Chamamos 'livro obrigatório' aquele que todos devem ter o seu exemplar e acompanhar a leitura feita em classe ou fazê-la individualmente em casa.

misterioso e os ratos de Hamelin (2006) de Bráulio Tavares; *A Ilíada* (2002) na adaptação de Bruno Berlendis; e *Gigantes Belgas* (2004) de Burkhard Spinnen, sendo que a escolha dos livros teve objetivos distintos. Para uma melhor compreensão, faremos mais a frente uma pequena sinopse de cada livro e apresento seus objetivos.

Além destas leituras comuns, são realizadas visitas mensais à biblioteca da escola para conhecer o acervo e realizar empréstimos para leituras individuais. Os alunos podem escolher qualquer livro para empréstimo, desde histórias em quadrinhos a livros informativos e podem também não escolher livros. No geral, em cada classe três a quatro alunos deixam a biblioteca sem livros. O espaço da biblioteca também é usado para indicação de títulos pelos próprios alunos. As bibliotecárias, a pedido da professora, preparavam a sala com mesas de exposição temáticas com livros de aventuras, clássicos, histórias de detetive, diários, viagens no mar, livros informativos, livros de arte, histórias em quadrinhos, contos e crônicas e outros. Essa exposição propiciava conversas animadas sobre os livros expostos e muitas vezes encontrávamos alunos com dois ou três livros, sem conseguirem se decidir por qual ler. Além das visitas coletivas, durante a aula de língua portuguesa, os alunos podem ir até a biblioteca sem a professora, em pequenos grupos, para escolherem livros.

É importante destacar que a biblioteca se configura como um espaço de troca de livros e de indicações. Os alunos não precisam necessariamente retirar emprestados livros da biblioteca, muitas vezes as indicações feitas naquele espaço não eram de livros pertencentes à biblioteca, mas dos próprios alunos ou da professora. Gostávamos de fazer nossas rodas de livros fora da sala de aula e por mais que a biblioteca seja um espaço de livros que não nos pertencem – no sentido que sempre deve ser devolvido –,

era nesse ambiente que muitas vezes encontrávamos os livros que nos capturavam²⁸. Muitos alunos compram os livros que na biblioteca vieram a conhecer.

Algumas considerações devem ser feitas levando-se em conta o projeto de leitura desenvolvido:

- 1- Há uma leitura orientada²⁹, coletiva, comum a todos, em que objetivos específicos devam ser atingidos. Aqui podemos falar numa demanda específica após a leitura, que foi explicitada na carta de *Apresentação do Curso* com os objetivos listados e compreendidos. Nestas leituras, os alunos podem criticar e dizer que não gostam ou não querem ler, porém eles não podem exercer o direito³⁰ de não ler. Entende-se aqui que são leitores inseridos no espaço escolar e a leitura é compreendida como instrumento e a função da escola é propiciar a leitura que prepara o aluno para o mundo da leitura e da escrita e indicar livros.
- 2- Há uma leitura individual, no sentido de cada um ler o que desejar, no seu ritmo, vendo como lêem os outros e sua professora e sem que haja uma demanda específica posterior à leitura. Trata-se simplesmente de ler por ler. Para marcar o percurso leitor de cada um e, ao final do ano, podermos refazer esse percurso oralmente. Também como apoio a um projeto de produção escrita de resenhas, os alunos colam no caderno uma

²⁸ Roland Barthes (1987, p.34) propõe que haja duas palavras para os livros: livro de Biblioteca e *livro-em-casa*. O livro de Biblioteca é o livro da dívida, pois deve ser devolvido; o *livro-em-casa* é o livro do desejo.

²⁹ Em relação a esse termo *leitura orientada*, agradeço à Ana Maria Teixeira de Lima que me fez ver sua adequação em relação ao que era proposto.

³⁰ Marisa Lajolo em seu artigo "Texto não é pretexto" (In ZILBERMAN, 1982a) usa a expressão *direito de não gostar de um texto*. Daniel Pennac (1997) dedica a última parte de seu livro para discorrer sobre os *direitos do leitor*.

Ficha de Leitura³¹ em que deveriam ser anotados título do livro, autor, editora, prazo para leitura (uma vez que o livro era da biblioteca), se leu até o final e comentários gerais.

No fim de 2007, foi entregue um questionário para os alunos, investigando suas preferências leitoras e a noção que eles têm sobre leitura e literatura. Durante o ano, também anotei várias falas das crianças sobre as leituras realizadas.

A seguir iremos expor e analisar cada uma dessas *frentes de leitura*.

3.1. Livros de leitura orientada: relato de uma prática

Apresentaremos um pequeno resumo de cada um dos cinco livros lidos e algumas considerações sobre o desenvolvimento da leitura em sala de aula. Como a leitura estava presente em muitos momentos da aula, combinamos com os alunos siglas e ‘apelidos’ para nos referirmos aos livros, principalmente quando tínhamos que escrever o título. Usaremos aqui nossa nomenclatura. São elas:

MQA – *Minha querida assombração*

FIUS – *A famosa invasão dos ursos na Sicília*

Flautista - *O flautista misterioso e os ratos de Hamelin*

Ilíada – *Ilíada*

GB – *Gigantes Belgas*

³¹ Ver anexos.

3.1.1. Minha querida assombração

A primeira edição do livro é de 2003.

Em férias numa antiga fazenda, Paulo e os quatro filhos passam uma semana ouvindo casos de assombração. Cada noite uma história diferente é contada por dona Santa, a proprietária do local. A narrativa se desenvolve em dois níveis: a história da família da cidade em férias no hotel-fazenda e a história dos personagens dos casos de assombração que aparecem no hotel como hóspedes. Os leitores, no desenrolar da narrativa, começam a perceber que os novos hóspedes são os personagens das histórias contadas por dona Santa e a expectativa caminha para um desfecho lógico e racional, como nos bons casos de detetive. Porém o último capítulo surpreende pelo inesperado. Toda a construção lógica dos capítulos anteriores é quebrada e o final fica aberto para o leitor.

Os capítulos são divididos nos dias da semana – de segunda a domingo - e recebem o nome da história que dona Santa irá contar. A história principal é narrada em terceira pessoa e descreve as férias na fazenda, já as histórias de assombração são contadas em verso pela personagem D. Santa. Para marcar a mudança na narrativa, o autor utilizou o recurso de mudar o tipo de letra e a disposição gráfica do texto escrito na folha.

Há muitas referências à cultura caipira. Percebe-se uma clara intenção³² do autor em fazer seus leitores conhecerem este aspecto da cultura brasileira, falando sobre comidas típicas, música, objetos característicos, modos de vida do interior de São Paulo. Dona Santa é uma típica contadora de histórias, ao estilo de dona Benta, observe até o uso da expressão *dona*.

³² Chamamos atenção aqui para a histórica relação entre literatura destinada a crianças e o desejo de ensinar.

Paulo, o pai viúvo, é alheio aos acontecimentos assombrosos. Interessante notar a ausência da mãe, sua presença na narrativa prejudicaria o desenvolvimento do enredo, uma vez que na sociedade atual persiste a imagem da mãe atenciosa e presente. O pai, sociólogo, trabalha muito, e ao planejar uma viagem com os filhos, imagina um local onde ele possa descansar e as crianças aprenderem.

Este foi o primeiro livro lido no ano e o objetivo esteve ligado à esfera do “prazer de ler”. A idéia foi apresentar e ler um livro para cativar³³ o aluno. Iniciamos o ano escolar com a seguinte solicitação expressa verbalmente pela coordenação da escola: aproximar os alunos da literatura, fazer com que eles lessem, gostassem de ler e avançassem nas leituras. Discurso muito presente nas escolas veiculado pela propaganda dos livros de ficção (por exemplo, no catálogo das editoras), pelas campanhas de incentivo à leitura e pelo conjunto de textos publicados para a orientação da ação pedagógica da escola formal.

A escola cada vez mais se sente pressionada pela sociedade para formar leitores. Pais se queixam do poder que internet, televisão e jogos de videogame têm sobre os filhos; desejam que a escola transforme crianças não habituadas à leitura em leitores, desejam que em casa a criança não procure telas eletrônicas e sim palavras impressas no papel.

Com essas questões em mente, propusemos então a leitura de *Minha querida assombração*. A escolha se deu pela nossa experiência de que as crianças, em sua maioria, consideram este um livro que “prende a atenção” e elas se satisfazem muito com a leitura. Tínhamos bem claro que a leitura de MQA satisfaz o *horizonte de*

³³ A esse propósito Maria Helena Martins (1989, p. 19): “[...] agradá-lo e capturá-lo pelos artifícios que o momento indica serem os mais eficazes.”.

*expectativas*³⁴ do nosso leitor e não queríamos, como primeiro contato nosso com os alunos, propor algo provocador demais.

Se pensarmos que o leitor percorre um caminho, nossa ação deveria ser um meio, uma ponte entre o livro e o aluno para que seu percurso pudesse se concretizar. MQA não apresenta dificuldades em relação à linguagem, os alunos poderiam realizar a leitura sozinhos, caso fosse indicado.

A leitura foi proposta da seguinte maneira: primeiro, lemos o Prólogo juntos, em classe e pedimos para que os alunos folheassem o final do livro, pois há algumas informações sobre a vida do autor e fotos sobre lugares que foram cenários das histórias contadas por dona Santa. Este recurso fornece veracidade à história, pois diz ao leitor: ‘Veja, este local existe, os personagens das histórias de dona Santa viveram neste local no passado e, claro, ainda vivem’.

Uma idéia sempre presente em nossa ação é que deveríamos ser um modelo de leitor e todas as estratégias que nós, como leitores experientes, utilizamos em relação à leitura de livros eram explicitadas aos alunos e indicávamos como fazíamos. Folhear todo o livro em busca de informações que completem o sentido da leitura ou instiguem a leitura é uma estratégia a ser aprendida e experimentada.

Após a leitura do Prólogo, a classe foi dividida em grupos e cada grupo ficou responsável por fazer a leitura de um capítulo em casa e organizar a apresentação para a classe em dia previamente marcado. A apresentação nada mais era do que contar a história. Como grande parte do capítulo era formado por uma história popular, contada oralmente por dona Santa, queríamos reproduzir no ambiente da sala um espaço para contar histórias. Estas apresentações sempre aconteciam em rodas no chão da classe. Era necessário afastar um pouco as carteiras, mas fazíamos isso rapidamente.

³⁴ Conceito utilizado por Jauss e a Escola de Constança. Umberto Eco também utiliza este conceito em seu ensaio “O texto, o prazer, o consumo”. (1989, p. 100-9).

Foi recomendado que todos lessem o livro inteiro, mas em nenhum momento houve uma avaliação para verificar se estavam lendo o livro ou não. O que era verificado era a apresentação: se todos falavam, se havia uma compreensão da seqüência narrativa, se o grupo era capaz de auxiliar algum aluno em dificuldade na exposição.

Uma característica positiva do livro no sentido de envolver o leitor foi o recurso utilizado pelo autor de misturar a narrativa central, que estabelece uma identificação com a criança, com as narrativas secundárias, aquelas contadas por dona Santa. É criado um jogo narrativo em que é proposta ao leitor uma investigação sobre o mistério.

O final do livro também traz outro aspecto positivo. O autor provoca o estranhamento, o inesperado. Todas as pistas lançadas ao longo da narrativa levam à seguinte conclusão: os fantasmas, as almas penadas, os desaparecimentos de objetos, os barulhos estranhos, tudo foi produzido pelos proprietários do local para que os hóspedes vivenciassem um autêntico *causo* de assombração no hotel-fazenda. Quem descobre as *armações* são os filhos mais velhos, Francisco e Rita, principalmente Rita, que incorpora todas as características de um detetive. O capítulo em que acontecem estas descobertas se intitula “Chegam ao fim as histórias assombradas” e um leitor mais ingênuo, termina a leitura do livro neste momento.

Até este ponto, a história é bastante previsível, muito semelhante ao esquema narrativo do desenho animado *Scooby Doo*, por exemplo. Há outro capítulo, o Epílogo, nos parece que por ter um nome desconhecido, muitos leitores não lêem, por considerá-lo um comentário ou algo do gênero. Porém mesmo esse epílogo apresenta um título “Será?” o que promove uma curiosidade em outros leitores. O epílogo não fez parte da divisão a ser apresentada pelos alunos. O inesperado ocorre aqui. Paulo, ao chegar em casa, percebe que esqueceu seu laptop no hotel-fazenda e resolve voltar na manhã

seguinte para buscá-lo. Tenta telefonar avisando e não consegue contato. Ao investigar descobre que não há nenhum hotel-fazenda naquela região. Vai até a cidadezinha próxima, descobre que houve uma fazenda naquele local que foi incendiada, tal qual a história de dona Santa e com os mesmos personagens. Ele não acredita, vai até o jazigo da família que morava na fazenda e diante da tumba vê os nomes e os retratos das pessoas, as mesmas com quem ele e seus filhos conviveram durante toda a semana. Na base do jazigo estava seu laptop sob a fotografia de dona Santa a olhá-lo.

As narrativas se entrecruzam e, ao final, a história de Paulo, que encontra seu laptop sobre a tumba, é contada a partir do ponto de vista do contador popular agora incorporado por um funcionário da prefeitura. A narrativa apresenta um esquema circular. O autor soube resgatar antigas fórmulas para cativar o leitor: suspense e mistério recheados com histórias de fantasmas; grupo de meninos da idade dos possíveis leitores – note-se que os quatro personagens crianças têm onze, dez, oito e cinco anos de idade; personagem adulto alheio aos desenrolar dos acontecimentos; ambiente rural, nas férias na fazenda tudo pode acontecer.

No geral, os comentários sobre o livro foram positivos. Não houve grandes discussões, mas aproveitamos o fato do livro ter dois narradores para dar início a uma conversa sobre ponto de vista narrativo que nos acompanhou durante todo o ano.

3.1.2. A famosa invasão dos ursos na Sicília

Primeira edição italiana de 1945.

Conta a história de Leôncio, rei dos ursos, no tempo em que os ursos moravam nas geladas montanhas da Sicília. Um dia, passeando com filho, é surpreendido por homens

caçadores, que capturam o pequeno urso. Leôncio não conta aos outros ursos que seu filho foi raptado, mas diz que ele caiu num precipício, pois sente vergonha em admitir que, sendo rei, deixou seu filho ser capturado. Anos depois, famintos por um inverno muito rigoroso, os ursos decidem descer à planície, eles sabem que irão encontrar os homens, mas decidem descer assim mesmo, senão morreriam de fome. No caminho, encontraram monstros, fantasmas e ogros. E enfrentam uma guerra contra os homens. O rei Leôncio aprova a idéia de irem à terra dos homens, pois é uma chance de encontrar seu filho. Aqui a narrativa não explica como Leôncio resolve este assunto com seu povo. Ele encontra seu filho e nenhum personagem em nenhum momento questiona sobre o fato de Leôncio em outra ocasião ter dito que seu filho morrera num penhasco.

Esta obra teve um objetivo didático bem marcado. Estávamos no meio de um projeto de produção escrita de fábulas e pensamos poder ler o livro para discutir questões morais presentes na história. E também refletir sobre a construção das personagens. A maioria das personagens animais se apresentava no início da narrativa com características positivas de personalidade. As chamadas personagens do bem. Ao longo da história essas personagens, se modificavam em relação ao comportamento.

Na guerra travada entre ursos e homens, os ursos venceram, mas em vez de os humanos se apropriarem do comportamento exemplar que os ursos apresentavam quando moravam nas montanhas, foram os ursos que se humanizaram e ‘domesticaram’ os humanos. Os ursos passaram a apresentar todas as contradições do comportamento humano, cresceram, construíram uma cidade maior, mais rica, mas também subjugaram os homens, roubaram a si mesmos, tornaram-se viciados em jogos e bebidas. Por fim, o rei Leôncio, traído por um urso, está à beira da morte e pede que os ursos retornem às montanhas e tenham uma vida simples e feliz como outrora.

Percebe-se que por trás da história inocente, o autor tece uma alegoria sobre as atrocidades da II Guerra Mundial, em pleno andamento quando da publicação da obra.

Este livro apresenta algumas características extratextuais que foram levadas em consideração ou durante sua apresentação ou durante sua leitura. Logo após a página de rosto, há uma ilustração e um pequeno texto que se refere ao seqüestro do ursinho. Em seguida, há a descrição das personagens e do cenário, como nos textos teatrais. Essa descrição não foi lida em sala de aula, mas foi solicitado que os alunos lessem em casa. Reafirmo que não há um controle marcado sobre a leitura dessas partes. O objetivo é que os alunos observem que um leitor experiente lê essas partes, nem que seja de uma maneira rápida, ou antes de iniciar o livro ou em algum momento da história para elucidar dúvidas.

A cada abertura de capítulo há uma ilustração em preto e branco relacionada ao assunto a ser contado. Todo capítulo traz também uma ilustração colorida e abaixo dele há um quadro com um texto que resume o acontecimento principal. Antes de lermos o capítulo do dia, enquanto relembávamos a história eu ia folheando na frente dos alunos o livro e por vezes fazia algum comentário sobre a ilustração. Ao longo da leitura, mais e mais alunos chamavam a atenção para algum ponto da ilustração espontaneamente. E também sobre a narrativa, pois a ilustração auxiliava muito na construção do enredo. Comentei com eles como as ilustrações eram belas e como no livro as ilustrações e o texto combinavam tão bem. Os próprios alunos observaram que a ilustração da capa traz três momentos importantes da narrativa, mas que o autor não “contou o final da história nela”.

Em relação à linguagem, houve algumas reclamações por parte dos alunos sobre o vocabulário. De fato, a linguagem utilizada difere muito da usada no livro MQA. Não

só o vocabulário, mas o modo de construção das frases e a utilização de versos no meio da história faz o livro ser mais difícil de ler.

Ouvi diversos comentários como esse: “Quando você lê, eu entendo. Quando eu leio em casa sozinho eu não entendo quase nada”. Ao pensar sobre essa fala recorrente das crianças, tive a preocupação de cada vez mais mostrar para eles como eu resolvia as minhas dificuldades de leitura e admitia que eu também ficava confusa em alguns momentos. Meu intuito era vê-los pensar e me mostrar pensando também.

A leitura de FIUS aconteceu em sala de aula, um capítulo completo por vez. Na maioria das vezes a professora lia em voz alta e os alunos acompanhavam com seu exemplar. Algumas vezes, os alunos pediam para ler e combinávamos que na próxima aula alguns alunos leriam, contanto que preparassem a leitura em casa. Queríamos estabelecer que ler para um público requer uma preparação para que a leitura não se torne cansativa. A compreensão do que se lê é fundamental para uma leitura em voz alta coletiva.

Desta vez não fizemos rodas de leitura, os alunos ficavam sentados em suas carteiras. Por vezes, saíamos da sala de aula para ler e aproveitávamos o espaço externo da escola. Porém nem sempre fazíamos isso, pois em alguns momentos os alunos eram solicitados a anotar em seus cadernos os personagens da história e suas características morais, pensadas a partir dos vícios e das virtudes. Antes da leitura, comentávamos sobre as mudanças que os personagens estavam sofrendo e como essas mudanças nos davam pistas sobre o desenrolar da narrativa.

Enquanto o objetivo principal ao ler MQA, foi a leitura fruição, o objetivo de leitura de FIUS foi avançar em relação a ser um melhor leitor de literatura. Discussões sobre o narrador e sobre os personagens foram fundamentais para esse avanço. Acreditamos que o leitor de literatura se forma ouvindo e falando sobre literatura

No geral, esse livro foi considerado muito infantil pelos alunos devido à presença de personagens animais. O editor deste livro deu um depoimento interessante. Em entrevista a um jornal na época do lançamento, um jornalista fez a seguinte pergunta aos dois editores presentes: “Para que idade é destinado este livro?” E ambos deram ao mesmo tempo cada qual uma resposta distinta: “Para crianças” e “Para adultos”. De fato, este livro é apreciado por crianças e também por adultos, ou seja, por crianças que leiam como uma simples fábula em que animais falam, ou por adultos que conseguem ler para além da fábula e percebem a relação de poder político e as tensões humanas presentes ali. O leitor quase adolescente não consegue o distanciamento necessário para compreender que aquilo não é apenas uma “historinha para crianças”. Observei que os alunos que se posicionaram positivamente frente a este livro foram leitores mais críticos. Segundo Eco (1989, p.101):

Toda obra se propõe pelo menos dois tipos de leitor. O primeiro é a vítima designada pelas próprias estratégias enunciativas, o segundo é o leitor crítico que ri do modo como foi levado a ser vítima designada. [...] O leitor de segundo nível deve divertir-se não com a história contada, mas com o modo como foi contada.

Por um lado, nosso leitor se apresentou durante FIUS como um leitor que não aceitava ser do primeiro nível, a vítima designada, que se diverte com a leitura, por outro lado não tinha uma experiência de leitura que o levasse a ser um leitor que se diverte não com a história, mas com o modo como foi contada. Apenas alguns leitores da turma estavam trilhando esse caminho. E todo esforço empreendido por nós era para que os alunos avançassem em suas leituras e crescessem enquanto leitores, pudessem experimentar a literatura como uma experiência estética segundo a distinção proposta por Eco (1989, p.101):

[...] um critério estético aceitável e não discordante dos princípios da estética moderna, será distinguir as obras que visam ao prazer do leitor de primeiro nível e obras que visam ao prazer dos leitores do nível *n*.

As primeiras poderão ser definidas como obras “gastronômicas”, as segundas, como obras com finalidade estética.

3.1.3. O flautista misterioso e os ratos de Hamelin

História consagrada no século XIX.

Versão em cordel para a lenda oral alemã que, no século XIX, foi consagrada pelos irmãos Grimm. Hamelin foi vítima de uma praga de ratos. As autoridades não sabiam mais o que fazer para deter a invasão. De repente, surgiu um flautista que atraiu os ratos até o rio onde todos se afogaram e acabou o problema. O prefeito, no entanto, se recusou a pagar a quantia combinada. O flautista toca outra música e atrai todas as crianças da cidade para uma caverna. Nunca mais ninguém teve notícia das crianças nem do flautista.

A leitura do Flautista teve como objetivo apoiar o projeto de cultura popular que se desenvolve no segundo trimestre e prevê a produção escrita de um cordel. Nesse caso, pensamos o livro como uma leitura inicial do projeto e também como um bom modelo de literatura de cordel.

Antes de iniciarmos a leitura do Flautista, mostrei aos alunos alguns livretos de cordel autêntico e li trechos, cantando, para eles. Fiz uma breve exposição oral sobre o que é cordel e apresentei o projeto de cultura popular e as várias etapas de seu desenrolar. Pedi para lerem em casa, a parte final do livro “Notas sobre cordel”, sublinhando o que considerassem importante naquele texto para nosso projeto. Como parte do projeto é dedicada à produção escrita de um cordel, muitos grifaram trechos que falavam sobre a estrutura do cordel.

Pedi também que procurassem na biblioteca de casa uma versão da história “Flautista de Hamelin”. Alguns alunos trouxeram e escolhi uma para ler em voz alta, antes da leitura do texto em cordel.

Em seguida, copiei na lousa as duas primeiras estrofes do livro e grifei a sílaba tônica, pois todos deveriam saber onde colocar a entonação. A leitura seria feita por eles, em voz alta e cantada, e naquele momento estávamos organizando coletivamente a apresentação, inclusive ensaiando juntos. Cantamos por diversas vezes alguns trechos e dividi a leitura entre os alunos.

Ainda em sala de aula conversamos sobre a importância da leitura em voz alta e discutimos o que fazia uma leitura ser atraente para o ouvinte. Pedi para que eles se lembrassem como a professora fazia a leitura em voz alta e juntos construímos uma lista com os critérios que deveriam ser observados no momento da apresentação, ressaltando que não seria necessário saber o texto de cor, mas os critérios para a leitura deveriam estar claros. Os critérios listados pelos alunos são:

- Volume da voz adequado para todos ouvirem;
- Atenção à pronúncia das palavras;
- Rosto à vista;
- Olhar direcionado para os ouvintes;
- Não gaguejar nem interromper a leitura;
- Não encostar o corpo na parede.

Para a preparação em casa, duas dicas foram dadas pelos alunos:

- Ler a sua própria parte no mínimo três vezes;
- Ler para algum ouvinte e pedir sua opinião sobre a leitura.

A leitura foi bem aceita e seu desenvolvimento foi satisfatório.

Parece-nos que ter utilizado o livro para ensinar algo concreto como ler e escrever cordel³⁵ fez com que ele perdesse a característica de literário para os alunos. Será que aqui temos uma pista sobre os motivos que afastam os alunos da leitura? É necessário garantir espaços na sala de aula para leitura cujo foco seja ler literatura apenas, sem nenhum objetivo externo a ela. É na escola que se aprende a ler e a leitura tem várias finalidades que devem ser explicitadas aos alunos. O professor deve buscar sua experiência concreta de leitor para lembrar as posturas ante o texto.

De acordo com Geraldi (1999, p.92) essas posturas podem ser classificadas em: “leitura – busca de informações; leitura – estudo do texto; leitura do texto – pretexto; leitura – fruição”. A leitura pode ser instrumento de aprendizagem, ou seja, ler para aprender conteúdos específicos; a leitura pode ser objeto de conhecimento em si mesmo, ou seja, aprender ler significa aprender a compreender o que se lê; a leitura pode ser um meio para o prazer, ou seja, para o desfrute e a distração; a leitura pode ser um meio para nos tornarmos mais humanos e, nesse sentido, conversar sobre literatura é conversar sobre a humanidade.

Parece-nos que a escola não consegue criar condições para a formação do leitor competente quando prioriza a leitura como um objeto de ensino, seja ele qual for

Se pensarmos nos comentários sobre *A famosa invasão dos ursos na Sicília*, este livro também deveria ser considerado infantil pelos leitores, pois está na esfera do maravilhoso, mas.

³⁵ No momento da produção escrita, alguns alunos copiaram o início do Flautista para iniciar seu próprio cordel, uma vez que se assemelhava a uma fórmula inicial desta estrutura textual e isso foi percebido por alguns:

Leitor, espere um momento
e preste atenção em mim.
Vou lhe contar uma história
com começo, meio e fim,
de um caso acontecido
na cidade de Hamelin.

3.1.4. A *Ilíada*

Provável data da existência de Homero, possível “criador” da *Ilíada*, é do século IX antes de Cristo.

A edição em questão – de Bruno Berlendis - traz a narrativa do último ano da guerra de Tróia, mas traz também uma contextualização histórica bastante pertinente para os alunos da idade em questão.

Trechos do original em verso, na edição de Haroldo de Campos e Carlos Alberto Nunes foram lidos.

O objetivo inicial ao se escolher este livro foi o desejo de se ler um clássico. Aliado a esse desejo, a grade curricular de História tem como um dos conteúdos para o 6º ano o estudo de povos antigos, entre eles a Grécia, e foi solicitada pela professora de história a leitura de algum texto literário pertencente à Grécia antiga. Num primeiro momento, pensamos na *Odisséia*, por representar a cultura e mitologia grega através das aventuras de Odisseu. Porém nos deparamos com a falta de uma publicação adequada para leitores de 10/11 anos. Ou são adaptações que reduzem e empobrecem demais o texto ou edições que consideramos apresentar um grau de dificuldade que não caberia no trimestre³⁶. Decidimo-nos pela *Ilíada*, portanto, que se mostrou uma excelente escolha uma vez que os alunos conheciam a história do filme *Tróia* e alguns possuíam enorme conhecimento de mitologia grega, assunto por demais querido principalmente pelos meninos.

Num primeiro momento, fizemos na lousa uma linha do tempo para que pudéssemos nos situar em relação à época e dediquei a primeira aula sobre *A Ilíada* para conversarmos sobre o que eles já sabiam sobre a história. Em seguida, solicitamos a

³⁶ Existe uma publicação da editora Odysseus traduzida diretamente de uma adaptação grega.

leitura do Prólogo para ser feita em casa e, por se tratar de um texto informativo, entregamos algumas questões³⁷ que foram ser respondidas no caderno. Pedimos também que eles conversassem com a professora história para elucidar alguns pontos sobre o surgimento da escrita no mundo antigo, pois o texto constante do Prólogo não respondia a todas as nossas dúvidas.

Na aula seguinte sobre a *Ilíada*, retomamos as questões históricas e contei a história da maçã de ouro, relacionando-a ao momento que antecede a guerra de Tróia, e lemos a lista de deuses e heróis constante do Prólogo para irmos nos acostumando com a pronúncia dos nomes próprios. Conversamos também sobre a tradição oral, os aedos, as expressões como “presente de grego”. Muitos já estavam impacientes, pois a leitura de fato não havia ainda se iniciado, acalmei esses alunos dizendo que eles poderiam ler em casa sempre que quisessem e o quanto desejassem. Parece óbvio anunciar isto, mas quando a leitura é coletiva, muitos alunos não se arriscam sozinhos, nessas ocasiões eu sempre os incentivava a lerem em casa.

Somente na terceira aula sobre a *Ilíada* iniciamos de fato a leitura do texto. Tal qual fizemos com *FIUS*, pretendíamos ler um capítulo/canto por aula. Logo no início, os alunos perceberam que o texto era “mais difícil”, como eles diziam. Durante a leitura era comum pararmos para explicações que não eram dadas apenas pela professora, sempre que alguma dúvida surgia, eu a deixava pairando no ar, no pensamento silencioso, a espera de uma resposta ou outra pergunta. Como afirma Dietzsch (2004, p.380) com o silêncio também aprendemos, pois ele “é o tempo de cada um, tempo para reflexão, para a organização do pensamento”.

Com a *Ilíada*, percebemos que há tempos e modos diferentes para a leitura. Muitas vezes, soava o sinal e estávamos no início do capítulo ainda. Nossa programação de um

³⁷ As solicitações feitas por escrito sobre a leitura do livro *A Ilíada* encontram-se no anexo da pesquisa.

capítulo por aula não se concretizava, mas permanecemos tranqüilas. Não era nosso objetivo *terminar* o livro, mas sim *ler* o livro para que os alunos sejam leitores cada vez melhores, para terem mais estratégias que os ajudem com outros textos. Como bem apontou Calkins (1989, p. 268): “Nossa tarefa deve ser a de ensinar ao leitor, não somente ao texto. Se os estudantes aprendem sobre um conto, mas não se tornam mais capazes, reflexivos e confiantes, como leitores – e daí?”. As estratégias para se aproximar de um texto podem ser internalizadas e tornarem-se parte do repertório de estratégias de leitura dos alunos, mesmo que inconsciente (CALKINS, 1989, p. 269).

Uma estratégia recorrente durante a leitura deste livro foi lembrar. Sempre começávamos nossas aulas lembrando a história. Essa estratégia já havia sido utilizada na leitura dos livros anteriores, porém não com tanta frequência. Com a *Ilíada* ela ficou evidente e conversamos sobre isso. Percebemos que lembrar oralmente não foi suficiente, quando estávamos no Canto IV, foi necessário construirmos com os alunos um diagrama. Dividimos a lousa em duas partes e, de um lado, colocamos os heróis gregos ligados aos deuses que os protegiam e, de outro, os heróis troianos e seus respectivos deuses.

Muitos alunos estavam assistindo em casa por conta própria os filmes *Tróia* e *Helena de Tróia*. Sugeri também o filme *Odisséia* cujo início faz um resumo da guerra de Tróia. E outra discussão importante teve se impôs: a da adaptação. No filme *Tróia*, por exemplo, não há a presença de deuses, o que modifica significativamente o comportamento humano. Sempre que dúvidas surgiam em relação a isso, eu solicitava que fossem ao texto. O texto deveria dar as respostas e não a versão cinematográfica. Muitos foram os pedidos para assistirmos em classe, mas nunca tivemos essa intenção e mesmo após as solicitações avaliamos como não sendo necessário. Deixamos claro que

não estávamos assumindo uma postura preconceituosa perante os filmes – até indicamos *Odisséia* -, mas nosso objetivo estava centrado na leitura da obra escrita.

A partir do Canto X, foi possível perceber que os alunos estavam compreendendo a história. Os silêncios dos quais falamos acima ficavam cada vez menos incômodos tanto para mim quanto para os alunos. Nesse momento da leitura, ouvíamos os seguintes comentários:

Nossa professora! Agora eu estou entendendo a história.

É bom assistir o filme. Ajuda a entender.

Quando eu esqueço quem é algum deus, olho o diagrama.

A edição que líamos, trazia algumas ilustrações e pudemos observar duas atitudes perante elas: os alunos riam das ilustrações por considerarem-na “feias”, como eles mesmos diziam e faziam chacotas por aparecer corpos nus. Decidimos então pedir que eles trouxessem imagens de dois deuses: Apolo e Atena e elaboramos um roteiro de observação para ser discutido e registrado em grupo. Trouxe também livros da biblioteca da escola com diversas imagens. Nosso objetivo era favorecer uma aproximação estética do olhar e mostrar como as imagens carregam símbolos que devem ser observados com mais atenção – os adornos dos deuses, por exemplo.

A troca de saberes entre os alunos foi valiosa para a construção do sentido do texto. Este texto não estava ao alcance da leitura individual. Lemos o livro inteiro em sala de aula, sem pressa para terminar. Os alunos perceberam que o livro trata de um tema presente sempre: a guerra, a disputa pelo poder, grandes personagens, fortes tanto em relação ao corpo quanto em relação ao caráter.

3.1.5. Gigantes Belgas

Primeira edição alemã é do ano 2000.

Primeiro romance para crianças do escritor alemão premiado em seu país. Ele narra a história do esperto Konrad e sua amizade com sua geniosa vizinha, Fridz. Konrad é um garoto inteligente, comportado e muito sensato, que faz de tudo para não se meter em enrascadas. Quando se muda com a família para um condomínio de casas que acabou de ser construído, resolve investigar a nova vizinhança. Vai batendo de porta em porta, preenchendo uma lista de possíveis amigos. Num desses dias de exploração, Konrad comete um engano que o deixa sem saber o que fazer; numa casa bastante diferente das outras do condomínio - pois está suja, bagunçada e malcuidada -, acaba entrando no quarto de uma menina. O garoto, que geralmente evita as meninas por considerá-las estranhas e impróprias para brincar, tenta dar um jeito de se desculpar e sair dali o mais rápido possível. Mas sem querer, o garoto acaba estimulando um plano mirabolante para que a menina se vingue da nova madrasta.

O objetivo ao escolher este título foi proporcionar uma leitura mais tranqüila, uma vez que o ano letivo terminava e todos ansiavam pelas férias. Essa leitura foi pensada para ser lida em casa, como o tema do livro versava sobre relações entre crianças de idades semelhantes a dos alunos, consideramos que seria bem aceito.

Todo o livro é narrado sob o ponto de vista do personagem principal, Konrad, num modo irônico. O narrador não é Konrad, mas assume seu ponto de vista. Muitos alunos consideraram o livro “chato e confuso”. Há, neste texto, o uso do discurso indireto e pensamentos que deixam em dúvida leitores acostumados a histórias mais simples do ponto de vista dos recursos narrativos. Há duas histórias paralelas acontecendo, mas nenhuma ação muito forte. Comentários que ouvimos:

Não gostei desse livro porque tem história de amizade. Eles ficam conversando sobre coisas e não acontece nada.

O ano já estava terminando e não conseguimos investigar aprofundadamente as opiniões. Destacamos que um livro notadamente escrito para discutir relações humanas entre crianças foi percebido pelos leitores como uma leitura sem muito atrativo. Nossa própria concepção de que esta leitura seria adequada e tranquila foi equivocada. Queríamos propor uma leitura semelhante à MQA, ligada à esfera do prazer de ler. Mas também queríamos propor uma leitura que apresentasse um desafio diverso do experimentado antes. Propus uma leitura diferente das experimentadas no grupo e não estava mais ali como mediadora do diálogo texto/leitor.

3.2. Leitura orientada e leitura individual: que leitor queremos?

Gosto de saber que ainda existem livros que poderei ler.
(CALVINO, 2003, p. 78)

Consideramos fundamental que os alunos tenham garantido espaços para leitura individual e de livre escolha tanto quanto as leituras orientadas. A seguir levantaremos alguns aspectos relevantes dessas duas práticas.

Não queríamos ceder à pressão do ler por prazer e fazer das aulas de língua portuguesa um espaço em que a leitura deveria ser necessariamente prazerosa. Da mesma maneira, não desejávamos que a leitura ficasse na esfera do dever e do trabalho com atividades de leitura. Por um lado, garantimos um espaço em que os alunos

poderiam transitar livremente pelos livros, e, por outro lado, estabelecemos a rotina das leituras orientadas para que os alunos avançassem enquanto leitores de literatura.

Comentando a relação nem sempre feliz entre a literatura e a escola, Italo Calvino, em *Por que ler os clássicos* (2001), ressalta que as instituições de ensino têm a obrigação de possibilitar ao leitor o acesso a certo número de obras literárias. Contudo, para Calvino, não é dentro dessas instituições que o encontro verdadeiro entre leitor e obra acontece. O que possibilita esse encontro, que faz com que o leitor entenda melhor a si mesmo, é a gratuidade do ato de ler: “É só nas leituras desinteressadas que podem acontecer deparar-se com aquele que se torna o “seu” livro.” (CALVINO, 2001, p.13, grifo do autor). Essa gratuidade do ato de ler é buscada nas leituras individuais aqui descritas e analisadas.

A leitura individual é proposta, pois consideramos necessário o leitor se recolher com seu livro, num diálogo silencioso de reflexão, análise e descoberta. Como observaram Campos e Souza (In DIETZSCH, 2005, p.154):

[...] a leitura silenciosa ainda é a forma comum de nossa relação com o livro. E ela tem praxes que não podem ser substituídas pela oralidade. Entre outras coisas, só ela poderá ser exercida a qualquer tempo, em qualquer lugar e com total (ou quase total) concentração do indivíduo, atitude que entendemos necessária para o desenvolvimento do pensamento analítico, capaz de libertar, ou, ao menos proteger em parte, o jovem da simultaneidade irrefletida.

Acreditamos também ser fundamental os momentos de leitura individual, pois como disse Marisa Lajolo (In ZILBERMAN, 1982a, p.54):

[...] o aluno tem, tanto quanto o professor, o direito de não gostar de um texto e, conseqüentemente, de se recusar a trabalhar com ele. Esse mínimo de liberdade, garantido em situações comuns de leitura, a qualquer leitor (que começa a ler um livro e pára, porque percebeu

que não faz seu gênero) parece às vezes exilado do dia-a-dia escolar, quando uma concepção do texto que o vê como sacralizado, sobrepõe o argumento do arbítrio ou do gosto autoritário, à sensibilidade que precisa nortear sua adoção.

E esse espaço de liberdade foi garantido nos momentos de leitura individual. Ao propor essa concepção de trabalho com a leitura, ouvimos comentários como o que se segue:

Você é a primeira professora que disse que eu podia ler *Goosebumps*³⁸.

Consideramos essa fala de um menino de 11 anos representativa da concepção de leitura por parte dos professores, no geral. Uma provável fala do professor: “Ler é gostoso, leia o que quiserem. Vamos à biblioteca e lá vocês escolhem o livro desejado.”. Mas por que o aluno disse que nenhum professor o deixou ler *Goosebumps*? Por que esse parece ser um livro não autorizado no ambiente escolar, não autorizado pelo professor? Nas entrelinhas da fala do professor percebe-se o seguinte: “Sim, ler é bom, mas isso que vocês gostam de ler... Ah isso não é literatura. Vocês não deveriam ler isso. *Eu* não recomendo.”.

Se, por um lado, a sociedade, representada pela escola, família, instâncias governamentais que pensam a educação, estimula a leitura prazer, por outro lado, essa mesma sociedade exige leituras consideradas de *qualidade*, leituras de obras clássicas.

Vivemos um dilema em relação à leitura, dilema complexo e verdadeiro em sua essência: pois tanto é verdade que espaços de leitura gratuita são fundamentais para o encontro leitor/obra/leitura, como também é necessário que haja momentos em que o leitor seja desafiado pela obra a fazer leituras capazes de ir *transformando a visão de*

³⁸ Coleção de 18 livros de terror – com doses de humor - destinados a crianças e adolescentes que virou *best-seller* no mundo todo.

mundo. A escola não pode perder de vista o objetivo de aproximar os leitores da leitura de obras literárias, e para isso, como afirma Chartier (1998, p. 104):

É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar.

Em nossa sala de aula, tentamos criar um espaço democrático de leitura. Podemos ler tudo, podemos não ler em alguns momentos. E em outros momentos *devemos* ler. E usamos a palavra *dever* sem nenhum receio, pois em nossa concepção de leitura há espaços e momentos reservados para os variados encontros do leitor com a leitura.

A leitura orientada é o momento da *leitura dever*. Se não apresentarmos certos livros aos alunos e orientá-los em sua aproximação a esses livros, estaremos negando a ampliação de horizontes, estaremos negando as múltiplas visões que cada criação literária oferece (ZILBERMAN, 1985, p.24). As leituras orientadas têm como propósito serem mais profundas. Não temos a ilusão de que todos teriam o mesmo diálogo com os livros, todos devem experimentá-la e fazer seu próprio diálogo. O papel do professor nessa leitura é mostrar de modo sistemático as estratégias de abordagem de um texto, mostrar que “cada livro tem uma forma de entrada” (CAMPOS E SOUZA, In DIETZSCH, 2005, p.150).

Ou ainda conforme Chartier (1996, p.20):

Todo autor, todo escrito impõe uma ordem, uma postura, uma atitude de leitura. Que seja explicitamente afirmada pelo escritor ou produzida mecanicamente pela maquinaria do texto, inscrita na letra da obra como também nos dispositivos de sua impressão, o protocolo de leitura define quais devem ser a interpretação correta e o uso adequado do texto, ao mesmo tempo que esboça seu leitor ideal.

Cada texto exige um modo de se aproximar, cada texto emana de sua tessitura como deve ser lido. Os alunos pouco a pouco se aproximam dos protocolos de convivência com os textos quando são estimulados a contatos cada vez mais densos com textos e leituras (CAMPOS E SOUZA, In DIETZSCH, 2005).

Na leitura orientada, tínhamos como objetivo fornecer estratégias de abordagem ao livro para que os alunos fossem melhores leitores e tivessem consciência de que é possível ler, compreender e conversar sobre o que leu e com isso crescer enquanto pessoa, pois nessa concepção de leitura, ler amplia nossa humanidade.

4. Com a palavra o leitor

A simples convivência com os livros não faz de ninguém um leitor. Um saber, um patrimônio cultural e o acervo de uma biblioteca podem não ter significado algum se nada lhes conferir sentido. Uma criança pode encontrar obstáculos que podem fazê-la desistir do contato com o texto.

Há que se considerar que o diálogo que se estabelece com o livro lido não depende, apenas, da capacidade de decifrar sinais, mas sim de compreendê-los e de dar sentido a eles. Não sendo mero receptor e decodificador passivo, o leitor vai estabelecendo relações com o que lê, vai usando os sentidos, as emoções e a razão, referenciado por um tempo, um espaço e uma situação.

Para isso, o professor-mediador pode aproximar a criança do livro e acompanhar sua trajetória de leitura, ajudando-a a vencer barreiras. Passar das leituras infantis para as juvenis e das juvenis para as adultas, experimentar outros tipos de narrativa, outras formas de leitura se constitui num caminho privilegiado para construção de si mesmo, para pensar sobre si, para dar sentido às próprias experiências e à própria vida, para dar voz ao sofrimento, para dar forma aos desejos e aos próprios sonhos.

O professor-mediador, sem se atribuir o papel de censor, indica o livro que considera importante por motivos e objetivos diversos, e também cria oportunidades para que a criança escolha o livro que quer ler. Nesse sentido, o professor-mediador não se atém ao que o autor quis dizer, mas valoriza o diálogo leitor/texto. O que o leitor achou do que leu, o que viveu na leitura, experienciou, do que discordou, são questões que interessam ao professor-mediador (DIETZSCH, 1998).

A tomada de consciência pelos alunos da maneira como o discurso literário é construído os torna melhores leitores. O leitor *maduro* tem recursos para analisar e

interpretar textos literários nas múltiplas dimensões responsáveis pela construção de sentidos: recursos de expressão, estrutura, relações entre forma e conteúdo, aspectos do estilo pessoal, contextualização histórico-cultural, tradição literária, etc.

Ressaltamos que leitor maduro não significa leitor mais velho ou *maior de idade*.

Mas concordamos com Marisa Lajolo (In ZILBERMAN, 1982a, p.53) que diz:

É a maturidade do leitor, construída ao longo da intimidade com muitos e muitos textos. Leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida.

Não nos contentando com nada menos do que trilhar caminhos que levem nossos alunos a serem leitores maduros, damos a palavra a eles.

4.1. Fala das crianças³⁹

Alice começava a enfadar-se de estar sentada no barranco junto à irmã e não ter nada que fazer: uma ou duas vezes espiara furtivamente o livro que ela estava lendo, mas não tinha figuras nem diálogos, “e de que serve um livro” – pensou Alice – “sem figuras nem diálogos?”
(CARROL, 1980, p.41)

Tal como Alice, nossos alunos, muitas vezes, abrem o livro em busca de figuras. E esse gesto é positivo, assim como bem nos lembrou Walter Benjamin (1984), ao escrever sobre o livro infantil. Esse pensador chamou a atenção para a forma a criança

³⁹ Os questionários não serão apresentados nesta dissertação de forma completa, pois o meu interesse recai apenas na fala dos alunos sobre a leitura feita em sala. Selecionamos alguns trechos das respostas apenas.

incursiona pelas histórias através da ilustração. Ela vence a *parede ilusória da superfície* e entra em um palco onde as histórias vivem. Entretanto, ainda que imagens belíssimas povoem as páginas de muitos livros, é claro que o texto escrito também deva fazer parte do desejo e interesse dos alunos.

Mas como desejar a história escrita? Como reavivar o gosto pela palavra?

Com essas questões em mente, propusemos cinco leituras orientadas e as leituras individuais descritas anteriormente neste trabalho. E após as leituras, era o momento de os estudantes serem ouvidos; nossa escuta tendo sido preparada com o auxílio de questões que foram apresentadas, discutidas com a classe e, individualmente, respondidas por escrito. Tais perguntas referiam-se aos livros lidos ao longo do ano e versavam sobre diferentes tópicos como: leituras que preferiram; que leituras recomendariam para adultos e crianças; que motivos levariam as pessoas a lerem. Longe de privilegiar dados que permitissem um rigoroso controle estatístico das respostas apresentadas pelo grupo, a preocupação foi ouvir os alunos, na tentativa de aproximarmos de seus pensamentos, de seus desejos, de suas crenças e noções a respeito da leitura, das dúvidas e confiança que depositavam na força e fascínio da palavra.

A seguir o questionário que foi respondido pelos nossos leitores:

- Dos livros lidos ao longo do ano, qual você mais gostou? Explique o motivo de sua escolha. Lembre-se dos personagens, do tipo de história, de como a leitura foi realizada, das conversas que tivemos.
- De qual livro você menos gostou?
- Se você fosse indicar um dos livros para um adulto, qual indicaria? Por quê?

- E para um jovem como você?
- Quais são os objetivos dos professores de Língua Portuguesa ao escolher os livros de literatura? Por que você acha isso?
- Por que lemos?

Passamos agora a palavra aos alunos.

4.1.1. Livros preferidos

Dos livros de leitura orientada, observou-se uma preferência muito semelhante entre *Minha querida assombração* e *Ilíada*. Os alunos que preferiram MQA deram como justificativa o fato desse livro *prender a atenção* ou *despertar o interesse*.

Eu gostei mais de MQA por que é divertido e consegue *prender a atenção* de quem lê.

As histórias de assombração de MQA *despertam o interesse* de qualquer um. De todos os livros que lemos é o mais legal.

Gostaria de ler mais livros como esse, tem muitos personagens, de idades diferentes e a história é *envolvente*. Acho que é por causa da aventura que os personagens vivem.

O livro que eu mais gostei foi MQA. Queria que tivesse a continuação. Eu queria ler mais histórias com aventuras dos irmãos Francisco, Rita, Fernando e Luísa. Também seria muito bom fazerem o filme do livro. Seria um sucesso.

Já a *Ilíada* foi escolhida por trazer como tema a guerra e a morte.

A *Ilíada* é o melhor. A história é mais forte, tem bastante guerra e muita morte também. Eu prefiro histórias fortes.

Eu sempre gostei da guerra de Tróia. Livros que falam de guerras ajudam a pensar por causa das estratégias.

Além disso, deuses e heróis da Grécia antiga também foram citados como elementos positivos para a leitura da *Ilíada*.

A história da *Ilíada* traz mais detalhes, é um livro muito interessante, e conta sobre uma guerra histórica, uma guerra que parece que aconteceu de verdade. Também gostei porque fala da mitologia. O livro é bem completo.

Eu gostei mais da *Ilíada* porque tem os heróis e deuses da mitologia grega. Eu tenho um livro que fala sobre os deuses gregos e gosto muito. Para mim foi fácil ler porque eu já conhecia esses deuses.

O comentário abaixo demonstra o quanto alunos tem condições de se posicionar mais criticamente sobre suas leituras.

A *Ilíada* é um livro que fica na gente, dá vontade de ler outros livros por causa dele, como a *Odisséia* e conhecer os deuses gregos. O *Gigantes Belgas* é só um livro. Eu não gostei.

4.1.2. Livros rejeitados

Já os livros mais rejeitados foram *A famosa invasão dos ursos na Sicília* e *Gigantes Belgas*. Além desses, outros foram rejeitados, até mesmo MQA que teve aprovação quase que unânime. O que deve ser considerado, nessas rejeições é a justificativa dada: considerar o livro como *infantil*.

Não gostei de ler FIUS, é muito infantil, os ursos falarem é muito irreal.

Gigantes Belgas é muito infantil. É uma história de amizade e não acontece quase nada.

Flautista é muito infantil para nossa idade. Essa história é para crianças pequenas.

MQA tem um vocabulário muito infantil e é muito fácil de ler. Meu irmão do 5º ano leu e adorou.

4.1.3. Livros indicados

Em relação aos livros que indicariam para um adulto, a *Ilíada* novamente foi o mais escolhido. Suas respostas evidenciavam que eles percebiam o valor cultural da obra.

Para um adulto eu indicaria a *Ilíada* porque fala da mitologia grega e da cultura grega. É uma história antiga e adultos gostam de coisas antigas.

Porque fala da antiguidade. É um clássico da cultura ocidental.

Porque fala sobre Tróia e sobre a antiguidade e eu acho que adultos se interessam por esse assunto. Adultos gostam de temas mais didáticos.

Eu indico a *Ilíada* porque todo mundo deveria saber o que aconteceu há muito tempo. É uma história *obrigatória*, todos pelo menos já ouviram falar.

Observamos que os motivos apontados para indicação da *Ilíada* para crianças são os mesmos dados para os adultos.

O livro que os alunos de 6º ano vão gostar é da *Ilíada*, pois vão aprender mitologia grega.

Ilíada fala sobre guerra, mortes, lutas entre os deuses. É mais interessante para os alunos de nossa idade. Os outros livros que lemos são mais infantis.

Diversamente, MQA foi indicado por ser um livro apreciado. Parece que o prazer definiu a indicação.

MQA foi o livro que eu mais gostei. Tem muita aventura, crianças da nossa idade e eu me envolvi, acho que outros alunos de 6º ano também vão gostar.

4.1.4 Objetivos da leitura

Entre as respostas sobre os objetivos da professora ao propor leituras, encontramos uma que sintetiza as diversas falas dos alunos:

A professora pede para a gente ler para termos mais informações, para aprender mais e ter mais cultura. Lendo a gente exercita a leitura, a gente melhora o jeito de ler, e melhora a produção de texto também. Eu acho que a professora quer que a gente pegue o hábito de ler. Ela também quer divertimento para seus alunos.

Em relação aos objetivos pessoais de ler, encontramos uma resposta reveladora:

Quando lemos apesar de nos divertirmos com a história nós estamos estudando, mas não percebemos.

4.1.5. Algumas considerações

As falas dos estudantes revelam algumas noções que eles possuem sobre a leitura. Há duas idéias presentes que concorrem em suas falas: a ligação a objetivos educativos e a associação de leitura a prazer, a divertimento. Por paradoxal que pareça, essas idéias coexistem na fala das crianças.

Pode-se observar que os alunos aliam com muita frequência leitura a objetivos educativos. De certo modo, eles estão corretos, pois um dos objetivos da leitura é ler para aprender conteúdos. Além disso, transparece a idéia de que temos que ler para aprender a ler. Essas duas idéias a respeito da leitura são coerentes a nosso ver. Porém há uma distorção na noção de leitura/aprender quando os alunos consideram que o contato com obras literárias tem uma função educativa utilitária. Essa percepção por parte dos alunos deixa transparecer a falta de convivência com experiências desafiadoras em termos de literatura (MARTINS, 1989).

Desse modo, a idéia de leitura para aprender pode limitar a ida dos alunos aos livros mais desafiadores. Eles olham com certa desconfiança para as leituras propostas, esperando o que será pedido em troca, pois está subentendida a idéia de leitura que pressupõe uma devolução de algum trabalho.

Além disso, eles vêem o adulto como um leitor de obras mais difíceis, e por isso o clássico indicado a eles, mas o adulto também é visto como aquele leitor que faz leituras utilitárias. Raramente, foi apontado pelo aluno que o adulto é um leitor por divertimento ou prazer.

Então, por que o aluno deve fazer leituras prazerosas? Essa é a pergunta que fica calada, mas latente em suas falas.

De qualquer maneira, o entretenimento foi apontado como um dos motivos pelos quais os alunos lêem. E nesse caso, a leitura escolhida é mais simples, superficial, para consumo rápido. No seu cotidiano imediato, parece que os estudantes não convivem com adultos leitores de literatura, pois não houve nenhum comentário nesse sentido. De certa forma os alunos reproduzem as leituras que mais circulam socialmente. O professor de língua portuguesa é o que mais se aproxima de um modelo leitor de

literatura, mas a necessidade de controle por parte da escola cria noções sobre leitura como uma obrigação para se aprender.

Retomo o que foi dito acima sobre a falta de contato com obras literárias que provoquem, que causem indagações, que quebrem as expectativas. Nesse sentido, leituras podem ser propostas para o surgimento de outro leitor que não aquele que vê a leitura para aprender ou aquele que vê a leitura como entretenimento, mas um leitor que “forme dentro de si mesmo uma atmosfera altamente receptiva e, dentro dela, recriar ou criar uma experiência” (CANDIDO, 1944)

4.2. Para escrever a leitura de Laura

Nunca vos aconteceu, ao ler um livro, interromper constantemente a vossa leitura, não por desinteresse, mas, pelo contrário, por afluxo de idéias, de excitações, de associações? Numa palavra, não vos aconteceu *ler levantando a cabeça?*
(BARTHES, 1987, p. 27, grifos do autor)

Laura iniciou a leitura do livro *O menino do pijama listrado* (2008, 186 p.) com muita disposição. É uma leitora apressada, faminta. Ainda não “chegara à idade em que as segundas ou terceiras ou quartas leituras dão mais prazer que as primeiras” (CALVINO, 1998, p.85) como acontece com Amadeo Oliva⁴⁰, mas, assim como ele, estava mergulhada na leitura, sem querer ser interrompida. Lia com uma pressa demorada. Pressa porque estava enredada na história, queria avançar para compreender, mas da mesma maneira, a leitura a fazia parar, a leitura lhe impunha indagações. Sua

⁴⁰ Personagem do conto “A aventura de um leitor” de Italo Calvino (1998). Amadeo está em férias e se refugia para ler no ponto mais distante da praia esperando assim não ser incomodado. Porém lá encontra uma mulher que interrompe sua leitura. O prazer de ler perpassa por todo o conto.

leitura era, como descreveu Barthes, (1987, p. 27) “simultaneamente desrespeitadora, pois corta o texto e enamorada, pois volta a ele e dele se alimenta”.

A leitura corta o texto quando ao ler Laura para com certa constância e faz perguntas em voz alta. Note-se que as perguntas apesar de se dirigirem a mim não esperavam por minha resposta: a verdadeira interlocutora de suas indagações era a sua própria leitura.

Quem são essas pessoas?

Ela pergunta. Quem são essas pessoas que se vestem de modo idêntico? Quem são essas pessoas, esses homens e meninos e velhos? Quem são... E a leitora tenta encontrar em sua mente pessoas semelhantes àquelas. Neste momento, ela não está nem fazendo uma análise do texto, nem compondo uma imagem em sua mente. Neste momento, sua leitura se dispersa num afluxo de idéias. Para em seguida voltar ao texto, pois “seu coração estava entre as páginas do livro” (CALVINO, 1998, p.85).

Quem são as pessoas do outro lado da cerca?

São ladrões?

Ao fazer essas duas questões, um gesto seu me chamou a atenção. Marcou a página em que estava e leu a orelha do livro. Após isso, sentou-se e continuou a leitura agora em outra posição. Observei que ela abriu o livro na página marcada, mas seu olhar se dirigiu para a página anterior de onde recomeçou a leitura. O que ela procurava? Por que não continuou a partir do ponto em que parou? Parece que buscava pistas no texto.

Seu lugar preferido para ler era o próprio quarto. Ela se acomodava na cama, deitada de bruços. As indagações eram feitas olhando para frente e a frente dela estava a parede. Ela tirava os olhos do livro, levantava a cabeça e falava:

São *presos*?!
Não pode ser, tem crianças junto também?
Por que estão ali?
O que elas (as pessoas) fazem nesse lugar?

Em outro momento, fez uma pergunta diferente, que me chamou a atenção por dois motivos: primeiro, por que ela pedia uma resposta minha, ela estava em pé e já havia fechado o livro e terminado a leitura por enquanto; e segundo, pois sua pergunta era de outra natureza, sua dúvida agora dizia respeito a um elemento interno da narrativa:

Quem está contando a história? Parece que é o Bruno, mas não é. Acho que é um narrador *sabe-tudo*. Quando Bruno chora, as lágrimas saltam de seus olhos, parece que é ele quem está falando com a gente. Eu sinto suas lágrimas.

Ela sabia que eu também havia lido o livro, pois eu o indiquei a ela. Comentei que o nome que ela deu para o narrador o descreve de modo exato.

Em alguns momentos depois de ler, já fora do quarto, ela conversava comigo.

Eu me lembrei de outra história⁴¹ que você leu pra mim. De uma menina que morreu. As pessoas do outro lado da cerca são como aquela menina? Como ela se chama? Esqueci.
Foi uma história triste.

Concordei com ela sobre a semelhança na situação e disse que eu também considero as duas histórias tristes. Até este ponto do livro, dois dias se passaram do início da leitura. Ela terminaria a história no dia seguinte.

Chegando ao final, como de outras vezes, ela retirou seus olhos da página e disse:

Eu não acredito! Bruno vai do outro lado da cerca com Shmuel.

⁴¹ Ela se refere ao livro *Anne Frank*, uma adaptação ilustrada das Edições SM.

Ih, ele também está careca. Vão confundir ele.
O que acontece lá dentro?

Suas últimas palavras foram:

Não acredito.
Não acredito.
O que aconteceu com Bruno?
O Bruno morreu?!
Bruno morreu.

Após a leitura, sua conversa retornou a mim. Ela compreendeu que Bruno e seu amigo morreram, mas o que aconteceu dentro daquela sala, ela não entendia.

Como eles morreram?

Para compreendermos a fala dessa menina, temos que fazer duas perguntas: Que livro é esse? e Que leitora é essa?

Será nossa investigação a partir de agora.

4.2.1. Que livro é esse?

O menino do pijama listrado (2008) chama a atenção pelo fato de trazer a tristeza como tema de literatura para crianças e jovens. Numa época em que ser feliz parece ser a ordem do dia, escrever sobre acontecimentos tristes é algo que merece ser investigado na relação com o leitor.

Bruno, personagem principal do livro, tem nove anos e não sabe nada sobre o Holocausto e a solução final contra os judeus. Também não faz idéia de que seu país está em guerra com boa parte da Europa, e muito menos de que sua família está envolvida no conflito. Na verdade, Bruno sabe apenas que foi obrigado a abandonar a

espaçosa casa em que vivia em Berlim e mudar-se para uma região desolada, onde ele não tem ninguém para brincar nem nada para fazer.

No enredo Führer é denominado Fúria, Auschwitz, Haja-Vista e os prisioneiros, pessoas de pijama listrado. Da janela do quarto, Bruno pode ver uma cerca, e, para além dela, centenas de pessoas de pijama, que o deixam intrigado e amedrontado. Em uma de suas andanças Bruno conhece Shmuel, um garoto do outro lado da cerca que nasceu no mesmo dia que ele. Nenhum dos meninos compreende muito bem que lugar é aquele. Eles sentem que algo não faz sentido, mas não conseguem compreender o quê.

O narrador assume o ponto de vista do menino, recurso utilizado na literatura para crianças para causar identificação com o leitor. O que se pretende, desse modo, é que personagem e leitor experimentem os mesmos sentimentos e dúvidas.

Capturar o leitor é evidente na proposta deste livro. Antes de iniciar a leitura, pouco se descobre sobre o enredo, pois capa, contracapa e orelha trazem poucos indícios sobre o teor da história. Apenas leitores que conhecem e reconhecem o momento histórico do nazismo conseguem estabelecer relações a partir ao verem a capa que traz o título ocupando quase todo seu espaço por cima de listras como a do pijama. De modo semelhante, o texto de orelha é significativo pela ausência de informações. Reproduzo-o abaixo.

É muito difícil descrever a história de *O menino do pijama listrado*. Normalmente, o texto de orelha traz alguma dica sobre o livro, alguma informação, mas nesse caso acreditamos que isso poderia prejudicar sua leitura, e talvez seja melhor realizá-la sem que você saiba nada sobre a trama.

Caso você comece a lê-lo, embarcará em uma jornada ao lado de um garoto de nove anos chamado Bruno (embora este livro não seja recomendado a garotos de nove anos). E cedo ou tarde chegará com Bruno a uma cerca.

Cercas como essa existem no mundo todo. Esperamos que você nunca se depare com uma delas.

O texto parece querer incitar a curiosidade do leitor quando diz que não irá contar nada sobre a trama e quando alerta ao leitor que não é adequado para “meninos de nove anos”. As leituras proibidas são bastante sedutoras...

A história poderia terminar no penúltimo capítulo, quando Bruno e Shmuel entram na câmara de gás. O parágrafo final encerra o capítulo de modo sensível.

E então o cômodo ficou escuro e de alguma maneira, apesar do caos que se seguiu, Bruno percebeu que ainda estava segurando a mão de Shmuel entre as suas e nada no mundo o teria convencido a soltá-la. (p.184)

Mas a história prossegue no sentido de explicar como as personagens se sentem após o sumiço de Bruno. O texto deixa vazios de significados a espera da intervenção de quem o lê, por exemplo, em nenhum momento foi dito que Bruno morreu, porém, observa-se que o texto também fornece algumas informações para que ele não se torne incompreensível a ponto de afastar o leitor. Sobre isso convém lembrar as palavras de Eco (1989): “todo texto aspira a proporcionar prazer em sua leitura adequada” (p.100). Nessa perspectiva, o narrador d’*O menino do pijama listrado* quer um leitor capaz de indagar com Bruno e sintá-se solitário e triste como ele.

4.2.2. Que leitora é essa?

A experiência de leitura descrita foi vivida por uma menina de 10 anos. O que nos interessa aqui é investigar o diálogo, o *texto-leitura*, o texto que Laura escreveu em sua cabeça quando a levantava (BARTHES, 1987). O caso analisado visa a explicitar a

aproximação leitor/leitura, o que é diferente de dizer leitor/texto ou leitor/livro. Tentaremos interrogar a leitura em sua relação com a leitora e não o texto.

O caminho percorrido por essa leitora é bastante semelhante ao percurso que proponho na minha prática pedagógica através da leitura individual e orientada.

Laura freqüenta o 5º ano do ensino fundamental. Lê com facilidade os livros indicados pela professora e também os retirados da biblioteca da escola – local que freqüenta com regularidade desde o início de sua vida escolar. Observando seu percurso leitor, vi que transita pelos livros com tranqüilidade e faz leituras bem variadas. Passa pelos clássicos infantis e por leituras contemporâneas com a mesma disposição. Ela tem uma preferência especial por gibis da turma da Mônica, mas lê Calvin e Haroldo, Mafalda e TinTin. Também procura por livros que trazem animais ou meninas da mesma idade dela. Por vezes, abandona algumas leituras. À época do episódio descrito acima, ela estava lendo em sala de aula *Caninos brancos* na adaptação de Monteiro Lobato.

As indagações e os comentários ao longo de sua leitura se configuravam como momentos de parada para pensar, formular hipóteses e poder continuar. Semelhante ao leitor⁴² de Calvino (2003, p. 257) com o olhar vagando pelos ares, porém com uma fixidez intensa e explica:

Não se espante de ver meu olhar constantemente perdido. Este é mesmo meu modo de ler, é só assim a leitura me é proveitosa. Se um livro me interessa de verdade, não consigo avançar além de umas poucas linhas sem que minha mente, tendo captado uma idéia que o texto propõe, um sentimento, uma dúvida, uma imagem, saia pela tangente e salte de pensamento em pensamento, de imagem em imagem, num itinerário de raciocínios e fantasias que sinto a necessidade de percorrer até o fim, afastando-me do livro até perdê-lo de vista.

⁴² Referência a um leitor qualquer do romance *Se um viajante numa noite de inverno*.

Porém a volta ao texto encontra uma leitora transformada, a cada parada que fazia, ela se retirava daquela *composição* organizada que é o texto, como diz Barthes (1987), e se dirigia para a *dispersão* da leitura: ela associava ao texto outras idéias e outros significados.

Será que qualquer livro pode proporcionar esta *dispersão*? Em que medida a leitura de *O menino do pijama listrado* difere de outras leituras? Quais livros provocam essas inquietações? Essas eram questões que eu me fazia enquanto a observava.

Iremos analisar a leitura de Laura segundo os modos de aproximação ao texto discutidos por Martins (1986) e a partir das considerações de Barthes (1987) sobre escrever a leitura. Pelas indagações suscitadas, ao ler *O menino do pijama listrado*, as leituras emocional e racional se mostram numa interação dialética - sem qualificar aqui qual é a mais importante ou a melhor - mas identificando que esse processo é importante por aquilo que a interação permite, alargando os horizontes de expectativa do leitor e ampliando as possibilidades de leitura do texto e da própria realidade social. O processo de identificação necessário para fruição da leitura, pouco a pouco, se transforma em vontade de apreender a criação, de compreender o texto, indagá-lo, dialogar com ele. De acordo com Martins (1986, p.66):

Ao mesmo tempo que o leitor sai de si, em busca da realidade do texto lido, sua percepção implica uma volta à sua experiência pessoal e uma visão da própria história do texto, estabelecendo-se, então, um diálogo entre este e o leitor com o contexto na qual a leitura se realiza.

Vimos concretamente esse diálogo se realizando através das falas da leitora. Cumpre destacar que houve uma identificação da leitora com o texto desde o início,

pois o narrador conseguiu capturá-la justamente por serem idênticas as angústias dela e do personagem Bruno.

Mais a frente, a leitora mostrou conhecer e saber utilizar as estratégias de abordagem de um texto ou os protocolos da leitura ao ler a orelha do livro e ao reler a página anterior para auxiliar na compreensão. Sua atitude pode parecer óbvia, contudo revela uma experiência leitora que sabe o que fazer quando o próprio texto não responde suas dúvidas.

Merece destaque sua indagação a respeito do narrador. Pensar sobre questões que dizem respeito à construção da narrativa pode demonstrar que ela está a caminho de uma leitura mais profunda e investigativa. O comentário feito sobre o narrador leva a pensar que ela está, mesmo que de maneira tímida, “colocando-se dentro da produção com o objetivo de reencontrar como algo foi criado” (MARTINS, 1986, p.71). Não acreditamos que a jovem leitora pensasse em imitar o autor da obra lida, mas sua leitura contempla questões que visam compreender o texto e dialogar com ele. Pode ser que a leitora esteja sentindo a “necessidade de colocar-se dentro da produção, não dentro do produto” (MARTINS, 1986, p.71). Concluir que o narrador sabe tudo do Bruno demonstra que Laura encontrou um indício⁴³ para compreender o texto.

Posteriormente, ao produzir um texto escrito em situação escolar, a leitora reproduziu a expressão “com lágrimas nos olhos” tal qual Bruno estava no momento em que ela pensou sobre o narrador. Interessante observar que a lembrança do uso de tal expressão só veio na segunda versão, quando ela teve tempo para refletir e melhorar seu texto. Se, como afirmou Barthes “desejamos o desejo que o autor teve do leitor quando escrevia, desejamos o *ama-me* presente me toda a escrita.” (BARTHES, 1987, p.36),

⁴³ De acordo com Martins (1986, p. 74), “indícios textuais são verdadeiras pistas para o leitor compreender o objeto lido em seu todo, mesmo que muitas vezes passem quase despercebidas.”

será esse seu desejo – inconsciente provavelmente - de (re)produzir em seu leitor o seu próprio ato de leitura?

[...] o produto (consumido) é transformado em produção, em promessa, em desejo de produção, e a cadeia dos desejos começa a desenrolar-se, cada leitura valendo pela escrita que engendra, até o infinito. (Barthes, 1987, p. 36)

Outro fator a ser considerado é o de Laura já ter condições de confrontar textos e leituras, pois suas leituras anteriores prepararam caminho para tais indagações. No texto-leitura que ela escrevia em sua mente, ela recordou de um livro que li em voz alta.

Ao terminar *O menino do pijama listrado*, interessou-se por ler *O diário de Anne Frank*. Em relação a essa leitura, fez o seguinte comentário:

Fico imaginando Anne Frank escrevendo.

Eu deito na cama para ler e tenho que parar, pois quero imaginar como ela escrevia.

Por fim, ao término de Anne Frank, ela iniciou uma leitura bastante diferente das duas anteriores. Agora ela tinha em mãos *Meu querido diário otário* (2007) cujo enredo é bastante previsível para uma leitora como ela. Durante a leitura desse livro, ela usou a palavra *encantar* pela primeira vez.

Eu adoro esses livros que me encantam.

Esse livro que não quebrou as expectativas da leitora, em nenhum momento o gesto de *levantar a cabeça pelo afluxo de idéias* ocorreu. Ela consumia o livro, não sobrando espaço para os pensamentos. Ela tinha pressa em ler, mostrava resistência ao ter que largá-lo. Quando indagada sobre os motivos da pressa, falou:

Eu gosto de ler o livro todo de uma vez. Eu me empolgo com o livro e se eu paro não consigo ler de novo.

Empolgar é entrar na história, é imaginar. Se eu paro e volto mais tarde, demora um pouco pra imaginar de novo.

De fato, ela o leu de uma única vez.

5. Que leituras são essas? Algumas conclusões possíveis

Esta pesquisa originou-se de questões e problemas relacionados à prática docente, no âmbito do ensino fundamental, especificamente da disciplina Língua Portuguesa. Tínhamos como provocação a leitura de obras literárias realizada de modo muito superficial por parte dos alunos e dos professores. Além disso, ao longo de nossa prática docente ouvíamos: “ler é chato” ou “não gosto de ler”. Queríamos nos aprofundar na questão do *desgosto* da leitura e investigar os modos de aproximação ao texto literário.

A partir das inquietações acima, formulamos nossa primeira questão: como ler obras literárias em ambiente escolar de forma que não ficássemos lendo por oito anos seguidos, sempre do mesmo modo, sem considerar a possibilidade de uma continuidade nas leituras feitas, sem propor aos leitores questões que não surgiriam se não houvesse intencionalidade e interferência?

Para respondê-la, tenho procurado entender o ato de ler a partir de minhas próprias experiências: as minhas, de leitora; as vividas em sala de aula com os alunos a quem apresento textos e com quem discuto leituras.

É claro que falta encontrar um caminho de leitura para a sala de aula. Foi fundamental compreendermos como leitores, em contexto escolar, se aproximam dos textos literários e como essa aproximação pode proporcionar um avanço para sua formação. Se a literatura é essencial para a vida, investigar e buscar leituras que desafiem cada vez mais é uma necessidade. Como diz Antonio Candido (2004, p.186),

...a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos libera do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.

O ambiente escolar é privilegiado, pois leituras podem ser planejadas com o objetivo de proporcionar aos leitores avanços, visando à formação de um leitor de literatura. Aprender a ler literatura supõe ler muitos livros. A explicitação das regras, das convenções que regem a obra literária, permite ler livros mais complexos ou de um modo mais complexo, mais rico e inteligente. Ler literatura na escola significa implicar-se na leitura dos livros e aprender como funciona a literatura. Porém o que se observa é uma separação entre essas leituras na escola. Ou se lê pelo prazer de ler, o que na maioria dos casos significa ler sempre os mesmos livros e da mesma maneira. Ou se lê para estudar literatura, o que transforma a literatura em um saber meramente escolar, e portanto não há fruição nessa leitura.

Um pressuposto do qual nos valem diz respeito à importância de procurarmos ouvir as crianças em seus interesses e preferências por diferentes livros, como o fizera anteriormente Maria Helena Martins (MARTINS, 1989).

Outro pressuposto concerne ao fato de não vermos o texto como um amarrado de questões que deve ser devolvido pelo aluno em uma ficha de leitura. Importava-nos ver a leitura enquanto atribuição e reconstrução de significados, como um espaço de produção de sentidos em que o leitor participa e dialoga com o texto a fim de apreender as mais diversas formas de expressão.

Outro ainda diz respeito a proposta de leituras que provoquem uma quebra de expectativas. O foco em leitura do mesmo tipo pode levar ao tédio e ao afastamento de experiências leitoras mais profundas ou significativas. Como destacam Campos e Souza Zoega (In DIETZSCH, 2005, p.157),

Mesmo como entretenimento, muitos livros acabam sendo exageradamente superficiais: diríamos que acentuam ainda mais os mecanismos de sedução que vêm caracterizando produtos feitos para o consumo rápido, para que os leitores se habituem, assim voltando ao mesmo, ao de sempre, ao igual. Tudo tem que ser facilitado, simplificado. Se isso pode facilitar a adesão dos jovens, pode ser, por

outro lado, empobrecedor, já que vai acrescentar pouco, ou nada, ao acervo de experiências e indagações dos leitores. Ao tentarem espelhar demais seus destinatários, freqüentemente ficam mesmo muito aquém da própria complexidade psicológica ou dos impulsos dos adolescentes.

As leituras de sala de aula devem ser como as leituras do mundo.

[...] lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela. (LAJOLO, 1993, p.2)

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de (coord.). **Era uma vez... na escola** – formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1977.

_____. **O rumor da língua**. Lisboa: Edições 70, 1987.

BENJAMIN, Walter. **A criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984. (Col. Novas buscas em educação)

BILAC, Olavo e BONFIM, Manuel. **Através do Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1931.

BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1982.

BOYNE, John. **O menino do pijama listrado**. São Paulo: Cia. Das Letras, 2008.

BRANDÃO, Toni. **Oxente!** A mulher enterrada viva. São Paulo: Edições SM, 2006. (Coleção Brasil de Arrepiar)

_____. **Creindeuspai!** A procissão dos mortos vivos. São Paulo: Edições SM, 2006. (Coleção Brasil de Arrepiar)

BUZZATI, Dino. **A famosa invasão dos ursos na Sicília**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2001.

CALKINS, Lucy McCormick. **A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito**. Porto Alegre: 1989.

CALVINO, Italo. **Os amores difíceis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 81-96.

_____. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. **Se um viajante numa noite de inverno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CANDIDO, Antonio. “De leitor para leitor”. In: **Folha da Manhã**. 6 de agosto de 1944.

_____. “A literatura e a formação do homem”. In: **Ciência e cultura**. 24(9), p.803-9, set., 92.

_____. **Vários escritos**. 4ª ed. reorganizada pelo autor. São Paulo: Duas Cidades, 2004. (Col. Ouro sobre azul)

CARROLL, Lewis. **Aventuras de Alice no país das maravilhas**. São Paulo: Summus, 1980.

CARVALHO, Bruno Berlendis de. **Ilíada / Homero**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2002.

CAVALLO, G. e CHARTIER, R. (orgs.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998.

CECCANTINI, J. L. C. T. (org.) **Leitura e literatura infanto-juvenil**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004.

_____. **Uma estética da formação: vinte anos de literatura juvenil premiada (1978/1997)**. Tese de doutorado sob orientação de Carlos Erivany Fantinati. Assis: UNESP, 2000.

CECCANTINI, João Luís C.T. e LAJOLO, Marisa (org.). **Monteiro Lobato: livro a livro**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/ editora UNESP, 2008.

CHARTIER, Roger. 1997. “Crítica textual e história cultural”. In: **Leitura: teoria e prática**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____ (org.). **Práticas de leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COELHO, N. N. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil.** São Paulo: Quíron, 1985

_____. **Dicionário crítico de literatura infantil e juvenil brasileira.** São Paulo: Edusp, 1995.

CORRÊA, Viriato. **Cazuza.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

DIETZSCH, Mary Julia Martins. **Universidade e escola pública atuando em parceria.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 94, ago.1995. p. 74-81

_____. “Além das páginas do livro didático”. In **Em Aberto.** Número organizado por Marisa Lajolo. Brasília, ano 16, nº 69 jan/mar. 1996.

_____. **Recontando histórias: vozes e silêncios de meninos de rua.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 104, julho de 1998. p. 122-143

_____. **Professoras dialogam com o texto literário.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 122, p. 359-389, maio/ago. 2004.

_____ (org.). **Espaços da linguagem na educação.** São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005. p. 143-66.

DIETZSCH, M. J. e FERNANDES, G. “A produção de textos em livros de redação no final do século XIX”. In REZENDE, N. (org.). **Linguagem e educação implicações técnicas, éticas e estéticas.** São Paulo: Humanitas, 2006. p. 131. p.127-50.

ECO, Umberto. **Sobre os espelhos e outros ensaios.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FERNANDES, Giselle. **Livros de redação no Brasil**: o começo de uma história. Dissertação de Mestrado sob orientação de Mary Julia Martins Dietzsch. São Paulo: FEUSP, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999. (Col. Na sala de aula)

KLEIMAN, Ângela. **Texto & leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2004.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **A leitura rarefeita**: livro e literatura no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1991.

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

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: História & Histórias. São Paulo: Ática, 2002.

LISPECTOR, Clarice. **A mulher que matou os peixes**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

_____. **A vida íntima de Laura**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983a.

_____. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

_____. **O mistério do coelho pensante**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**. São Paulo: Brasiliense, 1956.

_____. **Emília no país da gramática**. São Paulo: Brasiliense, 1978. p. 106-7.

_____. **Sacy-Pererê: resultado de um inquérito**. Edição Fac-similar da edição de 1918. São Paulo: Organização Odebrecht, 1998.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **Crônica de uma utopia**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e Leitura**. São Paulo/Campinas: Cortez/Editora da Unicamp, 1996.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. p. 143-167.

PRANDI, Reginaldo. **Minha querida assombração**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2003.

REZENDE, Neide Luzia (org.). **Linguagem e educação: implicações técnicas, éticas e estéticas**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

SERRA, E. A. (org.). **Ética, estética e afeto na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Global, 2001.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOUZA, Malu Zoega de. **Literatura juvenil em questão: aventura e desventura de heróis menores**. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUZA, Renata Junqueira (org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.

SPINNEN, Burkhard. **Gigantes Belgas**. São Paulo: Cia. Das Letras, 2004.

TAVARES, Bráulio. **O flautista misterioso e os ratos de Hamelin**. São Paulo: Editora 34, 2006.

ZAPPONE, M. H. Y. **Práticas de leitura na escola**. Tese de Doutorado sob orientação de Marisa Lajolo. Campinas: UNICAMP, 2001.

ZATZ, Sílvia. **Planeta corpo**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982a.

ZILBERMAN, Regina e MAGALHÃES, Ligia. C. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Ática, 1982b.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 2ª ed. São Paulo: Global, 1985.

Anexos

APRESENTAÇÃO DO CURSO DE LÍNGUA PORTUGUESA 1º TRIMESTRE

Cara aluna e caro aluno do 6º ano,

Iniciamos nosso trimestre com uma série de atividades para avaliá-lo, mas agora é hora de desenvolver um trabalho bem específico em Língua Portuguesa. Como ainda há muito a ser feito, vamos logo ao que interessa.

Iremos desenvolver o Projeto de Fábulas. Ao final desse projeto, teremos feito um livro com fábulas escritas por vocês. Esse livro ficará em nossa biblioteca para ser lido por todos aqueles que quiserem aprender com essas histórias. Afinal, muitos são os valores que podem ser ensinados através das narrativas: amor, caridade, prudência, justiça, honestidade, paciência, respeito, responsabilidade etc.

Para preparar esse livro você vai estudar muito! Você deverá:

- Conhecer alguns autores que escreveram fábulas – Esopo, La Fontaine, Monteiro Lobato e Millôr Fernandes e entender as diferenças e semelhanças em seus estilos. Assim, você poderá escrever fábulas em diferentes estilos para depois escolher a que você irá publicar.
- Entender o que são vícios e virtudes do ser humano, pois as fábulas ensinam lições de moral sobre as qualidades e os defeitos das pessoas.
- Ler prestando atenção em algumas características desse tipo de texto. Você sabe quais são elas?

Apoiando o trabalho de produção de fábulas, vamos continuar nossos estudos gramaticais a partir da análise dos substantivos e adjetivos. Conhecê-los, saber sua função nos textos e saber usá-los corretamente são importantes recursos para a produção de textos, principalmente nas situações de revisão. Em relação à pontuação, estudaremos caso que aparece com muita frequência no gênero de texto que vocês estarão produzindo, a fábula. É a pontuação no discurso direto. Já vimos algumas formas de fazer essa marcação em nossa última atividade sobre pontuação, lembra-se?

Quanto à ortografia, devemos sempre buscar aprimorá-la. Realizaremos algumas atividades com esse objetivo, porém é importante que você se habitue a usar o dicionário e esteja atento às regras e regularidades. Lembre-se: nunca dê um texto por terminado sem revisar a ortografia!

Teremos ainda um momento especial em nossas aulas: a **leitura orientada** de *A famosa invasão dos ursos na Sicília*, de Dino Buzzati. Com a leitura desse livro, poderemos discutir um pouco mais sobre os valores humanos.

Além da leitura orientada, você realizará em casa a leitura de obras de sua preferência. Será a **leitura individual**.

Teremos ainda as **rodas de biblioteca** mensalmente. Serão momentos importantes para trocar dicas, sugestões, impressões e comentários sobre nossas leituras.

Não podemos esquecer o **caderno de escrita** que irá nos acompanhar nas aulas. Este caderno será muito especial e nele você terá registrado seu percurso de leitor e escritor no 6º ano.

Bom trabalho e bom trimestre!

Mara Dias

APRESENTAÇÃO DO CURSO DE LÍNGUA PORTUGUESA 2º TRIMESTRE

Cara aluna e caro aluno do 6º ano,

Depois de muito trabalho e empenho, iniciamos o segundo trimestre.

Iremos desenvolver o **Projeto de Cordel: cultura popular**. Para isso vamos ler, cantar, ouvir, falar e escrever cordel com o auxílio dos professores de música e de arte. O ponto culminante será a publicação de nossos tão esperados cordéis! A ilustração em xilogravura será feita com todo cuidado, os textos serão digitados e enviaremos este trabalho tão lindo para os alunos do Piauí.

Apoiando o trabalho com literatura popular, continuaremos nossos estudos gramaticais, compreendendo a variação e a adequação lingüística, e a correspondência entre sons, letras e fonemas. Dedicaremos também parte de nosso estudo para a análise dos pronomes. Conhecê-los, saber sua função nos textos e saber usá-los corretamente são importantes recursos para a produção de textos, principalmente nas situações de revisão.

Continuaremos com um trabalho intenso de revisão dos textos escritos por vocês, refletindo sobre o uso dos substantivos e adjetivos, as substituições possíveis e a coerência.

Teremos ainda um momento especial em nossas aulas: a **leitura orientada** de *O flautista misterioso e os ratos de Hamelin*, um lindo cordel escrito por Bráulio Tavares. Esta leitura será feita por vocês, em voz alta e cantada! Depois sairemos do Brasil e aportaremos na Grécia antiga onde entraremos em contato com um exemplo de literatura oral grega que através dos séculos virou um clássico: *A Ilíada*.

Vocês continuarão realizando a **leitura individual**. Para isso a biblioteca será de grande valia, pois é lá que descobriremos as novidades do mercado editorial e buscaremos as preciosidades 'escondidas' nas estantes.

Deu para perceber que temos muito trabalho pela frente? Para cumprirmos com este plano preciso muito de sua ajuda, o que significa trazer os materiais pedidos e fazer as lições de classe e casa nas datas previstas para não perdermos o ritmo do trabalho.

Não podemos esquecer do **caderno de escrita** que continuará nos acompanhando nas aulas.

Bom trabalho e bom trimestre!

Mara Dias

APRESENTAÇÃO DO CURSO DE LÍNGUA PORTUGUESA 3º TRIMESTRE

Cara aluna e caro aluno do 6º ano,

Estamos iniciando o último trimestre do 6º ano. Temos que aproveitar o tempo para trabalhar com muito empenho.

Continuaremos nossos estudos sobre pronomes, agora iremos conhecer os pronomes possessivos e demonstrativos. Veremos também o uso da preposição e sua função na frase. Em relação à ortografia, daremos uma ênfase especial àquelas palavras que não poderemos mais errar.

Daremos início ao projeto de resenhas. Ler um bom livro é sempre uma boa coisa para se fazer. Mas escolher um livro que combine com o seu momento não é nada fácil. É por isso que existem textos publicados em jornais, revistas e internet que falam sobre livros e ajudam os leitores a escolhê-los. Vocês escreverão algumas resenhas para serem publicadas em sites da internet. No entanto, antes de iniciar a escrita de seus próprios textos, vocês terão de ler muitas críticas como modelo. Para elaborar as suas resenhas, vocês escolherão alguns dos livros lidos neste ano. A ficha de leitura colada no caderno será uma importante fonte de consulta para a produção desse texto, por isso é importante que ela esteja completa. Espero que consigam dar sua opinião sobre um livro de forma bem atraente, sabendo justificar por que ele é bom ou ruim.

Em relação a nossas **leituras orientadas**, daremos continuidade à leitura da *Ilíada* e faremos a leitura do livro *Gigantes belgas*.

Vocês continuarão realizando a **leitura individual**.

Depois de tudo isso, esperamos que você saia cheio de vontade de ler mais e mais livros e conseguindo aprofundar ainda mais cada leitura feita.

Bom trabalho e bom trimestre!

Mara Dias

Leia o “Prólogo” do seu livro *Ilíada* e responda às questões.

1. Por que a cultura grega antiga é importante para a nossa civilização?
2. *Ilíada* é uma história inventada por Homero? Justifique sua resposta.
3. O que são aedos? Qual sua relação com a *Ilíada*?
4. As histórias contadas na *Ilíada* surgiram antes ou depois da invenção da escrita? Explique.
5. Agora você deverá fazer uma pesquisa sobre a Guerra de Tróia. Procure as seguintes informações:
 - a) Quando ocorreu a guerra?
 - b) Onde ocorreu?
 - c) Quais eram os povos envolvidos?
 - d) Por que entraram em guerra?
 - e) Quem são os principais guerreiros de cada povo?
 - f) Qual a relação entre a guerra de Tróia e a *Ilíada*?

Roteiro para análise das imagens de Atena e Apolo.

1. Quais as características físicas de seu deus?
2. O que a postura e a expressão de seu deus indicam sobre sua personalidade?
3. Quais objetos ou animais aparecem com seu deus?
4. Quais são seus adornos?