UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

**PRÁTICA DOCENTE E LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS
NO FUNDAMENTAL II: UMA INCURSÃO PELO
PROGRAMA HORA DA LEITURA**

MÁRCIA SOARES DE ARAÚJO FEITOSA

São Paulo
2008

MÁRCIA SOARES DE ARAÚJO FEITOSA

**PRÁTICA DOCENTE E LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS
NO FUNDAMENTAL II: UMA INCURSÃO PELO
PROGRAMA HORA DA LEITURA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo, como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Linguagem e Educação
Orientadora: Profa. Dra. Idméa Semeghini-Siqueira

São Paulo
2008

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

375.101 F311p	<p>Feitosa, Márcia Soares de A</p> <p>Prática docente e leitura de textos literários no fundamental II : uma incursão pelo programa hora da leitura / Márcia Soares de A. Feitosa ; orientação Idméa Semeghini-Siqueira São Paulo : s.n., 2008.</p> <p>224 p. il.</p> <p>Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.</p> <p>1. Leitura 2. Formação continuada de professores 3. Prática de ensino 4. Literatura – Textos gerais 5. Biblioteca escolar 6. Ensino fundamental I. Semeghini-Siqueira, Idméa, orient.</p>
------------------	---

**PRÁTICA DOCENTE E LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS NO
FUNDAMENTAL II: UMA INCURSÃO PELO PROGRAMA HORA DA
LEITURA**

Márcia Soares de Araújo Feitosa

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo, como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área da Concentração: Linguagem e Educação

Banca Examinadora:

Professora Doutora Idméa Semeghini-Siqueira

Professora Doutora

Professora Doutora

Dissertação defendida e aprovada em __/__/__.

A Deus seja a Glória!

*Todas as coisas foram feitas por
Ele, e sem Ele nada do que foi feito se fez.*

João 1:3

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, agradeço o dom da vida, a saúde, a sabedoria, o amor, e as amizades, sem as quais este trabalho não se tornaria uma realidade.

Ao meu amado esposo Simão, sempre presente, me dando apoio, incentivo e carinho em todo o meu percurso.

Aos meus pais, Armindo e Raquel (*in memorium*), que me ensinaram as primeiras letras, cultivaram em mim o amor aos livros e me deram a oportunidade para crescer profissionalmente.

Aos meus irmãos, Mirian, Armindo, Bruno e Juliana, aos meus cunhados, Edson e Gislene, aos meus sobrinhos, Raquel e Gustavo, e à esposa de meu pai, Maria José, que torceram por mim e me acompanharam nesta trajetória.

À Prof^a. Dr^a. Idméa Semeghini-Siqueira, que com empenho me orientou na realização desta pesquisa. Agradeço seu carinho, apoio e confiança, que foram para mim imprescindíveis.

Às professoras doutoras Nelly Novaes Coelho e Helena Coharik Chamlian, pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação.

À amiga Gema Galgani Rodrigues Bezerra, sempre companheira e conselheira, cuja ajuda foi fundamental na realização desta pesquisa.

À amiga Penélope Peggion, por sua amizade e incentivo.

Às queridas amigas que me acompanham de perto desde a época da graduação na FFLCH-USP, Laís Muniz, Maria Bethânia e Mônica Alves, por acreditarem que este trabalho seria possível.

Aos amigos da Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino Leste 4, Ana Maria, Cláudia Elisabete, Cláudia Aparecida, Cristina, Edson, Edna Correia, Edna Requião, Evalda, Dalva, Denise, Denise Valéria, Doralice, Idalise, Tânia, Teresinha, Valéria, Virgínia e Waldemar, que com carinho me acolheram e me incentivaram. Em especial, agradeço à Coordenadora da Oficina Pedagógica, Elenyr Jordão, cuja compreensão e amizade muito me auxiliaram.

Aos amigos e irmãos em Cristo, Dr^a. Sandra e Dr. Fernando, que oraram por mim e sempre tiveram palavras de carinho e incentivo nos momentos difíceis.

FEITOSA, Márcia Soares de A. *Prática docente e leitura de textos literários no Fundamental II: uma incursão pelo programa HORA DA LEITURA*. São Paulo: FEUSP, 2008. (Dissertação de Mestrado)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo empreender algumas reflexões concernentes às práticas de leitura de textos literários no ensino fundamental, no âmbito de um programa de enriquecimento curricular da SEE –SP, a HORA DA LEITURA. Visamos compreender o por que o professor de Língua Portuguesa sente dificuldade em realizar uma prática de leitura de textos literários sob uma perspectiva mais lúdica e prazerosa.

A justificativa para esse trabalho repousa na constatação de que as práticas de leitura delineadas em sala de aula têm sido apontadas como co-responsáveis pelos déficits diagnosticados nos exames de avaliações oficiais, como o SAEB e o PISA, e pelo afastamento da criança da literatura. A escola, instituição privilegiada para o desenvolvimento do gosto pela leitura literária, acaba, paradoxalmente, inviabilizando uma formação leitora compatível com as competências que é preciso desenvolver para fruir satisfatoriamente o texto literário, por meio de práticas descontextualizadas, não-estimulantes, que não buscam a fruição textual.

Como fundamentação, discutimos a especificidade do texto literário e a importância da literatura na formação integral do homem e no desenvolvimento de um comportamento leitor (Cândido, 1972, 1995; Coelho, 2000; Eco, 2003). Em função disto, destacamos, também, no âmbito escolar, a necessidade de se abordar o texto literário sob uma perspectiva diferenciada, segundo a qual a ludicidade e o prazer se façam presentes (Geraldini, 2006; Semeghini-Siqueira, 1994, 2006), e o papel do professor-mediador na elaboração de práticas significativas de leitura (Lajolo, 1993; Zilberman, 2003). Da mesma forma, ressaltamos a relevância da constituição adequada de espaços de leitura, como a biblioteca escolar, para um trabalho significativo com a leitura. Para tanto, empreendemos estudos baseados em Macedo (2005), Silva (1993) e Soares (2001).

Participaram desta pesquisa 34 professores da HORA DA LEITURA que faziam parte de uma mesma Diretoria de Ensino, e aos quais foram aplicados questionários. Entre esses professores, foi escolhida uma professora, em cuja sala realizamos uma pesquisa de cunho

etnográfico, observando de forma sistemática como eram realizadas as práticas de leitura de textos literários na sala de aula e na biblioteca escolar.

Os resultados obtidos indicam que a dificuldade do professor de Língua Portuguesa, em implementar uma prática diferenciada advém de uma série de fatores intrínsecos e extrínsecos à escola, a saber: o educador está habituado a cultivar crenças já arraigadas em nossa sociedade, segundo as quais as crianças não gostam de ler, especialmente os clássicos; limitado por uma formação inicial e contínua deficiente, e, também, por uma vivência insuficiente com a leitura, o professor tem demonstrado, em sua prática pedagógica, as implicações metodológicas das suas concepções, por meio da escolha das obras trabalhadas, do ambiente criado para leitura e da abordagem realizada, que não possibilitam à criança criar uma intimidade maior com os livros e a leitura. Além disso, consideramos que um entrave encontrado no interior das escolas é já endêmico em nosso país: a falta de recursos físicos e humanos, principalmente nos espaços propícios para a leitura, como a biblioteca escolar, dificulta, sobremaneira, um trabalho de cunho lúdico-artístico com o texto literário. Ademais, observamos que o professor enfrenta uma resistência velada dos alunos ao abordar a obra literária, já que os educandos do século XXI, face às grandes transformações sociais, tecnológicas e culturais, têm construído uma nova relação com a leitura e a literatura.

Detectamos, ainda, no que se refere à formação continuada dos professores, os complexos caminhos percorridos entre a idealização dos projetos criados pelas políticas públicas e sua efetivação em sala de aula. Em decorrência disto, destacamos a descontinuidade dos cursos de formação continuada e os entraves vivenciados pelos professores em suas escolas, como a falta de espaço e tempo para uma reflexão sobre suas práticas.

Palavras-chave: Leitura. Formação continuada de professores. Prática de ensino. Literatura – Textos gerais. Biblioteca escolar. Ensino fundamental.

FEITOSA, Márcia Soares de A. *Teaching practice and reading of literary texts in the Brazilian Middle School (“Fundamental II”): an incursion through the TIME FOR READING program*. São Paulo: FEUSP, 2008. (Master Thesis).

ABSTRACT

The purpose of this research is to undertake some reflections concerning the reading practice of literary texts in the Brazilian Elementary and Middle School (“Ensino Fundamental”) within the scope of a curriculum enrichment program of the São Paulo State Secretary of Education (SEE-SP), called “HORA DA LEITURA” (TIME FOR READING). Our aim is to understand why the Portuguese Language teacher feels it very difficult to conduct a reading practice of literary texts under a more ludic and pleasant perspective.

The justification for this work lies on the discovery that the reading practices performed in classroom have been appointed as co-responsible for deficiencies diagnosed in official assessment tests, such as the National System for Assessment of Basic Education (SAEB) and the Program for International Student Assessment (PISA), and for the child’s retreat from literature. The school, a privileged institution for developing the taste for literary reading, eventually and paradoxically makes it unviable to acquire reading education compatible with the competencies it is necessary to develop in order to enjoy the literary text satisfactorily, by using out-of-context and non-exciting practices that do not look for the text fruition.

To establish our grounds, we discuss the specificity of the literary text and the importance of literature in the complete education of man and in the development of a reading behavior (Cândido, 1972, 1995; Coelho, 2000; Eco, 2003). In connection therewith, we also point out, within the scope of school, the need of addressing the literary text under a differentiated perspective, in which playfulness and pleasure are present (Geraldi, 2006; Semeghini-Siqueira, 1994, 2006), and the teacher-mediator’s role in preparing significant reading practices (Lajolo, 1993; Zilberman, 2003). In the same way, we point out the relevance of properly organizing reading spaces, such as the school library, for a significant work with reading. For such purpose, we have undertaken studies based on Macedo (2005), Silva (1993) and Soares (2001).

This research had the participation of 34 teachers of the TIME FOR READING program who were part of the same Teaching Board, and to whom questionnaires were administered. Among these teachers, a woman teacher was chosen in whose classroom we performed a research of ethnographic nature, observing on systematic basis how the reading practices of literary texts were conducted in classroom and in the school library.

The results achieved indicate that the difficulty of the Portuguese Language teacher to implement a differentiated practice results from a series of factors intrinsic and extrinsic to school, to wit: the educator is used to cultivating beliefs already deeply rooted in our society, according to which children do not like reading, particularly the classics and, limited by a deficient initial and continuous education and also by insufficient reading experience, this educator has been showing, in his pedagogical practice, the methodological implications of such concepts, through the works selected for study, the environment created for reading and the approach made, which do not enable the child to create a greater intimacy with the books and the reading. In addition, we consider that an obstacle found inside the schools and already endemic in our country, which is the lack of physical and human resources, primarily in spaces adequate for reading, such as the school library, makes it overly difficult to perform a work of ludic-artistic nature with the literary text. Additionally, we have noticed that the teacher faces a veiled resistance from children when addressing literary work, since students of the 21st Century, in view of the great social, technological and cultural transformations, have been building a new relationship with reading and literature.

We have further detected, as regards the teachers' continuing education, the complex paths taken between the idealization of projects created by public policies and the consummation thereof in classroom. As a result, we highlight the discontinuity of continuous education courses and the obstacles experienced by teachers in their schools, such as the lack of room and time for a reflection on their practices.

Keywords: Reading. Teachers' continuing education. Teaching practice. Literature – general texts. School library. Brazilian Middle School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Distribuição das escolas segundo situação de desempenho por instância.....	30
Figura 02	MAGIA & INFORMAÇÃO: subsídios para reinventar práticas diferenciadas de oralidade, leitura e escrita em diferentes gêneros e diversas mídias (Semeghini-Siqueira, 2001).....	57
Figura 03	Site da SEE – SP http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm	107
Figura 04	Livros recomendados no <i>site</i> http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm	108
Figura 05	Site da SEE-SP http://www.rededosaber.sp.gov.br	109
Figura 06	Sexo dos pesquisados.....	112
Figura 07	Faixa etária dos pesquisados.....	112
Figura 08	Tipo de instituição onde cursaram o Ensino Fundamental.....	113
Figura 09	Tipo de instituição onde cursaram o Ensino Médio.....	113
Figura 10	Tipo de instituição onde cursaram o Ensino Superior.....	113
Figura 11	Estratégias para estimular a leitura.....	115
Figura 12	Apoios didáticos para o trabalho com textos literários.....	116
Figura 13	Espaços utilizados para a Hora da Leitura.....	117
Figura 14	Critérios de escolha dos livros de literatura trabalhados.....	121
Figura 15	Sensibilização antes da leitura.....	122
Figura 16	Indicação de atividades realizadas após a leitura [tabela].....	123
Figura 17	Atividades após leitura [gráfico].....	123
Figura 18	Relação de textos trabalhados com os alunos.....	127
Figura 19	Respostas à pergunta “Que livro(s)/texto(s) teórico(s) você sugeriria como leitura imprescindível para um colega professor?”.....	129
Figura 20	Respostas à pergunta “Que livro ficcional/literário você sugeriria como leitura imprescindível para um colega professor?”.....	131
Figura 21	Números de alunos por curso e período.....	143
Figura 22	Faixa etária dos alunos da 5ª série C.....	144
Figura 23	Últimos livros lidos pelos alunos da 5ª série C.....	146

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
1 Leitura em foco.....	27
1.1 A leitura como prática social	27
1.1.1 Índices referentes à educação brasileira.....	29
1.2 Concepções de leitura.....	31
1.2.1 Aportes da Neurobiologia e da Psicolinguística.....	32
1.2.2 Aportes da Psicologia.....	33
1.2.2.1 Estágios do desenvolvimento da inteligência.....	34
1.2.2.2 Motivação e interesse.....	37
1.2.3 Aportes da Semiologia / Semiótica.....	38
1.3 Leitura do texto não-literário e a escola.....	39
1.4 Leitura de textos literários.....	41
1.4.1 O homem e a arte.....	41
1.4.2 A arte literária e suas funções.....	43
1.5 Letramento literário / Educação Literária.....	47
1.6 A literatura infanto-juvenil e a prática da leitura.....	48
1.7 Escolarização do texto literário.....	50
1.7.1 As instâncias de escolarização do TL.....	51
1.7.1.1 Biblioteca.....	51
1.7.1.2 Leitura e estudo de livros de literatura.....	52
1.7.1.3 Leitura e estudo de textos.....	52
1.8 Educação Literária na escola: alguns caminhos.....	54
1.8.1 A leitura sob a perspectiva do prazer.....	58
1.8.2 Questões concernentes à prática de leitura.....	60

1.9 O professor de Língua Portuguesa: breve discussão sobre o perfil almejado...	63
2 Revisão bibliográfica.....	68
2.1 Pesquisas sobre práticas de leitura.....	68
2.1.1 Pesquisas que avaliaram leituras diferenciadas no âmbito da biblioteca escolar e/ou pública.....	69
2.1.2 Pesquisas que discorreram sobre práticas pedagógicas de leitura mais lúdicas e prazerosas efetivadas exclusivamente em sala de aula.....	71
2.1.3 Pesquisas com leituras diferenciadas que articulam o trabalho em sala de aula ao trabalho na biblioteca escolar.....	73
2.2 Biblioteca Escolar: pesquisas e perspectivas.....	75
2.2.1 Biblioteca: um breve percurso histórico.....	75
2.2.2 A biblioteca do século XXI.....	78
2.2.3 Biblioteca escolar brasileira.....	82
2.2.3.1 Organização Física.....	84
2.2.3.2 Organização da equipe.....	91
3 HORA DA LEITURA: o programa e a pesquisa.....	95
3.1 “Hora da Leitura”: o programa.....	95
3.1.1 Histórico do Programa “Hora da Leitura” [HL].....	95
3.1.2 Ações para implementação do Programa HL.....	96
3.1.3 Objetivos do Programa HL.....	97
3.1.4 Perfil dos docentes do Programa HL.....	98
3.1.5 Procedimentos metodológicos do Programa HL.....	99
3.1.5.1 Preparando a Hora.....	100
3.1.5.2 Aquecendo para a leitura.....	101
3.1.5.3 Saboreando o texto.....	101
3.1.5.4 Entrelaçando leituras coletivas.....	102
3.1.5.5 Desdobramentos para outros momentos.....	103
3.1.6 Avaliação no âmbito do Programa HL.....	104
3.1.7 As videoconferências e as orientações técnicas no Programa HL.....	105

3.1.8 Sites do Programa HL.....	106
3.1.8.1 Descrição dos sites.....	106
3.2 HORA DA LEITURA: a pesquisa com 34 professores.....	109
3.2.1 Desafios em campo: limites e possibilidades.....	110
3.2.2 Perfil dos professores do Programa HL.....	111
3.2.2.1 Análise dos dados gerais.....	112
3.2.2.2 As práticas de leitura.....	114
3.2.2.3 Perfil leitor dos professores do programa.....	128
4 Questões metodológicas: a escola, a professora e os alunos da 5ªC	133
4.1 O problema.....	133
4.2 Percurso de acesso ao campo.....	135
4.3 A definição da escola: critérios de escolha.....	136
4.4 A entrada em campo: o encontro com as professoras.....	137
4.5 Caracterização da escola.....	141
4.6 Retratos dos alunos e da professora da 5ª série C	143
4.6.1 Os alunos.....	144
4.6.2 A professora.....	147
5. Discussões sobre as categorias de análise.....	150
5.1 A biblioteca escolar da E.E Mário Lago e a leitura dos textos literários: embates e possibilidades.....	152
5.1.1 Espaço Físico e localização.....	153
5.1.2 Recursos Humanos.....	155
5.1.3 Acervo.....	162
5.1.3.1 Condições de acesso ao acervo.....	165
5.1.4 Práticas de Leitura na biblioteca.....	166
5.1.4.1 Relato de uma experiência de contação de histórias a partir da “Moura Torta”, da obra <i>Histórias de Tia Anastácia</i> , de Monteiro Lobato.....	169

5.2 As Concepções/Representações da Professora da 5ª série C.....	172
5.2.1 Os alunos e a professora enquanto leitores.....	172
5.2.1.1 Os alunos enquanto leitores.....	172
5.2.1.2 A professora enquanto leitora.....	177
5.2.2 O programa HORA DA LEITURA: o envolvimento da docente.....	179
5.2.2.1 Critérios de seleção de textos.....	180
5.2.2.2 Formação inicial e contínua da docente.....	182
5.2.2.3 Procedimentos Didáticos.....	186
5.2.2.4 O tempo.....	192
5.3 Proposta de atividade da pesquisadora à professora: a obra de C. S. Lewis...	193
5.4 O diálogo entre as duas pesquisas.....	200
5.5 Discussão sobre as observações realizadas para cada uma das hipóteses da pesquisa.....	201
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	207
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	213
ANEXOS.....	221

APRESENTAÇÃO

Escrever nunca é um vôo solitário. É peregrinação que pressupõe parceria, conjunção de vozes e olhares. Atividade árdua que, para a escritora Lygia Fagundes Telles, requer humildade, humor e paciência. Mas, apesar das exigências, é um vôo sempre possível, se norteado por motivações que nos levem rumo a um horizonte definido. Dessa forma, torna-se imprescindível iniciar esta apresentação discorrendo sobre as motivações pessoais que me impulsionaram na realização deste trabalho de pesquisa.

O interesse em investigar a leitura de textos literários no Ensino Fundamental veio, primeiramente, de minha participação em cursos de formação continuada de professores do Ciclo I do Ensino Fundamental, em especial no Programa PEC – Formação Universitária, no qual atuei como professora-tutora em suas versões Estadual e Municipal a partir de 2001.

Anterior a essa experiência, é importante ressaltar que, no ano de 2000, atuava como Professora de Língua Portuguesa em um Projeto subsidiado pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte de Jundiaí (SMECE), que, em parceria com a Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (FAFE-USP), oferecia cursos voltados à Formação Continuada em Conteúdos Específicos para professores das séries iniciais do ensino fundamental. Em função dessa atividade, fui convidada a integrar a equipe de um programa especial de formação universitária, o PEC-Formação Universitária, promovido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em parceria com três renomadas universidades paulistas – a USP, a UNESP e a PUC-SP. Desde a época do Projeto JUNDIAÍ, pertencia ao Grupo de Pesquisa “DIVERSIDADE CULTURAL, LINGUAGEM, MÍDIA E EDUCAÇÃO”, [USP-0301 / Pl. Lattes], coordenado pela Prof^a Dr^a Idméa Semeghini-Siqueira, de modo que o trabalho como professora-tutora representava não somente uma perspectiva de crescimento profissional, mas também uma possibilidade ampla de pesquisa na área a que estava filiada.

A fim de delinear o perfil dos profissionais com os quais iria trabalhar, apliquei, logo no início do programa, um questionário em que constavam perguntas relativas à preferência leitora dos alunos-professores: “Que livros(s)/texto(s) teórico(s) você sugeriria como leitura imprescindível para um colega professor?” “Que livro ficcional/literário você sugeriria para um colega professor?”

Nesse primeiro levantamento, obtive resultados que me chamaram a atenção. Uma grande maioria dos alunos-professores, cerca de 70%, apresentou respostas taxativas ou em branco: *não sei / não me lembro*, já outros apontaram textos teóricos como se fossem literários. Tal constatação, na época, pareceu-me índice de desconhecimento de ordem teórico-conceitual, que não lhes permitia distinguir um texto literário de um não-literário, e/ou do pouco contato com o universo dos livros. Surgiu, então, o primeiro questionamento: de que forma profissionais que demonstravam uma restrita experiência como leitores poderiam motivar o interesse dos educandos pela obra literária?

Ao longo desse programa de formação de professores também detectei uma situação que me permitiu aprofundar minhas reflexões. A literatura era contemplada, pelo programa PEC-Formação Universitária, como uma espécie de apêndice na formação do professor do Ciclo I, pois não integrava de forma significativa o material de apoio utilizado. Simplesmente foi incorporada, de forma pertinente, mas bastante rápida, às atividades cujo objetivo era desenvolver o universo cultural do aluno-professor: as Oficinas Culturais. Esse dado, na época, pareceu-me de suma relevância, já que esse assunto representava, de um modo geral, uma lacuna na formação dos professores. Some-se a isso o fato de que, em minha vivência na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), local onde concluí a formação inicial em Letras, havia percebido que a Literatura Infantil e Juvenil era considerada, ao meu ver, matéria secundária no que tange à formação do professor de língua materna, pois não integrava o quadro de disciplinas obrigatórias, mas sim optativas.

Nesse contexto, outros questionamentos vieram agregar-se ao primeiro: que influência as formações inicial (da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, Médio e Superior) e contínua exerceriam na prática dos professores de língua materna no trabalho cotidiano com a leitura em sala de aula? Seriam elas as principais responsáveis pela pouca familiaridade demonstrada com a leitura? A literatura integraria o universo de leitura do professor somente dentro dos limites da sala de aula, quando eles trabalham livros infantis com os alunos? Qual a relevância que os professores de língua materna atribuiriam a esses textos? Que concepções teriam do que é literatura e de sua função na formação de leitores efetivos? De que forma esses profissionais, em sua prática em sala de aula, atenderiam à especificidade de um texto literário?

Paralelamente, comecei a refletir sobre o discurso que ouvia dos professores nos anos em que vinha trabalhando em cursos de formação continuada: *os alunos não gostam de ler, os clássicos são muito difíceis para eles, não temos como competir com a televisão e o computador...* Ora, não estariam, também, nas práticas pedagógicas destituídas de sentido a resposta para tais deficiências? Como propiciar ao educando o acesso ao universo da sensibilidade, da imaginação e da estética e ao gosto pela leitura em um espaço que, provavelmente, privilegia o texto pragmático, a linguagem conceitual, o raciocínio lógico e as cobranças de leitura?

A despeito da existência de fatores de ordem política, econômica e social que contribuem para a escassez de práticas de leitura em nosso país, meu foco naquele momento era: o que nós, enquanto profissionais da educação, poderíamos fazer para reverter esse quadro?

Ao término do programa, estimulada pela possibilidade de buscar respostas aos meus questionamentos, desenvolvi um projeto de pesquisa, no nível de mestrado, sobre o tema: “*A prática de leitura de textos literários no ensino fundamental*”, cujos principais objetivos eram averiguar como são processadas as atividades de leitura de textos literários, procurando apontar seu desenvolvimento, os recursos utilizados pelos educadores, a utilização ou não de espaços propícios à leitura, em especial a biblioteca escolar, as estratégias de leitura e suas conseqüências na constituição do sujeito leitor.

Assim, em 2005, ingressei no curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Por ser professora efetiva da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, e buscando um tempo maior para desenvolver a pesquisa, requisitei uma bolsa de estudos ao Governo do Estado, que me designou para trabalhar em uma Diretoria de Ensino por 24 horas semanais como Assistente-Bolsa Mestrado. Dessa forma, passei a acompanhar inúmeros projetos e programas voltados a capacitar professores para a prática da leitura em sala de aula, a saber: TECENDO LEITURAS, LER E VIVER, CRÔNICA NA SALA DE AULA, HORA DA LEITURA, entre outros.

Nessa ocasião, pude constatar, por meio de questionários, conversas informais e observação direta, a dificuldade de muitos professores em trabalhar a leitura de textos literários sob uma perspectiva mais lúdica e prazerosa, tal qual solicitado por um dos

programas: HORA DA LEITURA. A partir desse programa, configurou-se, finalmente, o contexto no qual se daria a pesquisa.

Posteriormente, as disciplinas cursadas na pós-graduação permitiram-me ampliar o universo teórico sobre o tema, contribuindo para que o projeto inicial fosse melhor delineado. No decorrer desses cursos, pude acompanhar pesquisas e debates que apontavam as práticas de leitura delineadas em sala de aula como co-responsáveis pelos déficits diagnosticados nos exames de avaliações oficiais, como o SAEB e o PISA, e pelo afastamento da criança do livro literário. Comecei, dessa forma, a perceber que a escola, instituição privilegiada para o desenvolvimento do gosto pela leitura literária, acaba, paradoxalmente, inviabilizando uma formação leitora compatível com as competências que é preciso desenvolver para fruir satisfatoriamente o texto literário, por meio de práticas descontextualizadas, não-estimulantes, que não buscam a fruição textual.

Tais observações estimularam-me a refletir sobre as práticas educativas de leitura dos textos literários no âmbito do Programa HORA DA LEITURA, examinando-as de forma mais sistemática, por meio de uma pesquisa inspirada em princípios etnográficos, já que, a meu ver, elas não têm proporcionado um espaço em que predomine a imaginação, o desejo e a subjetividade, essenciais para motivar o interesse pela leitura literária e para a formação de efetivos leitores.

Introdução

A vida sem a escrita tornou-se, atualmente, simplesmente inconcebível. Sociedades criam e transformam suas estruturas em função dos textos. São os diversos gêneros escritos jurídicos, administrativos, políticos, científicos e econômicos que conferem legitimidade às modificações que ocorrem em diversas culturas (CERTEAU, 1998, p.262). E, ainda que uma grande parte da humanidade não tenha o domínio da escrita e da leitura, é fato indiscutível o papel relevante por elas exercido no contexto mundial.

Além disso, as profundas e importantes transformações sociais, políticas e econômicas que delinearam o século passado e o atual geraram mudanças de paradigmas, de valores e o aparecimento de novas demandas sociais que têm contribuído para que a leitura e a escrita assumam um grau de importância ainda mais elevado. Hoje, já não são somente os recursos naturais e financeiros e a força bélica que são considerados fontes de poder. Informação e conhecimento despontam como peças-chave na organização das sociedades. Dessa forma, o impacto das tecnologias da informação e da comunicação, as TICs, com o surgimento de novas mídias como o DVD, o CD player, a TV digital, a Internet e sua rápida expansão, parece ter marcado a humanidade de forma definitiva. A quantidade das informações, assim como a velocidade com que circulam, tornaram a proficiência leitora e escritora uma necessidade básica.

Em consonância com as novas demandas sociais, parece haver um interesse mundial pela promoção do hábito de leitura. Espera-se hoje que os povos não somente removam a barreira do analfabetismo, mas também que 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 de cada indivíduo. Porém, apesar dos esforços envidados nessa direção, o que se observa hoje, paradoxalmente, é o que se convencionou chamar de crise da leitura, que, apesar de atingir também países mais adiantados, tem tido um impacto de maiores proporções em países em desenvolvimento, como o Brasil, exposto a carências culturais e econômicas historicamente construídas.

Frente a essa situação, as questões relativas à formação de leitores têm se tornado o centro da atenção de educadores, pesquisadores, sociólogos e outros que buscam não somente

apontar quais seriam os possíveis culpados para níveis tão baixos de leitura detectados em nosso país, mas também quais os caminhos que devem ser percorridos para a constituição de sujeitos leitores que não apenas saibam ler de forma significativa, mas que encontrem o prazer, o gosto pela leitura.

Nesse contexto, a escola, enquanto instituição responsável pela formação cultural das novas gerações e espaço privilegiado para o desenvolvimento da competência leitora e escritora, tem sido questionada quanto ao seu papel no processo de preparação de futuros leitores. Da mesma forma, os responsáveis pelas políticas públicas em nosso país têm sido desafiados a superar ou pelo menos a minimizar as dificuldades de leitura presentes no âmbito das escolas. Nesta busca por possíveis soluções, o governo, tanto na esfera federal, como na estadual e municipal, vem desenvolvendo projetos e produzindo documentos voltados à prática social da leitura.

Todavia, ao contrário do almejado, observa-se que, no âmbito da instituição escolar, as práticas de leitura destituídas de sentido, “*desmotivadoras e perversas*”, na concepção de Kleiman (2001, p.16), têm privado o educando de dominar exatamente o patrimônio mais importante para a aquisição do conhecimento: sua língua materna. Essas afirmações encontram eco em várias pesquisas nacionais, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e testes internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), efetuados nas últimas décadas em nosso país, cujos resultados demonstram que um grande número de crianças e jovens brasileiros não possui competências lingüísticas mínimas para o exercício pleno da cidadania. De acordo com o V Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF-2005), por exemplo, o Brasil é um país que possui um alto índice de analfabetos absolutos, cerca de 7%, na faixa de 15 a 64 anos. Os alfabetizados, por sua vez, que totalizam 93% da população brasileira, estão classificados em três níveis:

1. Nível rudimentar: conseguem ler títulos ou frases, localizando uma informação bem explícita. Nesse nível, o INAF apontou 30% da população.
2. Nível básico: são capazes de localizar informação explícita ou que exige uma pequena inferência. O indicador identificou que 38% da população encontra-se nessa condição.

3. Nível pleno: estão habilitados a ler textos mais longos, a localizar mais de uma informação em um texto, comparar informações contidas em diferentes textos, relacionando-os. O teste demonstrou que somente 25% da população situa-se nesse patamar.

O quadro acima exposto nos mostra que cerca de 75% da população brasileira tem nível de leitura insuficiente para usufruir todas as possibilidades de inserção social que a proficiência leitora e escritora pode oferecer a um indivíduo. A habilidade leitora restrita lhes reduz a oportunidade de uma participação social mais efetiva, seja no mercado de trabalho ou em outras esferas de nossa sociedade, o que, naturalmente, eleva o índice de desigualdade social. Tais dados demonstram que a deficiência na aquisição e desenvolvimento da leitura tem se constituído um problema cultural e social de extrema urgência que merece ser debatido a fim de que soluções plausíveis sejam encontradas.

Ao buscar levantar as possíveis causas para níveis tão baixos de compreensão leitora registrados em nosso país, os especialistas apontam uma série de fatores: a baixa escolaridade da população, a ineficiência da escola no Brasil, e, sobretudo, o contato restrito da população brasileira com o universo da leitura, reflexo da falta de estímulo à leitura na formação básica de nossas crianças, entre outras causas. Essas conclusões são corroboradas por pesquisas efetuadas pela Câmara Brasileira do Livro (CBL), como o estudo intitulado Retrato de Leitura do Brasil, realizado em 2001, que revela que 61% dos adultos alfabetizados no Brasil têm pouco ou nenhum contato com livros. Os dados divulgados pela CBL atestam que o brasileiro lê, em média, apenas 1,8 livro não acadêmico por ano, menos da metade do que é lido na Europa e nos Estados Unidos.

Diante desse panorama somos levados a ponderar sobre o papel da escola frente à denominada crise de leitura que, para muitos, já é patente em nosso país. Assim, a questão que se coloca é: como propiciar ao educando um encontro significativo com a operação leitora, garantindo não somente a capacidade para compreender o que lê, mas também o gosto, o prazer pela leitura? A literatura, nessa perspectiva, tem sido considerada um importante instrumento que pode contribuir não somente para o ensino e aprendizagem da leitura, mas também para que a criança e o jovem tenham um encontro prazeroso com a prática leitora. O discurso literário, enquanto arte, está impregnado de experiências pessoais, de formas de expressão e comunicação humanas que, muito além de transmitir conhecimentos, permite-nos ter acesso a um universo pouco difundido em nossa sociedade - o

da sensibilidade, da imaginação e da estética – que poderá propiciar o desenvolvimento do gosto pela leitura.

Há que se considerar, contudo, que o trabalho com o texto literário, por seu caráter plurissignificativo e, portanto, mais aberto à participação do leitor, pressupõe atividades cujo enfoque privilegie a subjetividade. De acordo com Semeghini-Siqueira (1994, p.182), o texto literário é objeto artístico que requer uma “*abordagem mais sutil*”, pois traz em si “*a possibilidade de desencadear o auto-conhecimento, afiar percepção, aguçar o senso estético, estimular a imaginação, desenvolvendo o potencial criativo que existe em cada ser humano*”. Para autora, nesse sentido, no que concerne à prática pedagógica, o texto literário e o não-literário merecem tratamento diferenciado. Sob essa perspectiva, convém que a literatura, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental, esteja associada ao prazer, à ludicidade, a um ambiente que propicie o livre acesso aos livros e a articulação entre diferentes linguagens e não a questões de ensino da língua, a cobranças e avaliações (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2006).

Da mesma forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN-LP), ao ressaltarem a necessidade do trabalho com textos literários, propõem que consideremos sua especificidade e nos advertem sobre a possibilidade de afastarmos uma série de equívocos que podem se fazer presentes em sala de aula.

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso de linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, torná-los pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (PCNs – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.)

Na obra *Gramática da fantasia*, Rodari (1982, p.125) chama-nos a atenção para o fato de que não há como garantir ao educando o acesso a esse universo e ao gosto pela leitura em um espaço que privilegia o texto pragmático, a linguagem conceitual, o raciocínio lógico e as cobranças de leitura:

O encontro decisivo da meninada com os livros dá-se no banco da escola. Se acontecer em uma situação criativa, onde o importante é a vida e não o

exercício, poderá surgir algum gosto pela leitura, gosto esse com o qual não se nasce, porque não é um instinto. Se acontecer em uma situação burocrática, se o livro limitar-se como instrumento de exercício (cópia, resumo, análise gramatical, et cetera) sufocado pelo tradicional mecanismo de “pergunta e resposta”, poderá nascer a técnica da leitura, mas não o gosto. Os garotos saberão ler, mas lerão apenas obrigados. E, fora da obrigação, irão se refugiar nos quadrinhos – mesmo sendo capazes de leituras mais complexas e mais ricas – talvez porque os quadrinhos não foram contaminados pela escola.

Se não podemos obrigar os jovens e as crianças a lerem, sob o risco de afastá-los ainda mais dos livros, qual seria o segredo para incentivá-los a ler mais e melhor? Quais os possíveis caminhos para que seja criada uma disposição leitora? Pesquisas apontam que a leitura para cativar, fisgar o leitor precisa estar associada ao prazer, ao interesse e à motivação. É fato comprovado que a criança e o jovem lêem não por reconhecerem a importância da leitura, mas sim por motivações e interesses diversos que vêm ao encontro de necessidades intrinsecamente humanas: fantasia, auto-afirmação, entretenimento e prazer (BAMBERGER, 1987, p.31).

Tendo em vista nossas vivências no campo educacional e a revisão bibliográfica realizada, detectamos um problema que requer investigação: o professor de Língua Portuguesa, por uma série de fatores intrínsecos e extrínsecos à escola, sente dificuldade em realizar uma prática de leitura de textos literários sob uma perspectiva mais lúdica e prazerosa. Por um lado, acreditamos que, habituado a cultivar crenças já arraigadas em nossa sociedade, segundo as quais as crianças não gostam de ler, especialmente os clássicos, e limitado por uma formação inicial e contínua deficiente, por uma vivência insuficiente com a leitura, o educador demonstra, em sua prática pedagógica, as implicações metodológicas das suas concepções, por meio da escolha das obras trabalhadas, do ambiente criado para leitura e da abordagem realizada que não possibilitam à criança criar uma intimidade maior com os livros e a leitura. Tais práticas evidenciam uma tendência histórica da escola brasileira a “*burocratizar a linguagem*” (CHIAPPINI, 2001, p.10). Por outro lado, consideramos que um entrave encontrado no interior das escolas é já endêmico em nosso país, a saber, a falta de recursos físicos e humanos, principalmente nos espaços propícios para a leitura, como a biblioteca escolar, dificulta, sobremaneira, um trabalho diferenciado com o texto literário.

A partir dessas considerações, o objetivo desta dissertação é empreender reflexões concernentes à prática docente de leitura de textos literários no ensino fundamental, no âmbito

de um programa de enriquecimento curricular da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (SEE –SP), o HORA DA LEITURA, cujo objetivo é despertar e cultivar a prática e o desejo da leitura de maneira lúdica e prazerosa. Buscamos compreender o por que o professor de Língua Portuguesa sente dificuldades em trabalhar o texto literário de forma diferenciada. Para isso, realizamos um estudo sob a perspectiva da etnografia educacional em uma 5ª série do ensino fundamental de uma escola pública estadual, observando de forma sistemática como **eram processadas as atividades de leitura de textos literários na sala de aula e, em especial, na biblioteca escolar**, procurando apontar seu desenvolvimento, os recursos utilizados pelo educador, as indicações, os rituais de leitura, as estratégias de socialização da leitura e a organização do tempo e do espaço. Objetivamos, dessa forma, investigar se esse ambiente proporciona ao educando o acesso ao universo da sensibilidade, da imaginação e da estética, contribuindo para o desenvolvimento do gosto pela leitura.

No capítulo 1 [**Leitura em foco**], focalizamos a leitura como prática social, bem como as concepções, estratégias e objetivos que envolvem a prática da leitura na escola e suas decorrências metodológicas. Apresentamos, em seguida, alguns estudos concernentes à especificidade do texto literário, ressaltando sua relevância na formação integral do ser humano e na constituição de sujeitos leitores, e discutiremos a prática de leitura de textos literários no âmbito da instituição escolar. Finalmente, refletiremos sobre a escolarização da leitura literária e, as possibilidades de trabalho com a literatura sob a perspectiva da fruição e do prazer e suas implicações sobre o trabalho do professor.

No capítulo 2 [**Revisão Bibliográfica**], realizamos uma revisão bibliográfica retratando algumas pesquisas que enfocam a prática de leitura de textos literários a partir da perspectiva por nós abordada e discorreremos sobre um espaço considerado de fundamental importância para as práticas de leitura: a biblioteca escolar. Neste capítulo, destacamos a relevância do livre acesso aos livros, do acervo variado e dos recursos humanos e tecnológicos para despertar o gosto pela leitura literária de forma lúdica e prazerosa.

No capítulo 3 [**HORA DA LEITURA: o programa e a pesquisa**], explicitamos algumas características do programa HORA DA LEITURA da SEE-SP, contexto no qual se deram as práticas de leitura que foram objeto de nossa análise. Apresentamos, em seguida, os resultados de uma pesquisa realizada com 34 professores que atuam no programa.

A fim de delimitar, de forma clara e objetiva, a construção do objeto de análise, visto ser esta uma pesquisa inspirada em princípios etnográficos, que, portanto, não pode prescindir da descrição do caminho percorrido, apresentamos, no capítulo 4 [**Questões metodológicas: a escola, a professora e os alunos da 5ª série C**], a metodologia empregada, o percurso de acesso ao campo, os sujeitos da pesquisa, assim como a caracterização da escola pública na qual realizamos observações periódicas durante o ano letivo de 2006.

No capítulo 5 [**Discussão sobre as categorias de análise**], primeiramente, discorreremos sobre os resultados da pesquisa, a partir dos dados obtidos quanto a cada categoria de análise: biblioteca escolar, dividida em subcategorias (espaço físico e localização, recursos humanos, acervo, condições de acesso ao acervo, práticas de leitura na biblioteca); as representações/concepções da professora, quanto aos alunos e a si mesma enquanto leitores, e o programa HORA DA LEITURA; proposta de atividade da pesquisadora à professora: a obra de C. S. Lewis e, o diálogo entre as duas pesquisas. Em seguida, retomamos as hipóteses que guiaram a realização deste trabalho e discutimos de que forma esses elementos se relacionaram, indicando os aspectos intrínsecos e extrínsecos à escola que mais influenciaram a prática de leitura de textos literários sob uma perspectiva mais lúdica e prazerosa.

A seguir, apresentamos as considerações finais e as referências bibliográficas, esperando contribuir para que os profissionais educadores envolvidos com a prática da leitura de textos literários reflitam sobre a importância de abordá-los de uma forma mais lúdica e prazerosa, possibilitando a constituição de leitores aficionados, que, mais do que a compreensão, encontrem o gosto, a satisfação de ler uma obra literária.

Capítulo 1 – Leitura em foco

No presente capítulo, focalizamos a leitura como prática social, bem como as concepções, estratégias e objetivos que envolvem a prática da leitura na escola e suas decorrências metodológicas. Apresentamos, também, alguns estudos concernentes à especificidade do texto literário, ressaltando sua relevância na formação integral do ser humano e na constituição de sujeitos leitores, no âmbito da instituição escolar. Finalmente, refletimos sobre a escolarização da leitura literária, as possibilidades de trabalho com a literatura sob a perspectiva da fruição e do prazer e suas implicações sobre o trabalho do professor.

1.1 A leitura como prática social

Comunicar-se por meio da linguagem escrita é prática comum em uma sociedade grafocêntrica como a nossa. Na maioria das situações cotidianas, vivenciamos o uso da escrita: nas placas de ruas e de ônibus, nos letreiros, nos anúncios, nas lojas, nas embalagens dos produtos, nos folhetos informativos, na televisão, no cinema, nos livros, nos jornais, nas revistas etc. Assim, desde a mais tenra idade habituamo-nos a esse modo de comunicação e interagimos com ele de forma ativa, observando, questionando, formulando hipóteses e tirando conclusões. A título de ilustração, vejamos o depoimento do romancista e ensaísta Alberto Manguel (1997, p.18), falando de sua emoção ao descobrir que podia ler aos quatro anos de idade:

Então, um dia, da janela de um carro (o destino daquela viagem está agora esquecido), vi um cartaz na beira da estrada. A visão não pode ter durado muito; talvez o carro tenha parado por um instante, talvez tenha apenas diminuído a marcha, o suficiente para que eu lesse, grandes, gigantescas, certas formas semelhantes às do meu livro, mas formas que eu nunca vira antes. E, contudo, de repente eu sabia o que eram elas; escutei-as em minha cabeça, elas se metamorfosearam, passando de linhas pretas e espaços brancos a uma realidade sólida, sonora, significativa. Eu tinha feito tudo aquilo sozinho. Ninguém realizara a mágica para mim. Eu e as formas estávamos sozinhos juntos, revelando-nos em um diálogo silenciosamente respeitoso. Como conseguia transformar meras linhas em realidade viva, eu era todo-poderoso. Eu podia ler.

A partir do depoimento de Manguel é possível perceber que o contato com a linguagem escrita confere às crianças, muito antes de seu ingresso na escola, um certo grau de

letramento, visto que começam a incorporar, a cultivar práticas sociais que requerem o uso da escrita (SOARES, 2004). Entretanto, há que se considerar que nem todas as crianças vivenciam as mesmas práticas, já que são distintas em função dos grupos sociais dos quais fazem parte e nos quais circulam. Prova disso é que muitas crianças que não tiveram oportunidade de freqüentar uma escola de educação infantil de qualidade, e cujos pais não contam histórias, não lêem livros, jornais ou revistas e não freqüentam ambientes que fazem uso social da leitura e da escrita, chegam à escola com um grau restrito de letramento.

Essas condições desfavoráveis ao contato com a leitura e escrita, especialmente em um país em desenvolvimento como o Brasil, são fatores que impedem ou diminuem o acesso a inúmeros benefícios e direitos de que todo indivíduo deveria gozar, entre eles, segundo Semeghini-Siqueira (2003, p.2), *“as possibilidades de sucesso escolar, no processo de alfabetização, que se estende naturalmente pelos primeiros ciclos do ensino fundamental”*.

Além disso, é importante ressaltar que a era da informação e do conhecimento na qual vivemos atualmente imprimiu à prática leitora e escritora um novo significado. Se antes essas práticas eram privilégio de uma elite, hoje se tornaram ferramentas indispensáveis para que qualquer cidadão transite socialmente. A velocidade com que as informações circulam e a sua disseminação na sociedade permitiu *“que todos tenham acesso a elas, desde que saibam utilizar os instrumentos de informação existentes e sejam capazes de ir buscar e selecionar as informações desejadas”* (ALONSO, p.17). Nesse contexto, o saber ler e escrever de forma competente assume um papel central na aquisição do conhecimento.

Nesse contexto, a escola, enquanto instituição social considerada democrática por excelência, torna-se o local privilegiado para viabilizar as condições propícias ao ensino e aprendizagem das práticas leitora e escritora, em especial, àqueles que têm menos oportunidade de vivenciar situações cotidianas de leitura e escrita, a fim de que essa carência não constitua um obstáculo ao progresso educacional dessas crianças e jovens e ao conseqüente exercício da cidadania.

Frente a uma necessidade inadiável como essa, a questão que se coloca é: estaria a escola brasileira conseguindo cumprir seu papel?

Para tentarmos responder a essa questão, examinemos alguns dados reveladores da situação do ensino em nosso país.

1.1.1 Índices referentes à educação brasileira

Ao analisarmos as estatísticas do sistema educacional brasileiro, é fácil perceber o salto quantitativo ocorrido no último século. O expressivo declínio das taxas de analfabetismo, de 65,3% entre os maiores de 15 anos em 1900, para 11,1% em 2005, aliado ao aumento das matrículas em todos os níveis de ensino, da educação básica ao ensino superior, aponta para a democratização da educação no Brasil. Contudo, esses índices precisam ser relativizados visto que, de acordo com dados divulgados pelo INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE), ao estabelecer o ranking de alfabetização na América do Sul, o número de brasileiros que não sabem ler e escrever é inferior somente ao da Bolívia, cuja taxa de analfabetismo é de 11,7%. Além disso, sem desconsiderarmos a importância do acesso à escola e da alfabetização para a inclusão social de todo cidadão brasileiro, não podemos prescindir de soluções para inúmeros problemas que ainda persistem no sistema educacional brasileiro: as elevadas taxas de repetência, a proporção de alunos que abandona a escola antes de concluir a educação básica e o fraco desempenho dos estudantes brasileiros em avaliações nacionais e internacionais. Em suma, o nosso maior desafio nos dias atuais é a melhoria da qualidade.

Estudos e análises sobre a qualidade da educação brasileira, por meio de exames padronizados como o PISA (PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES), o SAEB (SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA), o SARESP (SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO), a PROVA BRASIL¹, entre outros, têm demonstrado a baixa proficiência leitora e escritora de nossos educandos. Segundo dados do SAEB, realizado em 2005, 43,1% dos alunos brasileiros que terminam o Ensino Médio possuem conhecimento de escrita e leitura que é esperado para alunos da oitava série do Ciclo II e 15,2%, o almejado para crianças da quarta série do Ciclo I. Outro indicador

¹A Prova Brasil compõe o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e é desenvolvida e realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia do Ministério da Educação (MEC). Foi aplicada, pela primeira vez, em novembro de 2005.
IN: http://www.inep.gov.br/basica/saeb/prova_brasil/

de qualidade educacional, o IDEB² (ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA), também aponta que os índices alcançados pelo conjunto das escolas públicas brasileiras (3,8 para as quartas séries, 3,5 para as oitavas e 3,4 para o Ensino Médio) estão abaixo do índice médio projetado pelo INEP (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA) para países estrangeiros - 6,0 -, que leva em consideração a participação em avaliações internacionais como o PISA.

Quadro não menos alarmante é revelado pela análise do SARESP-2005 efetuada pelo Governo do Estado de São Paulo e publicada no Diário Oficial do Estado (DOE), em 11/10/07, dando conta de que mais de 70% das escolas da região metropolitana de São Paulo estão em estado de atenção, conforme demonstra o gráfico abaixo (Figura 01). Essa conclusão vem do fato de que uma considerável parcela de alunos das 1^{as} e 2^{as} séries dessas escolas terminam o ano sem saber ler e escrever.

Figura 01 – Distribuição das escolas segundo situação de desempenho por instância

Esses índices comprovam que as escolas no Brasil, em pleno século XXI, marcado pelo avanço tecnológico e o acúmulo de informações, estão gerando um alto percentual de crianças e jovens que não conseguem desenvolver de forma satisfatória e no tempo esperado a competência leitora e escritora, essenciais para que as crianças prossigam aprendendo. Tal constatação é ainda mais preocupante se recorrermos às pesquisas que envolvem as

² O IDEB considera dois fatores que interferem na qualidade da educação: rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e médias de desempenho em exames padronizados como a Prova Brasil e o Saeb. IN: <http://www.inep.gov.br>

dificuldades de aprendizagem, que revelam que toda criança é capaz de aprender, salvo as que possuem sério comprometimento cognitivo (PATTO, 1990). Sob essa perspectiva, conclui-se que a escola, por meio de suas práticas, não tem conseguido cumprir sua função básica e primeira: ensinar a ler e escrever.

Em face dessa realidade desafiadora, torna-se urgente refletirmos sobre algumas questões relevantes que envolvem o sistema educacional brasileiro, particularmente no que se refere às práticas de leitura perpetuadas no âmbito das escolas, que dependem em grande medida dos conhecimentos e concepções adquiridos pelos professores de língua materna ao longo de sua formação inicial e contínua sobre o que é a leitura, como aprendemos a ler, como constituir cidadãos leitores, que relações existem entre leitura e escola entre outras.

1.2 Concepções de leitura

Dentre a pluralidade de sentidos atribuídos à leitura, destacam-se duas concepções:

A leitura pode ser entendida como mera decodificação de letras, palavras, frases etc. Nesta perspectiva, alfabetizar um aluno significa treinar sua memória e coordenação motora, pois é suficiente que o leitor estabeleça correspondências mecânicas entre os sinais gráficos e os sons da linguagem para que o ato da leitura se concretize. Assim, de acordo com Kleiman (1993), a escola, em adotando essa concepção, avalia somente a decifração, mas não ensina a ler.

A leitura pode ser concebida como construção do sentido do texto, na qual se pressupõe um leitor ativo que interage com o autor por meio do texto, produzindo, criando sua própria leitura. Essa segunda concepção nos remete à leitura como um processo construtivo, no qual o leitor, a partir de seus conhecimentos prévios, de mundo e lingüísticos, e de seus objetivos, constrói sua compreensão. Trata-se, nesse sentido, de uma atividade complexa, um processo abrangente de *“decodificação de signos e de compreensão e inteligência do mundo que faz rigorosas exigências ao cérebro, à memória e à emoção”* (GARCEZ, 2001, p.23), no qual diferentes aspectos estão presentes: **neurofisiológico, cognitivo, afetivo**, entre outros.

1.2.1 Aportes da Neurobiologia e da Psicolinguística

Com os avanços das pesquisas sobre a leitura, descobriu-se, há muito tempo, que no ato da leitura nossos olhos não deslizam de forma linear sobre as palavras impressas. Pelo contrário, eles percorrem palavras, frases, parágrafos e páginas dando saltos em busca de informações, realizando um movimento sacádico, ora fixando-se em um determinado local do texto, ora em outro. Assim, na realidade não vemos tudo que está impresso para chegarmos a um grau de compreensão, prova disto é que podemos ler sem perceber determinados erros tipográficos. Porém, é preciso salientar que nosso cérebro, de acordo com o conhecimento que tem armazenado, dita o tempo durante o qual fixamos o olhar sobre as palavras. Ou seja, ao ler realizamos uma atividade seletiva. Vemos aquilo que sabemos.

Nessa perspectiva, Smith (1989, p.84) considera que o poder da visão precisa ser relativizado, visto que os olhos, na realidade, não vêem, mas sim coletam informações para o cérebro, que “*determina o que e como vemos*”. Em outras palavras, os olhos realizam somente parte do processo da leitura que “*sempre envolve uma combinação de informação visual e não-visual*” para que se complete.

Ao ler realizamos uma atividade cognitiva, pois buscamos compreender, atribuir significado àquilo que está escrito. Para isso, partimos do que já sabemos, das experiências e conhecimentos acumulados ao longo de nossas vidas. De acordo com Solé (1998, p. 40):

Durante toda a nossa vida, as pessoas, graças à interação com os demais e particularmente com aqueles que podem desempenhar conosco um papel de educadores, vamos construindo representações da realidade, dos elementos constitutivos da nossa cultura, entendida em sentido amplo: valores, sistemas conceituais, ideologia, sistema de comunicação, procedimentos etc. [...] mediante esses esquemas, as pessoas compreendem as situações, uma conferência, uma informação transmitida na escola e no rádio e, evidentemente, um texto escrito.

No ato da leitura ativamos diferentes tipos de conhecimentos prévios – linguístico, textual e de mundo ou enciclopédico (Kleiman, 2004), que, ao interagirem entre si, contribuem para que haja uma compreensão. Sob essa perspectiva, a leitura constitui-se um processo de interação que vai além da palavra grafada. O grau dos conhecimentos prévios que possuímos nos possibilita utilizar com maior ou menor proficiência as diferentes estratégias de leitura: a seleção, a antecipação, a inferência, a checagem, a autocorreção e a redução de

informação semântica. Nesse sentido, ler significa assumir um papel ativo frente a um texto, fazendo perguntas, construindo hipóteses, confirmando-as ou abandonando-as de acordo com a bagagem de conhecimentos que possuímos, em “*um processo contínuo de elaboração de expectativas e previsões que vão sendo verificadas*” (SOLÉ, 1998, p.84).

Assim, o sujeito-leitor utiliza diferentes procedimentos para constituir os sentidos de um texto. Neste processo, destacam-se três tipos de processamento (KLEIMAN, 2004; SOLÉ, 1998). O primeiro é o ascendente, também chamado de *bottom-up*, em que o leitor, particularmente o iniciante, se concentra na decodificação das palavras, partindo das pequenas unidades – letras, sílabas ou palavras - em direção às maiores – frases ou parágrafos, o que dificulta a recuperação de sentidos do texto. O segundo é o descendente, ou *top-down*, que permite ao leitor fazer inferências, antecipações e verificações ao mobilizar seus conhecimentos prévios, lingüísticos e de mundo, partindo das maiores unidades em direção as menores. Finalmente, o processamento típico dos leitores proficientes: o interativo, no qual o leitor utiliza, de forma articulada, os dois processamentos anteriores de acordo com suas necessidades.

Cumprе salientar que, sob essa perspectiva, a compreensão “*supõe uma relação com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem, que é atravessada pela reflexão e pela crítica*” (ORLANDI, 1988, p.116). Nesse sentido, de acordo com Orlandi, deve-se levar em consideração as condições sócio-históricas em que a leitura é produzida, a saber, um texto pode ser lido de diferentes formas de acordo com a época, pois toda leitura tem sua história; um texto para ser compreendido precisa ser relacionado a outros textos, já que os sentidos têm sua história; e finalmente, é o cabedal de leituras que um indivíduo possui que irá determinar sua capacidade de leitura, visto que a história de leitura do leitor pode ampliar ou limitar sua compreensão frente a um determinado texto.

1.2.2 Aportes da Psicologia

A leitura também pressupõe uma dimensão afetiva, na qual interesses e valores se fazem presentes de acordo com o grau de desenvolvimento do sujeito. Assim, como o objetivo desta pesquisa é examinar a prática docente e a leitura de textos literários sob uma perspectiva mais lúdica e prazerosa, torna-se imprescindível discutirmos, ainda que de forma breve, o aspecto afetivo envolvido no ato de leitura e sua implicação para a prática docente.

1.2.2.1 Estágios do desenvolvimento da inteligência

Piaget (1978), ao discorrer sobre os estágios de desenvolvimento da inteligência e da afetividade, considera que toda ação em direção a um objeto do conhecimento é fruto de um interesse, de uma necessidade que impulsiona o sujeito a agir frente a um estímulo externo, levando-o à aproximação, à exploração, e ao manuseio deste objeto em busca de uma satisfação interna. Em outras palavras, todo pensamento, sentimento ou movimento humano tem sua origem na necessidade e no interesse. São eles que desencadeiam a ação de um indivíduo e possibilitam o desenvolvimento de estruturas mentais cada vez mais complexas. Dessa forma, de acordo com Saisi [2002, p.418]:

um mesmo livro irá despertar interesse diferenciado na mesma criança conforme seu estágio de desenvolvimento. Ela poderá manipulá-lo rasgando-o ou rabiscando-o aos dois anos, lendo um trecho e abandonando-o aos sete anos, ou ainda permanecendo um longo tempo envolvida em sua leitura, o que revela apreço pela obra, após os doze anos.

A afetividade é intrínseca ao ser humano. Desde que nascemos somos envolvidos por ela. O bebê, de acordo com Piaget, já possui as denominadas “*emoções primárias*” que estão diretamente vinculadas ao seu sistema fisiológico. Assim, a criança chora ao sentir fome e experimenta uma sensação de prazer ao vê-la saciada. Com o tempo encontra outras formas de prazer ao descobrir o seu próprio corpo, movimentando seus membros e tomando consciência de si mesma. É o período chamado por Piaget de sensório-motor (dos 0 aos 2 anos). Nele, do ponto de vista da afetividade, a criança experiencia sucessos e fracassos, dor e prazer, sensações agradáveis e desagradáveis que lhe permitem ir construindo uma percepção do mundo que a rodeia, libertando-se aos poucos do egocentrismo que caracteriza esta fase. Nesse sentido, para Piaget (2007, p.20-21):

...a consciência começa por um egocentrismo inconsciente e integral, até que os progressos da inteligência sensório-motora levem à construção de um universo objetivo, onde o próprio corpo aparece como elemento entre os outros, e, ao qual se opõe a vida interior, localizada neste corpo.

Vemos, portanto, que, nesse período, o desenvolvimento ocorre de forma integrada, pois o bebê ao explorar o próprio corpo, vivencia diferentes emoções e é estimulado pelo ambiente social que o rodeia, formando, paulatinamente, a noção de si mesmo, distinguindo-se como pessoa dos objetos que formam seu mundo exterior. Assim, a afetividade que

perpassa este estágio está diretamente vinculada a um egocentrismo. Em outras palavras, o mundo é visto pela criança de zero a dois anos a partir de seu ponto de vista. Tudo e todos existem e se articulam em função dela. À medida que vai interagindo com o ambiente externo, seus sentimentos vão sendo descentralizados, *“tornando-se mais amplos, pois passam a envolver alegria, tristeza, interesse nas relações que estabelece entre si e os objetos e do sucesso ou fracasso decorrentes”* (SAISI, 2002, p.420).

Com o surgimento da linguagem inicia-se uma outra forma de organização da atividade mental, um estágio que pode ser subdividido em dois sub-estágios: o de preparação para as operações lógico-formais (de 2 a 7 anos) e o de operações lógico-concretas (de 7 anos a adolescência), que se caracterizam pelas intensas transformações ocorridas no perfil intelectual e afetivo da criança.

No primeiro sub-estágio, três fenômenos repercutem na área da afetividade: o início da socialização da ação, a interiorização da palavra e a interiorização da ação. A capacidade de comunicar-se por meio da linguagem falada confere à criança uma possibilidade maior de interação com pessoas com as quais convive. Ainda que não possamos falar de uma socialização propriamente dita, já que a criança, nesse período, não articula seu ponto de vista com os outros, esse início de interação traz consigo outras conseqüências essenciais ao desenvolvimento mental: a interiorização da palavra, isto é, a aparição do pensamento propriamente dito, que já tem como suporte a linguagem interior e um sistema de signos; e, sobretudo, a interiorização da ação como tal, que passa do plano perceptivo e motor para se reconstruir no plano das imagens e das experiências mentais. Com essas mudanças, começam a ser estruturados os *interesses e valores*, que passam a direcionar as ações criando um sistema de valores que, por sua vez, determinará os sentimentos de simpatia, antipatia, vontade e motivação.

O interesse, nesse sentido, torna-se a mola propulsora sobre a qual a vida psíquica irá se desenvolver. É por seu intermédio que a criança se aproxima de um objeto a fim de satisfazer uma necessidade, sendo, portanto, *“um prolongamento das necessidades”* e *“a orientação própria a todo ato de assimilação mental”* (PIAGET, 2007, p.37). Além disso, ele é um regulador de energia, pois mobiliza as reservas internas de energia. Assim, quando uma atividade parece interessante à criança, a fadiga diminui, facilitando sua realização. É em

função disso que os professores, ao lidar com as crianças pequenas, precisam considerar seus interesses, suas necessidades, a fim de que as atividades logrem um rendimento melhor.

Cumpre salientar, sob essa mesma perspectiva, que o interesse implica um sistema de valores que, com o desenvolvimento mental, são multiplicados e determinam finalidades outras para as ações dos pequenos, possibilitando à criança atuar em seu meio por meio de atividades diversas. Dessa forma, essas reservas internas de energia ligadas ao interesse separam-se, paulatinamente, dos valores que são produzidos por ele. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que os interesses e valores relacionam-se às atividades próprias do sujeito, gerando sentimento de autovalorização ou de desvalorização (“posso ou não posso, sou ou não sou capaz”), vinculam-se às relações afetivas interindividuais, ou seja, às relações entre a criança e os indivíduos que com ela convivem, propiciando a formação dos sentimentos de antipatia e simpatia. Assim, o surgimento da simpatia dependerá das interações estabelecidas com outros parceiros. É por isto que o professor necessita compreender *“que seus alunos, embora ainda pequenos, já trazem consigo um conjunto de valores que irão reger sua aproximação ou distanciamento em relação a ele, professor, e a tudo o mais que ele representa”* (SAISI, 2002, p.421).

Por volta dos 7 ou 8 anos, inicia-se o sub-estágio das operações lógico-concretas, quando o pensamento infantil torna-se reversível, ou seja, quando o pensamento é capaz de admitir a possibilidade de se efetuar a operação contrária, ou voltar ao início da operação. Nessa fase, portanto, o pensamento torna-se lógico e a criança já é capaz de perceber que se x é igual a y , logo y é igual a x . Essa nova organização mental propicia o surgimento de novos sentimentos morais, e uma melhor estruturação da vontade, *“que leva a uma melhor integração do eu e uma regulação da vida afetiva”* (PIAGET, 2007, 53).

Nesse período, as relações entre as crianças, que passam a ser dirigidas, coordenadas pelas regras colocadas pelos adultos, e pela conseqüente cooperação entre os indivíduos, propiciam o nascimento do respeito mútuo, que se torna o fundamento para as novas formas de sentimentos morais: como o respeito às regras de um jogo, a honestidade, o companheirismo e o sentimento de justiça. Esse sistema de valores, agora não mais intuitivo, mas organizado a partir de uma inteligência lógico-indutiva, estrutura a vontade da criança, vista aqui como reguladora da energia, possibilitando à criança preferir realizar uma atividade de tendência mais fraca e superior, como fazer um serviço doméstico, a uma mais forte e

inferior, como brincar com os amiguinhos, de acordo com seu sistema de valores. A criança, nesse sentido, mobiliza seus valores e educa sua vontade.

Conclui-se, portanto, que nesse sub-estágio a criança tem a faculdade de não somente julgar, mas também de decidir a direção a ser tomada nas diversas situações. Tanto o plano afetivo como o cognitivo lhe permitem realizar escolhas, hierarquizando tendências, pelo exercício da vontade, de acordo com suas necessidades e o sistema de valores que construiu ao longo da vida.

A partir dos 12 anos, inicia-se o período da adolescência, caracterizado pelo pensamento formal, que torna possível ao jovem realizar operações lógicas por meio das idéias, não mais simplesmente da manipulação concreta. É o pensamento hipotético-dedutivo, que envolve maiores dificuldades e um trabalho mental mais refletido, que independe da realidade dos fatos, mas que se concretiza pela representação das ações possíveis. Paralelamente, no plano afetivo, são conquistadas a personalidade e a inserção na sociedade adulta.

1.2.2.2 Motivação e interesse

Ao examinarmos as fases do desenvolvimento humano, sob a perspectiva da afetividade, podemos perceber que há um claro vínculo entre interesse, motivação, a energia que dispensamos na realização de uma determinada tarefa (a força de vontade) e os valores constituídos no decorrer da vida. Para Piaget (2007, p.37), o indivíduo somente agirá em direção a uma ação de acordo com sua necessidade, com o interesse e os próprios valores por ele produzidos:

O interesse é o prolongamento das necessidades. É a relação entre um objeto e uma necessidade, pois um objeto torna-se interessante na medida em que corresponde a uma necessidade. [...] Mas, com o desenvolvimento do pensamento intuitivo, os interesses se multiplicam e se diferenciam, dando lugar a uma dissociação progressiva entre os mecanismos energéticos, que o interesse implica, e os próprios valores que este produz.

Para Saisi (2002, p.417), o professor, ao considerar este processo, “*cria um estado de desequilíbrio quando propõe situações pedagógicas que despertem em seu aluno a curiosidade, interesse, sentimento de aproximação em relação a uma determinada atividade*

ou informação”. No que diz respeito à leitura, ela somente se constituirá uma fonte de prazer se soubermos como despertar o interesse, a curiosidade da criança, que precisa ser motivada em direção ao objeto livro e a tudo que ele representa e respeitada como leitora, ainda que iniciante, criando o desejo, a fome pela leitura. Nessa perspectiva, o prazer, o gosto pela leitura inicia-se quando de pequenos ouvimos as canções de ninar, as histórias contadas por nossos avós, essas pequenas narrativas que já aguçam a imaginação, e que podem se transformar em uma necessidade, um alimento para nossas fantasias.

Bamberger (1987, p.32), ao apresentar as conclusões referentes às pesquisas sobre motivações e interesses para leitura, destaca:

Tais motivações e interesses íntimos, geralmente não percebidos conscientemente pela criança, correspondem a concepções definidas de sua experiência: prazer ao encontrar coisas e pessoas familiares (histórias ambientais) ou coisas novas e não-familiares (livros de aventuras), desejo de fugir da realidade e viver num mundo de fantasia (contos de fadas, histórias fantásticas, livros utópicos), necessidade de auto-afirmação, busca de idéias (biografias), conselhos (não-ficção), entretenimento (livros de esportes etc.)

1.2.3 Aportes da Semiologia / Semiótica

Martins (2006, p.30), todavia, ao conceber *“a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e semióticas, não importando por meio de que linguagem”*, considera que o próprio objeto livro, por ter cor, cheiro, forma, textura, já incita a leitura pelos sentidos, estimulando o mundo da linguagem e propiciando à criança o contato com um objeto muito especial, que apesar de diferir dos brinquedos a que as crianças estão habituadas, constitui-se em fonte de prazer, que motiva ao ato de ler, desenvolve nossa capacidade de escolha e a conseqüente descoberta de novas emoções:

O livro, este objeto inerte, contendo estranhos sinais, quem sabe imagens coloridas, atrai pelo formato e pela facilidade de manuseio; pela possibilidade de abri-lo, decifrar seu mistério e ele revelar – através das combinações rítmicas, sonoras e visuais dos sinais – uma história de encantamento, de imprevistos, de alegrias e apreensões. E esse jogo com o universo escondido num livro vai estimulando na criança a descoberta da linguagem, desenvolvendo sua capacidade de comunicação com o mundo. Surgem as primeiras escolhas: o livro com ilustrações coloridas agrada mais; se não contém imagens, atrai menos. E só o fato de folheá-lo, abrindo-o e fechando-o, provoca uma sensação de possibilidades de

conhecê-lo; seja para dominá-lo, rasgando-o num gesto onipotente, seja para admirá-lo, conservando-o a fim de voltar repetidamente a ele. (p.42-43)

Essa leitura sensorial descrita por Martins, que possui como referenciais mais elementares do ato de ler a audição, a visão, o olfato, o tato e o gosto, tem início desde muito cedo e nos acompanha no decorrer da vida, influenciando nossas escolhas e nos dando a conhecer aquilo de que gostamos mais ou menos. À medida que amadurecemos, e aprendemos a atribuir sentido ao que lemos, estabelecendo relações entre as experiências vividas e as situações cotidianas, a leitura torna-se uma prática efetiva que nos amplia não somente o mundo pessoal, mas nosso universo social e cultural.

A partir do exposto acima, nota-se que compreender a leitura em suas diversas dimensões é de vital importância para que a escola trabalhe a leitura de forma reflexiva; todavia, os professores que exercem o papel de intermediários entre o aluno e a leitura precisam também entender as relações travadas entre leitura e escola ao longo dos tempos, já que a toda prática pedagógica subjaz um conjunto de concepções que ditam normas e posturas frente a um objeto do conhecimento.

1.3 Leitura do texto não-literário e a escola

A relação entre escola e leitura é estreita e historicamente construída. Desde seu surgimento, a instituição escolar vale-se da leitura como o principal instrumento para não somente transmitir saberes acumulados, mas também para construir novos conhecimentos. Ao mesmo tempo, a escola tem sido considerada o espaço privilegiado para o ensino e a concretização da prática leitora. Há um claro vínculo de interdependência, que foi sendo fortalecido a partir do século XVIII com a revolução cultural que propiciou a difusão de bens culturais, particularmente os escritos, e a conseqüente consolidação de um público leitor.

Durante vários séculos, o acesso à cultura escrita, na sociedade ocidental e européia, foi privilégio de uma elite. Com a revolução industrial, que se caracterizou pelo avanço tecnológico e científico e a ascensão da democracia, que pregava igualdade entre todos os indivíduos de uma dada sociedade, independente da raça, credo ou classe social, amplia-se a popularização dos saberes. Nesse contexto, a instituição escolar converte-se na principal

intermediária entre o povo e a cultura, tendo como instrumento básico a leitura, que, por sua vez, torna-se uma condição *sine qua non* para a inserção social, cujo ensino cabia a escola.

Nesse sentido, alçar a leitura a uma escala de valores para que se torne uma prática cotidiana na vida de nossos jovens e adolescentes impõe-nos mudanças de concepções na busca por respostas a questões básicas que envolvem essa prática social, particularmente, no âmbito da instituição escolar. O que é a leitura? Como ensiná-la? Qual a forma para convertê-la em uma atividade significativa e prazerosa que extrapole os muros da escola?

Como vimos acima, inúmeras pesquisas relativas à leitura e suas práticas de ensino têm demonstrado que a leitura é uma atividade complexa que pressupõe a conjunção de aspectos diversos (KLEIMAN, 2004; SOLÉ, 1998), pois exige do leitor a mobilização de diferentes conhecimentos - textuais, lingüísticos e de mundo - para que se concretize de forma eficaz. Nesse sentido, o ato de ler implica o uso de estratégias e a interação com um interlocutor pela mediação da palavra e com todos os sentidos que um texto encerra a fim de que haja uma construção de sentido do texto, processo que vai além da simples decodificação.

Assim que, em consonância com essas concepções atuais de leitura, os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa* organizam os conteúdos da área de Língua Portuguesa por meio de práticas: de leitura, de produção de textos e de análise lingüística. Essa escolha busca privilegiar o estudo da linguagem em *uso*, a fim de que competências relativas à compreensão e à produção de textos orais e escritos sejam desenvolvidas. No contexto da sala de aula, todavia, Geraldi (1996, p.66) nos adverte sobre a necessidade de que tais práticas não sejam tomadas como atividades estanques, mas sim interligadas na “*unidade textual, ora objeto de leitura, ora resultado da atividade produtiva do estudante*”. Além disso, acrescenta: “*A reflexão lingüística, terceira prática apontada, se dá concomitantemente à leitura, quando esta deixa de ser mecânica para se tornar construção de uma compreensão dos sentidos veiculados pelo texto...*”.

A prática da leitura, sob essa perspectiva, é um exercício de cidadania, pois demanda um leitor ativo, crítico e cooperativo, que não se limita a decodificar a palavra, mas que busca dialogar com o texto, fazendo inferências, estabelecendo relações, preenchendo, assim, as suas lacunas. Contudo, essa independência leitora maior será quanto melhor delineados forem os propósitos e objetivos com os quais o leitor se aproxima de um texto: conhecer, informar-

se, divertir-se, realizar um negócio, passar o tempo etc. São eles que nos permitem ativar diferentes processos de leitura de acordo com a forma e o tipo do texto, abrindo possibilidades, assim, a uma participação social mais significativa.

Para Kleiman (2004, p.30), todavia, o “*contexto escolar não favorece a delineação de objetivos específicos em relação a essa atividade*”, ao contrário, torna-a confusa, pretexto para tarefas de ensino da língua: análise sintática, cópias e resumos, que nenhuma contribuição oferecem à formação de leitores que encontrem significado para a prática social da leitura. Por essas razões, é necessário revermos o papel que a leitura tem desempenhado no âmbito escolar, especialmente a leitura de textos literários, que é objeto de estudo de nossa pesquisa.

1.4 Leitura de textos literários

A fim de compreendermos como se processa a leitura dos textos literários, faz-se necessário, primeiramente, discorrermos sobre a especificidade da arte literária, bem como de suas funções.

1.4.1 O Homem e a arte

*Allah Hu Akbar! Allah Hu Akbar!*³ Assim tem início o conto árabe “Uma fábula sobre a fábula” que nos conta que um dia a Verdade, criada junto com a fantasia, desejou conhecer um palácio por dentro. Vestida somente com um véu transparente, dirigiu-se ao palácio do grande sultão Haroun Al-Raschid e pediu ao guarda que a anunciasse. Ao saber que a Verdade estava a sua porta, o grão-vizir desesperou-se e mandou-a embora na mesma hora. Afinal, o que seria dele e de seu reino se a Verdade, tal como é, aparecesse diante de todos?

Decidida, a Verdade não se deu por vencida e resolveu mudar suas roupas e identidade. Assim, vestiu-se de peles grosseiras, dos pés à cabeça, voltou à porta do palácio e pediu que anunciassem que ali estava a Acusação e que exigia uma audiência com o senhor do palácio. Todavia, também desta vez viu seu desejo frustrado. O grão-vizir, assim que soube de seu nome, começou a tremer e pediu que a mandassem embora.

³ Essa história vai começar!

Caprichosa, a Verdade buscou uma nova alternativa. Saiu pelo mundo à procura das vestes mais lindas que pudesse encontrar: brocados, veludos bordados com fios que tinham as cores do arco-íris. Finamente vestida, enfeitou-se com magníficos colares de pedras preciosas, anéis, pulseiras e brincos do mais puro ouro, perfumou-se com essências de rosa, cobriu o rosto com um véu bordado com fios de seda e voltou ao palácio. Quando lá chegou, pediu ao guarda que fizesse saber ao grão-vizir que à porta de seu palácio estava a Fábula e que desejava falar-lhe. Ofuscado por tamanha beleza, o guarda anunciou aquela bela mulher. O sultão, sabendo que a Fábula queria entrar em seu palácio, alegrou-se muito com a grande notícia e pediu a seus escravos que a recebessem com presentes, flores, danças e músicas. Foi assim que a Verdade, vestida de Fábula, conseguiu ver o seu desejo cumprido: conheceu um grande palácio e encontrou-se com o mais fabuloso sultão de todos os tempos.

A história da Verdade, contada por Malba Tahan, ilustra uma das principais características humanas. O homem sempre viveu cercado por diferentes formas de linguagem, verbais e não-verbais, utilizando modos de comunicação e expressão que se valem de símbolos variados. De acordo com o filósofo alemão Ernest Cassirer (1972, p.50-51), esta forma de ser e estar no mundo deve-se a nossa capacidade mental de simbolizar. Ao homem não é dado o poder de enfrentar a realidade imediatamente; não pode vê-la, por assim dizer, face a face, a não ser pela interposição desse meio artificial, que é a construção de universos simbólicos. Somos, por natureza, *animal symbolicum*.

Como seres simbólicos, encontramos diferentes formas de ordenar, interpretar o mundo, atribuindo-lhe sentido. Desde a pré-história, essa busca incessante de compreender a realidade é percebida nas produções artísticas humanas. O símbolo, nesse sentido, sempre exerceu um papel fundamental em qualquer sociedade humana. É por seu intermédio que nós, humanos, nos tornamos capazes de compreender e interpretar a realidade que nos cerca, ordenando pensamentos e sentimentos, em uma constante busca por significar o mundo.

Neste universo simbólico, a arte nos é apresentada como forma humana de expressão de imagens da realidade que representam visões pessoais e coletivas e que assumem naturezas diversas: visual, sonora, cênica, pictórica, literária e outras. A arte, nessa perspectiva, não se constitui simplesmente na expressão dos sentimentos, mas sim, na “*criação de formas*

simbólicas dos sentimentos humanos” (LANGER, 1980, p.41), transmitindo não um sentimento real, mas as “*idéias de sentimentos*” (p. 61-62).

1.4.2 A arte literária e suas funções

A função que as artes e, em especial, a arte literária desempenha na sociedade humana sempre foi matéria de reflexão. Na antiga Grécia, Aristóteles, em sua obra *Poética*, considerada a primeira aparição de uma estética da recepção (Eco, 2003, p.224), 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 o filósofo estagirita, o ato de excitação das emoções de piedade e terror proporcionaria uma pacificação emocional, um alívio prazeroso, operando de forma, ao mesmo tempo, sedativa e curativa. Mas, para que a tragédia atinja este objetivo maior, a *katársis*, 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.

Ao discutir a teoria prescritiva de Aristóteles, Eco (2003, p.224) chama a atenção para algumas ambigüidades da *Poética*, entre elas, a da catarse, 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*”. Porém, ao realizarmos uma analogia entre a arte dramática postulada por Aristóteles e uma peça de Mozart interpretada pela Orquestra Filarmônica de Berlim, podemos perceber que o pensador grego propôs a construção de uma arte de altos ideais que não se limitasse a produzir um efeito imediato – “*chora e te sentirás melhor*” – (p.230), mas um efeito que tocasse nossos sentimentos de forma elevada, poética e duradoura. Resultado este que poderia ser alcançado frente a uma partitura bem construída e bem executada.

Desse modo, se a literatura proporciona uma catarse, uma pacificação emocional, como afirma Aristóteles, poderia trazer alívio a todos de forma indistinta? Eco (2003, p.11), em sua obra *Sobre algumas funções da literatura*, assumindo uma posição contemporânea, afirma não ser idealista o suficiente para afirmar que a literatura poderia 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*” 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, como se verá mais adiante.

Nessa mesma perspectiva, também Machado (2002, p.74) faz as seguintes indagações: “... *será que devemos incentivar o escapismo e a fantasia dos contos de fadas num mundo em que a realidade mostra tantos problemas sociais e econômicos e tanta gente sofrendo? Não seria uma forma de fuga?...*”, para logo em seguida concluir que “*é para isso que o homem conta histórias – para tentar entender a vida, sua passagem pelo mundo, ver na existência alguma espécie de lógica*” (p.75).

A literatura, ao representar o real, exprime a humanidade e volta-se para o próprio homem, atuando em sua formação. Sobre isso Cândido (1972) discorre em sua obra *A Literatura e a formação do homem*, pontuando as três funções exercidas pela “*literatura como força humanizadora, não como sistema de obras*” (p.804).

A **função psicológica** é a primeira das funções identificadas por Cândido. Para o crítico, 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.

Pode-se verificar também que, para Freud (1992, p.150), o escritor, ao produzir sua obra, cria um mundo de fantasia que é levado a sério e no qual é investida muita emoção. Esse

mundo causa-lhe prazer ao proporcionar um jogo de fantasia que satisfaz seus desejos mais ocultos.

Cândido (1972, p.804) ressalta que 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 (1972, p.805) 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 um 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.

A arte literária, assim como a vida, manifesta-se num constante movimento dialético, um ir e vir que nos fornece oportunidade de explicarmos a realidade a partir dos contrários. Nesse sentido, as obras literárias, tanto proscritas, que negam os valores vigentes, como 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 de formadora da personalidade**, de acordo com a força da própria realidade, não das convenções e/ou da pedagogia oficial (CÂNDIDO, 1995, p.243).

Ao educar como a vida, a literatura também nos ensina a viver. Segundo Eco (2003, p.21), quando nos colocamos frente a um conto que, por sua própria constituição, não pode ser modificado, 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 o ensaísta, uma das principais funções da literatura: “*a educação ao Fado e à morte*” .

Finalmente, ao representar uma determinada realidade social e humana, que possibilita ao leitor o reconhecimento de sua própria realidade, a literatura manifesta a **terceira função** postulada por Candido: a social, que pode ser “*ao mesmo tempo humanizadora e alienadora*” (Candido, 1972, p.807). 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.

Nesse sentido, se a literatura, enquanto prática social, milita 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 não se limitam aos valores espirituais postulados pelos religiosos, mas que, transcendendo valores e funções, é produzida “*gratia sui, por amor de si mesma*”.

A literatura, portanto, como um “*verdadeiro microcosmo da vida real, transfigurada em arte*” (COELHO, 2000, p.15), está impregnada de experiências pessoais, de formas de expressão e comunicação humanas que, muito além de transmitir conhecimentos, permite-nos ter acesso a um universo pouco difundido em nossa sociedade - o da sensibilidade, da imaginação e da estética – e desenvolver o gosto pela leitura. Além disso, de acordo com Zilberman (1988, p. 19), “*a obra de ficção avulta como modelo por excelência de leitura*”:

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

Nessa mesma perspectiva, 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 expectador 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.

1.5 Letramento literário/Educação Literária

Em face do exposto acima, é imperativo que situemos a leitura literária como uma prática escolar fundamental. Na concepção de Lajolo (1993, p.106):

É à literatura, como linguagem e instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso, a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos.

A alfabetização literária, nesse sentido, passa necessariamente, de acordo com Rangel (2003, p.137), pela formação de *“um leitor para quem o texto é objeto de intenso desejo, para quem a leitura é parte indissociável do jeito de ser e de viver”*, conceito amplo que nos remete ao denominado letramento literário.

Se letramento pressupõe *“um estado e condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”* (SOARES, 2004, p.47), não basta a um indivíduo, para alcançar um amplo grau de letramento literário, ler um romance, um conto ou uma novela, é necessário fruí-los, passar por uma experiência estética efetiva que o remeta a novas leituras. Tal perspectiva associa-se, necessariamente, a diferentes aspectos sociais, pois implica valores atribuídos a uma determinada obra em detrimento de outra e sentidos veiculados de acordo com a disposição subjetiva do indivíduo.

Colomer (2007, p.30-32), nessa mesma linha, considera que o ensino de literatura se superpõe ao da leitura, pois mais do que ensinar “literatura” a escola precisa “ler literatura”, a fim de que seus educandos tornem-se leitores literários competentes. Considerando essa função formativa no âmbito escolar, a autora pontua os objetivos do que se convencionou

chamar de *educação literária*, denominação que, a partir dessa mudança de ótica, passou a substituir a forma habitual de *ensino de literatura* (p.32):

... o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissociavelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem. [...] Em segundo lugar o confronto com textos literários distintos oferece ao aluno a ocasião de enfrentar a diversidade social e cultural, no momento em que têm início as grandes questões filosóficas propostas ao longo do tempo. [...] Em terceiro lugar, a literatura em seu nível mais profundo permite apreciar as infinitas possibilidades de estruturar e reestruturar os recursos da linguagem a serviço da atividade comunicativa do discurso. (p.31)

A escola, nesse sentido, deveria assumir um papel de destaque, já que, enquanto “*instituição legitimadora de bens literários*”, é responsável, por meio de suas práticas escolares de leitura, “*pela formação do habitus, ou seja, o conjunto de disposições responsáveis pela recepção e pela apreciação dos bens simbólicos, entre eles a literatura, que circulam socialmente*” (VERSIANI, 2003, p.25). Todavia, ao contrário do esperado, como veremos a seguir, a escola tem significado, freqüentemente, como bem pontua Rangel (2003, p.138), “*um tropeço na apresentação do mundo da escrita à criança e um veto à fruição da leitura e à formação do gosto literário, quando não tem representado, pura e simplesmente um desserviço à formação do leitor*”.

A fim de compreendermos esse descompasso da escola com relação ao seu trabalho com a leitura dos textos literários, precisamos refletir, ainda que de forma breve, com respeito à relação que se estabeleceu entre literatura infanto-juvenil e escola no decorrer dos anos, e a conseqüente escolarização da literatura. Para isso, convém iniciarmos falando sobre o surgimento e a expansão da literatura voltada ao público infantil, para em seguida discutirmos as questões relativas à didatização do texto literário.

1.6 Literatura infanto-juvenil e a prática da leitura

A literatura infantil nasce em pleno século XVIII, época de intensas transformações culturais e sociais. Surge sustentada por um tripé: a ascensão da família burguesa, que buscava estruturar-se como classe social emergente; o novo status concedido à criança, que ao tornar-se o centro das atenções, passa a requerer maiores cuidados e educação; e a

reorganização da escola, que tinha como principal finalidade preparar a criança para introduzi-la no mundo externo, adulto e burguês, que precisava ser consolidado e perpetuado. Nota-se que essa nova instituição que se vincula à escola desde o seu nascimento aparece motivada por questões pedagógicas e não propriamente literárias (ZILBERMAN, 2003, p.33).

Nesta mesma perspectiva, Lajolo (1993, p.22) considera a literatura infanto-juvenil como “*um produto tardio da pedagogia escolar*” que:

...não existiu desde sempre, que, ao contrário, só se tornou possível e necessária (e teve, portanto, condições de emergir como gênero) no momento em que a sociedade (através da escola) necessitou dela **burilar** e fazer cintilar, nas dobras da persuasão retórica e no cristal das sonoridades poéticas, as lições de moral e bons costumes que, pelas mãos de Perrault, as crianças do mundo moderno começaram a aprender. (grifo nosso)

Em decorrência disto, a literatura infantil transforma-se em instrumento de ensino, um meio para transmitir normas e valores e garantir à criança um melhor acesso ao mundo real, “*na medida em que facilita a ordenação de experiências existenciais, pelo conhecimento de histórias, e a expansão de seu domínio lingüístico*” (ZILBERMAN, 2003, p.46). Para Novaes (2000, p. 29), contudo, esse caráter conferido à literatura voltada ao público infantil propiciou o surgimento de textos adaptados (ou minimizados) de textos escritos para adultos, que eram reduzidos “*em seu valor intrínseco, mas atingiam o novo objetivo: atrair o pequeno leitor/ouvinte e levá-lo a participar das diferentes experiências que a vida pode proporcionar, no campo do real e do maravilhoso*”. Tal fato, de acordo com a autora, explica o porquê de a literatura infantil ter sido considerada, durante muito tempo, um gênero menor.

Se a literatura infanto-juvenil nasce vinculada a questões pedagógicas, com o tempo adquire um novo *status* que não altera a relação de interdependência entre literatura e escola, ao contrário fortalece-a. Com o advento da modernidade, os livros infantis transformam-se em produtos de consumo, mercadoria rendosa que encontra na escola o espaço propício para ser disseminada. Paralelamente, assiste-se a um fenômeno denominado de escolarização do texto literário.

1.7 A escolarização do texto literário

Ao tornar-se um meio em si mesma a literatura passa a ser usada, no âmbito da instituição escolar, com as mais diversas finalidades. De acordo com Lajolo (1993, p.70), até meados do século 20 era comum a utilização de textos literários como pretexto para a realização de exercícios gramaticais. Dessa forma, um texto de Machado de Assis servia para que fossem apontados o sujeito, o predicado e quantas orações coordenadas e subordinadas havia. Com o tempo, passa a viver um período de maior liberdade, mas torna-se vítima do que a autora denomina de “*espécie de modelo simplificado de análise literária*”, que se caracteriza pela aplicação de questionários que buscam caracterizar as personagens principais e secundárias, identificação do tempo e espaço, levantamento dos aspectos estruturais do texto, práticas centradas no conteúdo e nas informações veiculadas pelo texto, não nos aspectos expressivos e estéticos da linguagem. Este modelo, para Lajolo, convive hoje com práticas que visam formar o “gosto”, o “hábito” pela leitura, como a encenação do texto, reprodução do tema em desenho, reescritura, criação de trabalhos manuais que retratem o tema, entrevista com autores, jograis, entre outras. Cumpre salientar que essas atividades com certa frequência são sugeridas em forma de encartes, fichas de leitura e suportes semelhantes.

Assim, a escola, espaço considerado democrático e de inclusão, e que, naturalmente, deveria incentivar a prática social da leitura, ao apropriar-se da literatura, “*escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a para atender seus próprios fins*” (SOARES, 2001, p.17), criando, pelo contrário, um afastamento do objeto livro, ao controlar iniciativas, objetivos e até mesmo as estratégias de leitura que deveriam partir do próprio aluno-leitor:

Isto porque a inscrição do sujeito leitor se faz controlada e dirigida. Ele é instado a confessar aos outros a sua leitura e a corrigi-la na direção do consenso. Dessa forma, pode-se observar um controle do imaginário que se faz continuamente em nome da aquisição do conhecimento. Daí resulta um conhecimento construído sem imaginação e sem investimento pessoal do leitor. (PAULINO, 2001, p.27).

Sob essa perspectiva, Zilberman (1988, p.16-17) nos adverte que, ao receber a incumbência de ensinar a ler a escola tem interpretado essa tarefa de uma maneira mecânica e estática, que impossibilita à criança converter-se em efetivo leitor, “*seja por ter sido alfabetizada de maneira insatisfatória, seja por rever na literatura experiências didáticas que deseja esquecer*”. Dessa forma, a autora aponta que a escola, em adotando concepções e

práticas equivocadas sobre o que é constituir um sujeito leitor, poderá, paradoxalmente, afastar a criança e o jovem da leitura.

Do ponto de vista de Silva (1986), as estratégias e os instrumentos utilizados em sala de aula, a saber, resumos, fichas de leitura, provas, questionários etc, ao invés de motivarem os jovens leitores à prática da leitura literária, constituem-se em uma “*didática da destruição da leitura*”, promovendo a escolarização da literatura e, conseqüentemente, dos alunos-leitores e um distanciamento desses potenciais leitores do livro e de tudo o que ele representa.

1.7.1 As instâncias de escolarização do texto literário

Ao retratar a escolarização da literatura infantil e juvenil, Soares (2001, p.21-22) considera-a um processo, um acontecimento *inevitável*, porque é da essência da escola o ato de escolarizar, “*é o processo que a institui e que a constitui*”; contudo pondera que o problema está na inapropriada, na inadequada escolarização da literatura, pois a escola, ao lançar mão do texto literário, transforma-o em escolar, desfigurando-o, desvirtuando-o, por meio de diferentes instâncias: “*a biblioteca escolar; a leitura e estudo de livros de literatura, em geral determinada e orientada por professores de português; a leitura e o estudo de textos*”.

1.7.1.1 Biblioteca

Na biblioteca, a escolarização está baseada em diferentes estratégias: *a própria constituição de um local responsável pela guarda e o acesso ao texto literário*, que possibilita a construção da relação entre a escola e o livro que, por sua vez, torna-se a base da relação que o aluno estabelecerá, posteriormente, com a instituição biblioteca, seja ela de que tipo for: pública, particular ou escolar; *a organização espacial e temporal de acesso aos livros e de leitura*, que impõe regras de controle ao onde e quando se deve ler e responde às seguintes questões: *posso ler na sala de aula, na biblioteca, no pátio? em que momento e por quanto tempo? A seleção de livros*, que dita o que deve ser lido, privando o aluno de certas leituras e oferecendo outras de acordo com os interesses do professor e da escola; a socialização da leitura, que se configura pela orientação ou indicação da escolha do livro que será lido; e, finalmente, *a determinação de rituais de leitura*, por diferentes meios, que vão desde a solicitação de fichas de leitura, até a imposição de formas de como e em que posição se deve ler: em silêncio, sem dobrar as páginas, sem escrever, em voz alta, sentado, em pé etc.

1.7.1.2 Leitura e estudo de livros de literatura

Já na instância da leitura e estudo de livros de literatura, a escolarização se concretiza pelo trabalho docente, em especial do professor de português, que, historicamente, é quem determina e orienta a prática da leitura de textos literários na escola, que se transforma em dever ou tarefa. Para Soares (2001, p.24):

[...] sejam quais forem as estratégias para mascarar esse caráter de tarefa ou dever – jamais a leitura de livros no contexto escolar, seja ela imposta ou solicitada ou sugerida pelo professor, seja o livro a ser lido indicado pelo professor ou escolhido pelos alunos, *jamais* ela será aquele ‘ler para ler’ que caracteriza essencialmente a leitura por *lazer*, por *prazer*, que se faz fora das paredes da escola, se se quer fazer e quando se quer fazer. (grifos nossos)

Uma das principais estratégias que sustenta a tese da autora, segundo a qual a leitura na escola *jamais* assumirá o objetivo do “ler por ler”, é a avaliação. A leitura passa sempre pelo crivo de uma avaliação, pelo olhar do professor que precisa conferir e aferir a leitura, e para isso elege formas diversas de controle: fichas de leitura, provas, trabalhos, seminários, júri simulado, e outras tantas já cristalizadas pelo uso no âmbito da instituição escolar. Na concepção de Soares (2001, p. 24), “*sempre a leitura feita terá de ser demonstrada, comprovada, porque a situação é escolar, e é da essência da escola avaliar*”. A autora chama-nos a atenção para o fato de que “*fora da escola, nunca temos de demonstrar, comprovar que lemos, e que lemos bem, um livro*”.

1.7.1.3 Leitura e estudo de textos

A fim de caracterizar a terceira e mais intensa forma de escolarização encontrada no interior da escola, a leitura e o estudo de textos, Soares (2001) toma como exemplos os livros didáticos do Ciclo I do Ensino Fundamental e discute quatro aspectos principais: *a seleção de textos; a seleção de fragmentos de textos; a transposição do texto literário para um suporte didático; e, finalmente, as intenções e os objetivos de leitura e estudo do texto.*

No primeiro aspecto, a seleção de textos, a autora constata a predominância dos textos narrativos, ainda que desestruturados, e poemas, quase sempre descaracterizados, e a ausência

quase total de outros gêneros que marcam a literatura infantil: diário, memórias, teatro, entre outros. Além disso, nota-se a escolha recorrente de mesmos autores e obras. À essa seleção restrita de autores e obras subjaz a crença segundo a qual é suficiente para a formação cultural de nossas crianças conhecer determinados autores e obras, pré-selecionados por aqueles que julgam deter o conhecimento do que é melhor ou pior em matéria de leitura para as crianças e os jovens, negando aos educandos o acesso a outras obras, a oportunidade de exercitar um comportamento leitor e a possibilidade de cultivarem o gosto e a sensibilidade literária. Tal postura revela a falta de critérios na seleção de obras a serem lidas no interior das escolas.

No que diz respeito à utilização de fragmentos de textos para compor o livro didático, Soares (2001, p.30) considera *o tempo e os horários escolares* (grifo nosso) os maiores culpados por essa seleção textual, já que os professores buscam ler, analisar e estudar um texto de forma mais aprofundada no tempo imposto pela escola. Dessa forma, criam-se *pseudotextos*, em especial de textos narrativos, forjados por autores de livros didáticos geralmente com o objetivo primeiro de ensinar *sobre* a língua, não de desenvolver atividades de leitura. Essa forma de fragmentação traz sérias conseqüências, pois além de propiciar ao educando um “*conceito inadequado de texto, de narrativa, de leitura literária*”, que pode levá-lo a produzir pseudotextos, “*desfigura o sentido da obra dos autores*” (p.36).

Com referência à transposição de texto do suporte literário para o didático, a autora nos adverte de que as características essenciais da obra literária não são respeitadas. Pelo contrário, há adaptações desnecessárias, de vocabulário, paragrafação, estrutura lingüística, nascidas da falsa crença de que as crianças não possuem determinados conhecimentos prévios. Também a configuração gráfica do texto, de suas relações com a ilustração, sofre alterações, distorcendo muitas vezes o sentido do texto. Da mesma forma, os gêneros são modificados, perdendo suas características essenciais.

Finalmente, a escolarização da literatura na instância da leitura e do estudo de textos, de acordo com Soares (2001, p.43), concretiza-se pelos objetivos da leitura de textos da literatura infantil nos livros didáticos. Os estudos de textos propostos nos livros didáticos não propiciam um encontro satisfatório da criança e do jovem com o texto literário, pois não levam a uma percepção do que há de essencial em um texto literário: seus recursos expressivos, seu valor estético e sua literariedade, ao contrário, centram-se na compreensão, na interpretação do texto, “*voltam-se para as informações que os textos veiculam, não para o*

modo literário como as veiculam”, ou, muitas vezes, privilegiam os exercícios gramaticais e os aspectos moralizantes que o texto possa proporcionar. Dessa forma, a escola, por meio dos livros didáticos, torna o “estudo” do texto literário uma prática comum, desconsiderando a especificidade e as funções do texto literário e os diferentes objetivos que a leitura pode assumir enquanto prática social, já que “*o texto literário deixa de ser um texto para emocionar, para dar prazer, torna-se um texto **para ser estudado***” (grifo da autora).

Face às condições adversas do trabalho com o texto literário no âmbito da escola, marcada histórica e culturalmente por práticas mecânicas de leitura, é importante refletirmos sobre como os estudiosos têm buscado propiciar uma escolarização adequada da literatura.

1.8 Educação Literária na escola: alguns caminhos

Assim acontece com o “livro”.

Passemos ao leitor.

Porque, ainda mais instrutivas que nossas maneiras de tratar nossos livros, são *nossas maneiras de lê-los*. (grifo do autor)

Em matéria de leitura, nós, os “leitores”, nos concedemos todos os direitos, a começar pelos que recusamos a essa gente jovem que pretendemos iniciar na leitura.

- 1) O direito de não ler.
- 2) O direito de pular páginas.
- 3) O direito de não terminar um livro.
- 4) O direito de reler.
- 5) O direito de ler qualquer coisa.
- 6) O direito ao bovarismo.
- 7) O direito de ler em qualquer lugar.
- 8) O direito de ler uma frase aqui outra ali.
- 9) O direito de ler em voz alta.
- 10) O direito de calar.

Fico, arbitrariamente, com o número 10, primeiro porque faz conta redonda, depois porque é o número sagrado dos famosos Mandamentos e é agradável vê-lo, por uma vez que seja, servir a uma lista de autorizações.

Porque se quisermos que um filho, filha, que os jovens leiam, é urgente lhes conceder os direitos que proporcionamos a nós mesmos. (PENNAC, 1998, p.139-140).

Ao lermos os dez Mandamentos para leitura postulados por Pennac, é fácil percebermos como a escola tem negado aos seus educandos a maioria desses direitos. Primeiramente, ao tomar a leitura como mera decifração, atividade de decodificação, por meio de abordagens tradicionais, mecânicas, que não consideram a prática leitora como

atividade discursiva, processo de interlocução em que leitor e autor dialogam pelo e no texto. Segundo, ao desconsiderar os diferentes objetivos e posturas que podemos assumir ante um texto: ler para aprender, ler para extrair uma informação, ler pelo simples prazer de ler..., que imprimem formas diversas de mediações pelos educadores. Ao ler para buscar informações pontuais, por exemplo, não precisamos nos deter em todo um texto de forma exaustiva. Se, pelo contrário, procuramos aprender algum conceito, necessitamos ler com atenção e entendimento. Há textos, contudo, que podemos ler pelo simples prazer de ler, especialmente os literários.

Partindo do pressuposto acima, Geraldi (2002, p.120-121; 2006, p.96-99) 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 *escutá-lo*, extraindo dele tudo que me possa oferecer. É a *leitura - estudo-do-texto*.
3. Ir ao texto para *usá-lo* como inspiração na realização de outras coisas, como construir uma montagem, desenhar, dramatizar, ilustrar ou aprender uma analogia. É o texto como pretexto.
4. Ir ao texto desarmado para simplesmente fruí-lo sem fazer perguntas, sem pretensões de usá-lo. É a *leitura-fruição*. (grifos do autor)

Na concepção de Geraldi, a última relação que pode ser estabelecida entre texto e leitor, a *leitura-fruição*, constitui-se como uma experiência ausente das aulas de Língua Portuguesa, que precisa ser resgatada, recuperada.

Também Soares (2001, p.25) considera que a escolarização adequada da literatura ocorrerá quando as “*práticas de leitura que ocorrem no contexto social e as atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar*” forem conduzidas de forma mais eficaz no âmbito da instituição escolar; se, pelo contrário, continuarmos a desconsiderar, a afastar as práticas sociais da leitura, estamos fadados a criar uma geração de pessoas avessas à leitura.

Sob essa perspectiva, devemos considerar, nas práticas escolares de leitura, não somente a diversidade de gêneros a serem trabalhados e o tratamento que cada um merece de acordo com sua especificidade, mas também os vários objetivos colocados ao lê-los.

Neste ponto, é importante ressaltar que concebemos gênero aqui sob uma perspectiva bakhtiniana, que considera os gêneros do discurso “*tipos relativamente estáveis de enunciado*”, uma forma-padrão de organização de enunciado, falado e escrito, que nasce e se desenvolve de acordo com as demandas sociais, e que é produzido, portanto, historicamente pela cultura. Nesse sentido, o ato de ler concretiza-se a partir de determinadas condições de produção, no qual precisam ser considerados o contexto sócio-histórico, os interlocutores envolvidos, as finalidades almejadas, o portador utilizado e o gênero do qual lançamos mão para produzir um discurso, visto que trabalham conjuntamente para que sejam atingidos diversos objetivos discursivos. De acordo com Bakhtin (1992, p.279):

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo e enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua.

Dessa forma, considerando a heterogeneidade de gêneros existentes a serem trabalhados na escola, a especificidade dos textos literários e/ou informativos, e os diferentes objetivos de leitura, Semeghini-Siqueira (2006) propõe que o professor, ao trabalhar com a leitura, em seu cotidiano de sala de aula, “*tome decisões sobre as práticas pedagógicas com textos voltados ao pilar da MAGIA/ESTÉTICA ou ao da INFORMAÇÃO*”, conforme a Figura 02.

De acordo com Semeghini-Siqueira, no pilar da Informação predominam textos voltados ao conhecimento, à informação propriamente dita, que têm como função primeira contribuir para a ampliação das competências e habilidades básicas necessárias ao exercício pleno da cidadania. É a eles “*que o professor de Língua Portuguesa deverá recorrer se pretende desenvolver a habilidade de extrair informação, ou se quer discutir problemas de coesão e coerência com vistas a uma produção escrita em que haja clareza na apresentação de idéias*”(SEMEGHINI-SIQUEIRA, 1994, p.185). Assim, as atividades realizadas com esses textos precisam priorizar a prática da pesquisa e a busca de informações. Para esse fim, a autora propõe que um conjunto de palavras-chave esteja subjacente à prática pedagógica:

instrumentação, objetividade almejada, raciocínio, argumentação, crítica/opinião, atenção e fluência e que as atividades sejam desenvolvidas tendo como suporte questionários, resumos, roteiros, esquemas, exercícios de leitura-releitura e de escrita-reescrita

<p>+ ← -----</p> <p style="text-align: center;">MAGIA/ESTÉTICA</p> <p>Textos predominantemente voltados para ARTE. Contemplam a diversidade cultural.</p> <p>Palavras-chave:</p> <p style="text-align: center;">Imaginação Subjetividade/prazer Sedução Ludicidade Criação Fluência</p> <p>Macroprojeto:</p> <p style="text-align: center;">ARTE & LINGUAGEM</p> <p>Projeto: O livro impresso e o eletrônico de Arte Visual & Literatura Infantil: leitura, criação e produção</p> <p>Atividades: livre acesso a livros/ produções artísticas em arte visual, música, teatro, dança...</p> <p>Prioridade: Organização de ambiente propício à leitura e a contação de histórias.</p> <p>Locais:</p> <p style="text-align: center;">Sala Ambiente Sala de Leitura e/ou Biblioteca escolar Biblioteca Pública Laboratório de informática</p>	<p>----- → +</p> <p style="text-align: center;">INFORMAÇÃO</p> <p>Textos predominantemente voltados para CONHECIMENTO. Ampliam as competências para o exercício da cidadania.</p> <p>Palavras-chave:</p> <p style="text-align: center;">Instrumentação Objetividade almejada Raciocínio Argumentação Crítica/opinião Atenção Fluência</p> <p>Macroprojeto:</p> <p style="text-align: center;">LINGUAGEM & CONSTRUÇÃO do CONHECIMENTO</p> <p>Projeto: Aprender a ler e a escrever em diferentes disciplinas no ensino fundamental: atividades transdisciplinares</p> <p>Atividades: questionários / roteiros / esquemas / exercícios de leitura-releitura e de escrita-reescrita...</p> <p>Prioridade: Incentivo à pesquisa e apoio à busca de informação [MODOS de LER 01 - 02 - 03]</p> <p>Locais:</p> <p style="text-align: center;">Sala Ambiente Sala de Leitura e/ou Biblioteca escolar Biblioteca Pública Laboratório de Informática</p>
--	---

Figura 02. MAGIA & INFORMAÇÃO: subsídios para reinventar práticas diferenciadas de oralidade, leitura e escrita em diferentes gêneros e diversas mídias (Semeghini-Siqueira, 2001).

No pilar da Magia/Estética, por sua vez, predominam os textos voltados à arte, em particular os textos literários, cuja ênfase vincula-se “à criação, à sensibilidade, ao analógico, à recriação, à ambigüidade, à intuição, à subjetividade” (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 1994, p.185) e que, portanto, pressupõem atividades desenvolvidas em um ambiente propício à leitura, aconchegante e instigante, em que se considere a especificidade da obra literária, enquanto objeto artístico por excelência, privilegiando a subjetividade, o desejo, o prazer, a ludicidade, a sedução, a criação e a fluência. Nesse pilar, práticas como a contação de histórias, a roda de conversas, e outras que envolvam o livre acesso a livros e incentivem as produções artísticas em arte visual, música, teatro, dança, precisam ser priorizadas, permitindo uma interlocução, uma troca entre parceiros.

A forma de leitura proposta por Semeghini-Siqueira, no pilar da Magia, traz em seu bojo a perspectiva da fruição e do prazer. Mas o que significa ler por prazer? Que implicações pedagógicas há nesta forma de leitura?

1.8.1 A leitura sob a perspectiva do prazer

Mas é preciso que sejam comidos com prazer para fazerem bem a inteligência. E notem que “prazer” não quer dizer “facilidade”. Existe um prazer imenso em escalar uma montanha... Livros comidos com prazer são livros para serem ruminados o resto da vida. Livros não-ruminados são livros esquecidos. Não entraram no sangue, não viraram carne.

Ruben Alves

Nos últimos vinte anos, as discussões relativas à leitura, à escola e ao texto literário intensificaram-se sobremaneira. Primeiro, porque à literatura começaram a atribuir a função salvadora de minimizar os problemas evidenciados pela suposta crise da leitura: o afastamento da criança e do jovem da leitura, o possível declínio do gosto pela leitura, e os baixos índices de proficiência leitora e escritora detectados em exames nacionais e internacionais. Segundo, pois algumas publicações e pesquisas concernentes à leitura literária passaram a dar uma maior ênfase à relação entre o estatuto do prazer e a leitura literária, particularmente, a obra *O Prazer do Texto* (1996), de Roland Barthes, lançada na França em 1973.

Nesta obra, Barthes (1996, p.10) salienta que o prazer do texto está no jogo, nas relações, no diálogo estabelecido entre leitor e escritor no ato da leitura, ao preencher os vazios, ao ter contato com as formas de linguagem, criando formas diversas de leitura. Nela, o autor assemelha o prazer do texto a um *“instante insustentável, puramente romanesco, que o libertino degusta ao termo de uma maquinação ousada, mandando cortar a corda que o suspende, no momento em que goza”*. E acrescenta:

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. (1996, p.20)

A leitura, sob essa perspectiva, vincula-se diretamente ao sujeito que lê e às relações que estabelece com o texto lido, portanto ao aspecto afetivo/emocional da leitura. O prazer, nesse sentido, é um ato solitário que não pode ser transferido e/ou mensurado, tampouco julgado o objeto do prazer – o livro. É, por conseqüente, uma questão pessoal que, de acordo com Solé (1998, p.97), *“só pode estar sujeita a si mesma”*. Nesse sentido, o que melhor define esse tipo de leitura é a liberdade, que possibilita ao leitor escolher o livro que mais lhe atrai, ler algumas páginas de um romance, ler um livro todo com avidez, voltar a um mesmo texto inúmeras vezes, pelo simples prazer que esta leitura possa lhe proporcionar. É a leitura descompromissada que permite ao indivíduo criar vínculos com a prática da leitura, ao estabelecer critérios de seleção, avaliando, criticando, recusando determinadas leituras, abraçando outras de acordo com sua disposição interior. Como bem pontua Kleiman (2004, p.34), *“...não há objetivos na leitura por prazer. O objetivo é o prazer.”*

É importante ressaltar também que, ainda que Geraldi (2006, p.98) nos chame atenção para o fato de que 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 informar-nos, um panfleto de viagem pela alegria de conhecer novos lugares..., este modo de leitura associou-se mais diretamente à literatura, a arte das palavras. Para Solé (1998, p.93), *“isso é natural que aconteça, pois os textos literários, cada um em seu nível e no nível adequado dos alunos, poderão ‘enganchá-los’ com maior probabilidade”*.

Essa associação entre literatura, escola e prazer não é uma visão recente. Colomer (2007, p. 37) nos lembra que já em 1894, Gustave Lanson, considerado na França uma referência da educação moderna, afirmava:

A idéia de que um jovem quando sai do Liceu tem que “saber” literatura é uma das mais absurdas que conheço; a literatura, para a maior parte das pessoas, não há de ser um objeto de conhecimento concreto, mas um instrumento de cultura e uma fonte de prazer. Há de servir ao aperfeiçoamento intelectual e há de produzir um prazer intelectual. Portanto, não se trata de “saber” literatura; trata-se de ler literatura e de amá-la.

Se a escola durante décadas havia trabalhado a literatura de uma forma mecânica, que não motivava o gosto pela leitura, antes, pelo contrário, provocava um maior distanciamento, essa maneira diferenciada de vivenciar o texto literário na prática escolar pareceu, na época, uma solução plausível e bem aceita por muitos, mas que traria sérias implicações pedagógicas. Assim, de acordo com Marcelino (2003, p.22), *“em consequência dessas discussões, muitas das práticas escolares em torno da leitura de literatura foram postas em questão, juntamente com as idéias de ‘hábito da leitura’ e ‘prazer de ler’”*.

1.8.2 Questões concernentes à prática de leitura

Ao assumirem, pelo menos no discurso, que era importante associar leitura e prazer a fim de que o gosto, o “hábito” pela leitura surgisse, a escola e os educadores tiveram que lidar com uma série de questões e conceitos que até hoje parecem mal resolvidos.

O conceito “hábito pela leitura”, que tem sido muito utilizado desde a década de 80, parece que atualmente perdeu sua força, pois se percebe que a ele subjaz a idéia de práticas mecânicas, irrefletidas. Para Lajolo (1993, p.107), por exemplo, tanto o *diagnóstico do declínio ou da inexistência do hábito da leitura entre os jovens* está equivocado, quanto as estratégias de motivação da leitura propostas para minimizá-los: *“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”*.

O prazer de ler, por estar vinculado à idéia de liberdade, livre escolha, assume um estatuto de leitura sem objetivos, prática que, portanto, não caberia à escola. Postura assumida

por aqueles que vêm o ler por ler, gratuitamente como uma prática sem resultados. Para Geraldi (2006, p.98), contudo, o que define esse tipo de interlocução, a leitura gratuita, **não é a ausência de resultados**, “*mas sim o ‘desinteresse’ pelo resultado*”, atitude que impõe **mudanças de paradigmas no interior da escola**, cujos educadores já cristalizaram o hábito de avaliar a tudo e a todos. Como bem nos lembra Solé (1998, p.100), “*o caso de ler por ler, não é adequado ficar fazendo perguntas sobre o que se leu – pode imaginar que isso lhe suceda de forma sistemática depois de folhear o jornal?*” (grifo nosso)

A leitura por prazer, chamada por Geraldi (2006, p.97) de *leitura-fruição*, também impõe, no âmbito da instituição escolar, uma **mudança de postura dos profissionais** que dela fazem parte, a fim de que as práticas de leitura ocorram em um espaço de maior liberdade, em que a obrigatoriedade seja banida, e, por sua vez, sejam instaurados ambientes que busquem seduzir, conquistar os potenciais leitores, por meio de diferentes procedimentos metodológicos – ler para o aluno, leitura compartilhada, contar histórias, as estratégias utilizadas antes, durante e depois da leitura, a articulação com linguagens variadas... - e de diferentes recursos como suporte a leitura, que possibilitam aos educandos uma aproximação maior com o objeto livro. (grifo nosso)

Todavia, ainda que haja questões não resolvidas, as discussões em torno da leitura literária no interior da escola, a liberdade e o prazer têm trazido contribuições, pois suscitou importantes reflexões de ordem cultural, política, educacional e social que podem significar a quebra de certos tabus que persistem na escola: prazer e escola não combinam; o professor é quem sabe o que é melhor para os alunos lerem, logo não convém deixar os alunos livres para escolher o que desejam ler; aluno não gosta de ler, só lê obrigado; ler por ler não tem sentido no interior da escola. Como uma das principais reflexões político-cultural, ressaltamos as palavras de Silva (1993, p.26), ao afirmar que leitura e prazer não podem ser desvinculados:

Fazer essa desvinculação é cair na ideologia do sistema social burguês, que estabelece uma cisão entre o trabalho e prazer (ócio ou diversão). Precisamos urgentemente superar essa visão à medida que no prazer da leitura, ou seja, na ampliação do campo do possível através do jogo criador existe conhecimento e conscientização. Em verdade fruir o texto literário e crescer pessoalmente ou transformar-se politicamente são partes de um mesmo ato. Ao leitor literário cabe, então, não só compreender, mas também imaginar como a realidade poderia ser diferente; não só compreender, mas transformar e transformar-se; não só transformar, mas sentir o prazer de estar transformando.

Já Geraldi (2006, p.98), numa perspectiva sócio-educativa, 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 por princípio – o prazer*”. 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 aluno trave com o livro fique aquém do esperado. Também Lajolo (1993, p.108) defende que “*a prática da leitura patrocinada pela escola precisa ocorrer num espaço de maior liberdade possível*”, já que “*a leitura só se torna livre quando se respeita, pelo menos em momentos iniciais do aprendizado, o prazer e a aversão de cada leitor em relação a cada livro*”. Da mesma forma, Silva (1993, p.29), ao refletir com respeito às carências de produção e promoção da leitura no Brasil, pontua como um caminho de luta para solucionar esse problema a “*recuperação do estatuto da liberdade e do prazer no âmbito das escolas*”.

Mas, se cabe à escola trabalhar a leitura nos seus mais diversos objetivos, a questão que se coloca é por que a leitura sob a perspectiva do prazer conseguiu espaço nas escolas somente no discurso, mas, na prática, parece ter sido excluída dos bancos escolares? Culturalmente falando, Geraldi (2006, p.97) 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, por castigo... Para Geraldi (1996, p.119), a presença da leitura na escola, sob esta perspectiva, assume uma única finalidade: a transformação dos textos lidos em *modelos*, isto por diversos caminhos: o texto transformado em objeto de leitura vozeada, em que se lê para provar que se sabe ler; o texto transformado em objeto de imitação, servindo apenas de motivação para a 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-leitor os encontre, num exercício mecânico de adivinhações, em que não se mobiliza a história de vida do leitor, mas “*apenas sua experiência escolar que sempre lhe disse que deve ‘aproximar-se’ do já dado para melhor se safar da tarefa*”.

Por um outro lado, o trabalho diferenciado com a leitura literária passa necessariamente pela figura de um profissional competente, reflexivo, aberto a mudanças. Dessa forma, as considerações acima abrem espaço para discorrermos com respeito à formação necessária ao educador que trabalha a leitura no âmbito da escola.

1.9 O professor de Língua Portuguesa: breve discussão sobre o perfil almejado

Há muito tempo tem-se discutido em nosso país sobre aspectos relativos à formação de professores. Essa preocupação nasce em função das inúmeras dificuldades enfrentadas pela educação brasileira (altos índices de repetência, a baixa proficiência leitora e escritora dos alunos, detectada em exames nacionais e internacionais, elevadas taxas de abandono escolar, entre outras), que têm desencadeado diversas reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem vivenciado nas escolas brasileiras.

Neste contexto, a culpa por muitos desses problemas tem sido atribuída à prática pedagógica. Em decorrência disto, busca-se hoje traçar um perfil adequado àqueles que exercem a prática educativa e compreender as possíveis deficiências na formação dos docentes que podem estar contribuindo para agravar essa situação.

No que tange ao trabalho pedagógico com Língua Portuguesa, uma série de atribuições e qualidades têm sido consideradas indispensáveis ao professor de língua materna. Lajolo (1993, p.21-22), ao sugerir valores, algumas práticas e conteúdos essenciais à formação do professor de Português, destaca os seguintes itens:

1. Precisa ser um leitor literário contumaz que transite, especialmente, pelas literaturas portuguesa, brasileira e a africana de expressão portuguesa. Também quanto ao perfil leitor, necessita conhecer, entender e ser capaz de explicar os clássicos. Para Lajolo, “*sua opção pelos contemporâneos, pelas crônicas curtas ou pelos textos infantis deve ser, quando for o caso, mera **preferência***”(p.22); (grifo da autora)
2. Deve ser um usuário proficiente, competente da modalidade culta da língua, dominando também as formas menos cultas;
3. Partindo do pressuposto de que a toda prática pedagógica subjaz uma gama de concepções das mais diferentes ordens (escola, aluno, língua, sociedade...), a

autora considera que *“o professor de Português deve dispor de uma noção ampla de linguagem, que inclua seus aspectos sociais, psicológicos, biológicos, antropológicos e políticos”*;

4. Finalmente, a autora sugere que o professor necessita estar familiarizado com os aspectos históricos que envolvem o ensino e a aprendizagem da língua: história do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, da alfabetização, da leitura e da literatura na escola brasileira. Na concepção de Lajolo, essa é a forma para o professor sentir-se parte de um processo que *“não começa e nem se encerra nele”*, podendo, *“no mesmo gesto dar sentido aos esforços dos educadores que o precederam, como ainda sinalizar o caminho dos que o sucederão”*. (p.22)

Trazer as reflexões de Lajolo para o contexto das escolas brasileiras e, mais especificamente, para as aulas de Língua Portuguesa parece-nos uma tarefa necessária, pois o quadro construído ao longo dos anos na História da Educação em nosso país revela índices nada animadores: o professor de Língua Portuguesa, que deveria ser modelo de leitor para grande parte dos alunos, não tem demonstrado ser um leitor contumaz, entusiasta, alguém cujo passatempo seja a leitura (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 1994, p.165); antes, pelo contrário, pesquisadores há muito têm destacado a pouca familiaridade dos professores de língua materna com a leitura (LAJOLO, 1993) e, mais do que isto, a falta de entusiasmo e amor pelos livros (SILVA, 2003), que naturalmente têm sido percebidas nas práticas cotidianas de sala de aula. Sobre isso convém lembrar as palavras de Eagleton (1983 apud SEMEGHINI-SIQUEIRA, 1996, p.1):

A razão pela qual a grande maioria das pessoas lêem poemas, romances e peças está no fato de elas encontrarem prazer nesta atividade. (...): muitos cursos universitários de literatura parecem ser organizados de modo a impedirem que tal prazer se prolongue: e quem deles sai sem perder a capacidade de gostar de obras literárias poderia ser considerado herói ou masoquista.

Cumpramos destacar, contudo, que essa deficiência é fruto de uma série de contingências (sociais, políticas, econômicas), que tem privado o professor do contato mais sistematizado com a leitura (SILVA, 2003): os salários irrisórios que dificultam o acesso a diversos bens culturais, entre eles os livros; a má formação inicial que muitas vezes não possibilitou ao professor um contato mais significativo com a leitura; as condições adversas em que exerce sua profissão, que tem promovido uma falta de entusiasmo; o percurso leitor desse

profissional que, de muitas formas, não favorece uma motivação maior para a prática leitora; as mudanças de hábitos sociais, entre outras.

No que concerne ao segundo aspecto, ser usuário competente da modalidade culta da língua, consideramos que, como em qualquer outra tarefa didática, o primeiro passo do professor de Língua Portuguesa consiste em conhecer o público com a qual passará a interagir – o seu alunado. Por conseguinte, tomar ciência da sua necessidade, interesse e realidade cultural, social, política e econômica é primordial. Nesse sentido, conhecer a norma padrão e as diversas variedades da língua, prestigiadas ou não, é essencial. E isso não somente por uma questão teórica, de apropriação de um conhecimento sócio-lingüístico, visto que em nosso país, ainda que o Português seja a língua nacional, há uma diferença lingüística acentuada, marcada por diversas pronúncias, construções sintáticas, morfológicas e uso de palavras (BAGNO, 2002, p.24), mas também por uma necessidade de ordem social e política, pois a escola não tem por objetivo ensinar seus alunos a “falar certo”, perpetuando preconceitos ao privilegiar uma variedade em detrimento de outra, mas sim a utilizar a forma adequada à situação de uso, para que os indivíduos participem das variadas relações sociais sem estigmas. Assim, compartilhamos com Lajolo (1993, p.21) a idéia segundo a qual o professor de língua materna *“precisa dominar competentemente várias modalidades de linguagem de forma que, se disser **nóis vai** e se escrever **paçarinho**, irá fazê-lo por opção consciente e não por desconhecimento de outras opções”* (grifos da autora).

Quanto à maneira pela qual o professor concebe a linguagem, se tomarmos como premissa que a toda prática pedagógica subjaz uma concepção, ainda que o professor não tenha consciência dela, ao examinarmos as pesquisas que buscam delinear o trabalho dos educadores com a língua materna, parece-nos que uma noção ampla da linguagem caminha longe do campo de visão desses profissionais. Semeghini-Siqueira (1994, p.164), ao discutir os mecanismos geradores de insucesso escolar, que têm causado bloqueios nos alunos, destaca que *“é provável que eles sejam provenientes, em alta dose, de desencontros e desinformações dos professores referentes ao ato de ler, devido, principalmente, à sua má formação docente gerando concepções equivocadas do que seja a leitura e suas práticas”*. Esses desencontros e desinformações, frutos da má formação inicial e contínua desses profissionais, que muitas vezes não propicia um conhecimento teórico sólido sobre o que são a língua e a linguagem, têm como resultado concepções, metodologias e práticas equivocadas,

como as atividades mecânicas de leitura, o uso indiscriminado do livro didático, entre outras, que têm se perpetuado ao longo dos anos.

No que se refere ao trabalho com a literatura, também Lajolo (1993, p.11) pontua que *“o que fazer **com** e **do** texto literário em sala de aula funda-se ou deveria fundar-se, em uma concepção de literatura muitas vezes deixada de lado em discussões pedagógicas”*, demonstrando que um dos fatores para as concepções distorcidas é a pouca relevância dada às questões teóricas, como a história da leitura e da literatura, consideradas irrelevantes frente aos problemas vivenciados pelos professores no dia-a-dia de sala de aula. O caminho, contudo, deveria ser justamente o contrário. A sociedade complexa na qual vivemos, marcada por intensas transformações e desigualdades sociais, sentidas no interior de cada sala de aula, deveria ser a mola propulsora que levasse o professor a questionar, a ponderar sobre o que ensina e como ensina, considerando aspectos históricos, sociais e políticos, e assumindo assim uma atitude mais reflexiva, para que, como bem coloca Lajolo (1993, p.22), conseguisse, com seus gestos, dar sentido ao trabalho de seus antecessores e lançar luzes no caminho daqueles que o sucederão.

Acreditamos que, em virtude do acima exposto, vale lembrar as três esferas da vida do professor, propostas por Nóvoa (1993), que precisam de forma equilibrada permear a prática pedagógica: a esfera pessoal, que diz respeito à sua vida enquanto indivíduo, ser humano que tem suas experiências culturais e sociais, e expectativas frente à vida como um todo; a esfera profissional, que diz respeito à sua educação de base e à sua formação inicial e contínua, bases para sua prática enquanto educador; e, finalmente, a esfera organizacional, que aponta para sua participação efetiva no local em que atua. Considerar essas três esferas significa valorizar o conhecimento adquirido, atuar como cidadão consciente de seus direitos e deveres em face de uma sociedade em constante mudança, e ter os olhos abertos para as necessidades vivenciadas no âmbito das escolas.

Em síntese, falar do perfil ideal para o professor do século XXI, seja qual for a área a que esteja filiado, pressupõe uma atitude reflexiva que assume dimensões não-restritas ao espaço da sala de aula.

Conforme nos propusemos no início deste capítulo, refletimos sobre a leitura, suas concepções e várias dimensões, bem como sobre os textos literários, suas funções e relação com a escola, pontuando as diversas formas de escolarização do texto literário e as

possibilidades de trabalho com a literatura sob uma perspectiva mais lúdica e prazerosa. Assim, discorreremos, também, com respeito à leitura sob a perspectiva do prazer e as implicações sobre o trabalho docente.

No próximo capítulo, apresentaremos uma revisão bibliográfica retratando algumas pesquisas que enfocam a prática de leitura e discorreremos sobre um espaço considerado de fundamental importância para o trabalho com a leitura: a biblioteca escolar.

Capítulo 2 – Revisão Bibliográfica

Neste capítulo, apresentamos uma revisão bibliográfica retratando algumas pesquisas que enfocam a prática de leitura de textos a partir da perspectiva por nós abordada e discorreremos sobre um espaço considerado de fundamental importância para as práticas de leitura: a biblioteca escolar, destacando a relevância do livre acesso aos livros, do acervo variado e dos recursos humanos e tecnológicos para despertar o gosto pela leitura de forma lúdica e prazerosa.

2.1 Pesquisas sobre práticas de leitura

Nos últimos vinte anos, tem-se produzido, em nosso país, um conjunto significativo de pesquisas voltadas para a leitura em suas diversas perspectivas: concepções, objetivos, funções, história, práticas de ensino, entre outras. Buscando mapear e discutir esses trabalhos, assim como os diferentes aspectos da leitura neles destacados, Ferreira (2003), em sua obra *A pesquisa sobre a Leitura no Brasil – 1980 - 2000, Catálogo Analítico de Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado*, levanta o número de pesquisas produzidas, no Brasil, nos últimos trinta e cinco anos. Nesse catálogo, estão reunidos resumos e referências bibliográficas de 408 dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas em nosso país, que estão organizados em oito focos: compreensão/desempenho em leitura; análise do ensino em leitura/proposta didática; leitores: preferências, gostos, hábitos, histórias e representações; professor/bibliotecário como leitor; texto de leitura usado na escola; memória de leitura, do leitor e do livro; concepções de leitura e historiografia da produção científica sobre leitura. Além disso, a pesquisa contempla referências bibliográficas de mais de 22 trabalhos localizados no período de 1965 a 1979.

Dentre as pesquisas elencadas por Ferreira, enfocaremos, em função do nosso interesse, os 113 trabalhos tratados na categoria *análise do ensino em leitura/proposta didática*. São pesquisas que buscam refletir sobre as condições de produção da leitura no âmbito das escolas, analisando os aspectos (ou práticas pedagógicas) que podem levar o ensino da leitura ao fracasso, por meio de técnicas e metodologias que afastam a criança e o jovem do texto, ou ao sucesso, contribuindo para a constituição de sujeitos leitores.

Considerando o recorte de nossa pesquisa, que visa verificar as práticas de leitura de textos literários sob a perspectiva do prazer / da fruição, nos detivemos, neste levantamento, nas referências bibliográficas e nos resumos catalogados por Ferreira (2003), cujo foco fosse a análise do ensino em leitura/proposta didática, já que os trabalhos neles agrupados buscaram discutir e analisar as condições de produção de leitura na escola. Dessa forma, a obra de Ferreira constituiu-se na principal fonte de busca por pesquisas anteriores que abordem a leitura sob uma perspectiva diferenciada.

Organizamos as pesquisas encontradas que versavam sobre a leitura sob uma perspectiva mais lúdica e prazerosa a partir da ocorrência de alguns termos que se ligam diretamente a esse tipo de leitura: ludicidade, recreação, prazer, liberdade, lazer, incentivo e interesse, sempre associados ao contexto em que foram citados. Visando uma melhor compreensão, subdividimos essas pesquisas de acordo com os seguintes temas:

- pesquisas que avaliaram leituras diferenciadas no âmbito da biblioteca escolar e/ou pública;
- pesquisas que discorreram sobre práticas pedagógicas com a leitura mais lúdicas e prazerosas efetivadas exclusivamente em sala de aula;
- pesquisas com leituras diferenciadas que articulam o trabalho em sala de aula ao trabalho na biblioteca escolar.

Objetivamos não somente levantar as pesquisas sobre as práticas de leitura diferenciadas ocorridas nos últimos anos em nosso país, mas também perceber se essas práticas foram ou não associadas aos ambientes considerados essenciais para o trabalho com a leitura mais lúdica e prazerosa: a biblioteca escolar e/ou biblioteca pública e as salas de leitura. É importante esclarecer que a escolha desses trabalhos deve-se ao fato de que esses temas referem-se, de alguma forma, à pesquisa que vimos realizando.

2.1.1 Pesquisas que avaliaram leituras diferenciadas no âmbito da biblioteca escolar e/ou pública

Beatriz Helena Giongio, em sua dissertação *O LIVRO COMO OBJETO DE LAZER NO ÂMBITO DE BIBLIOTECAS PÚBLICAS DA REGIÃO DE CAMPINAS*, defendida em 1989, na PUCCAMP sob a orientação do Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva analisou a situação do

livro como fonte e objeto de prazer no âmbito da biblioteca pública. Ainda que seu objetivo primeiro fosse esse, problematizou a situação da biblioteca pública e escolar e sua relação com a escola. A pesquisa revelou, primeiramente, que a maior procura dos alunos pela biblioteca pública ocorre em função de pesquisas escolares. Em segundo lugar, detectou que a *leitura-prazer exercida em função dos textos literários* também constitui um forte apelo para a procura da biblioteca pública, que aponta para uma maior autonomia na escolha dos livros e para o *desenvolvimento do gosto pela leitura*.

Em seu trabalho BIBLIOTECA NAS ESCOLAS DE 1º E 2º GRAUS, EM FORTALEZA, JOÃO PESSOA, dissertação de Mestrado defendida em 1983, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação da Profª. Drª. Teresa Maria Frota Haguette, Ana Maria Sá de Carvalho diagnosticou as bibliotecas escolares nas escolas de 1º e 2º graus em Fortaleza, a fim de apresentar subsídios para o planejamento futuro de uma biblioteca escolar. Para isso, levantou e discutiu os diferentes aspectos relativos a essa instituição: acervo, recursos financeiros, físicos e humanos, a organização, dificuldades encontradas e as atividades desenvolvidas. Como resultado dessa análise, verificou que *quando existe uma biblioteca, esta não atende as necessidades dos educandos*, pois lhe falta acervo compatível. Além disso, *a valorização do livro didático em detrimento dos demais, impede uma leitura recreativa que leve ao hábito da leitura*.

Lígia Maria M. Dumont, em sua dissertação de mestrado, INTEGRAÇÃO COMUNIDADE E CARRO-BIBLIOTECA: A ESTRATÉGIA DE USO AUDIOVISUAL, na UFMG, defendida em 1988, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Maria Athay de Polke, pesquisa o serviço de carro-biblioteca oferecido à população da periferia de Belo Horizonte desde 1960 pela Biblioteca Pública Estadual Luiz de Bessa. Buscando novos leitores e a criação de uma estratégia eficiente de divulgação dos serviços, foi proposta a técnica do audiovisual, método considerado adequado, pois facilita a retenção de conhecimentos e permite e estimula o debate. A partir da pesquisa, Dumont concluiu que se faz necessário estimular o uso reiterado do carro pelos leitores e **oferecer informação e leitura-lazer** que interesse a comunidade para que novos leitores sejam formados (grifos nossos).

Maria Aparecida Pillon, em sua dissertação HORA DO CONTO NAS BIBLIOTECAS PÚBLICAS: UM INCENTIVO AO HÁBITO DA LEITURA, defendida em 1995 na UFMG, sob a orientação da Profa. Dra. Else B. Marques Valio, discorre sobre a importância da Hora do

Conto em uma biblioteca pública para o desenvolvimento do hábito da leitura. Para isso, verifica como ocorre o interesse da criança pela biblioteca, de que forma as crianças têm os primeiros contatos com os livros e a relação do bibliotecário-contador de histórias e sua atuação na formação de leitores.

Leonia Freitas de Uzeda, em sua dissertação *LEITURA: UMA EXPERIÊNCIA LÚDICO-PEDAGÓGICA COM ALUNOS MULTI-REPETENTES*, defendida em 1992 na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), sob a orientação da Profa. Dra. Therezinha de Jesus Gomes Lankenau, realiza um estudo com 24 alunos multi-repetentes de 2ª e 3ª séries do primeiro grau, de uma escola pública de Niterói-RJ, na faixa etária de 10 a 15 anos, tidos como irrecuperáveis e problemáticos pelos padrões vigentes na escola pública tradicional. Para isso, implanta uma sala de leitura nas próprias instalações da escola, *substituindo os métodos tradicionais por métodos lúdico-pedagógicos*, o imperativo da disciplina pela motivação, interesse e criatividade. Como resultado percebeu a importância e a utilidade da sala de leitura como espaço alternativo, já que 90% dos alunos foram aprovados com conceitos A e B.

Das pesquisas acima pontuadas, podemos ressaltar os seguintes aspectos:

- a detecção, já na década de 80, das carências e dos problemas vivenciados nas bibliotecas públicas e escolares brasileiras;
- a ênfase dada à leitura prazer, recreativa, exercida em função dos textos literários e não dos didáticos, para motivar a autonomia de escolha dos livros e para o desenvolvimento do gosto pela leitura;
- a importância dos métodos lúdico-educacionais e das práticas diferenciadas que articulam múltiplas linguagens (utilização de carros-biblioteca e da técnica áudio-visual, a contação de histórias) para o estímulo da leitura nas bibliotecas escolar e pública.

2.1.2 Pesquisas que discorreram sobre práticas pedagógicas de leitura mais lúdicas e prazerosas efetivadas exclusivamente em sala de aula

Marlene Barbosa Ferreira, em sua dissertação de mestrado, *CAMINHOS DE LER: POR UMA FORMAÇÃO DO LEITOR FLUENTE E CRÍTICO EM OBRAS DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL DA VANGUARDA EM LÍNGUA PORTUGUESA*, defendida em 1999, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH - USP), sob a orientação

da Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia Pimentel de S. Góes, ao refletir sobre os pontos e contrapontos da leitura no Brasil, particularmente no que se refere aos aspectos impositivos da leitura dos clássicos, vislumbra *formas menos impositivas e mais prazerosas de trabalho com textos literários*, partindo de uma visão da leitura como jogo, como atividade livre e espontânea, que passa necessariamente pela formação do professor leitor. Associa, dessa forma, *a formação do leitor na escola à criação de um ambiente mais lúdico e de liberdade*, gerido, mediado por um educador que tenha convivência estreita com a prática da leitura (grifos nossos).

Também Claudia de Carvalho Campos, em sua dissertação, EM BUSCA DO PRAZER DA LEITURA: AVALIAÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE ENSINO DA LEITURA PARA AS CRIANÇAS DA SEGUNDA SÉRIE DO PRIMEIRO GRAU, defendida na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), em 1995, sob a orientação da Prof^a Dr^a Melania Moroz, constatou, ao observar a aplicação de uma proposta pedagógica em relação à leitura, que, com a intermediação do professor, é possível criar *o hábito de ler com prazer e qualidade*. Em seu trabalho é dada uma grande ênfase ao papel do professor durante o processo de trabalho com a leitura. (grifos nossos)

Na dissertação LEITURA-PRAZER: INTERAÇÃO PARTICIPATIVA DA CRIANÇA COM A LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA, defendida em 1995, na Faculdade de Educação da USP (FEUSP), sob a orientação da Profa. Dra. Heloísa Dupas de Oliveira Penteado, Maria Alexandre de Oliveira discorre sobre o ensino da literatura infantil em sala de aula, embasada em sua experiência de 10 anos em formação continuada de professores e nas situações de ensino pesquisadas. A partir dos dados, constatou que é na relação lúdica e prazerosa da criança com a obra literária que se forma o leitor e que é na exploração simbólica da fantasia e da imaginação que desabrocha o ato criador e se intensifica a comunicação entre texto e leitor. Destaca em seu trabalho a importância da interação participativa do aluno com a obra literária em sala de aula, na relação professor-aluno-literatura.

Micheline Lage Lopes, em seu trabalho LER SEM DOER - PERSPECTIVAS PARA A LEITURA DA LITERATURA NO ENSINO MÉDIO, dissertação de mestrado defendida em 1999, na Universidade de Brasília, 1999, sob a orientação da Profa. Dra. Hilda Orquídea Hartman Lontra, reflete a respeito do ensino de literatura e formula alternativas de procedimento didático aproximando a leitura da literatura à da arte, oferecendo, assim, subsídios, bem como sugestões para a ação dos professores de literatura, situada no Distrito Federal. Para isso,

coletou dados por meio de questionários aplicados a docentes do ensino médio. A análise dos dados apontou que a maior deficiência reside na ausência de propostas metodológicas para o ensino de literatura sob o foco da leitura comparativa entre textos de diferentes naturezas. A partir dos dados coletados, a pesquisadora concluiu que *é possível desenvolver uma metodologia da leitura da literatura capaz de assegurar a ampliação de horizontes dos sujeitos, proporcionando prazer, conhecimento e consciência*, sublinhando, assim, o caráter político e transformador da tarefa educativa.

Já Maria Therezinha Saad, em sua dissertação *A LEITURA NA ESCOLA DE PRIMEIRO GRAU: GERANDO O DESPRAZER DO TEXTO*, defendida em 1988 na Universidade de Minas Geras (UFMG), sob a orientação da Prof^{ra}. Dr^a. Magda Becker Soares, fala-nos da leitura na escola sob uma outra perspectiva, examinando o *desprazer* que determinadas leituras ditas “recreativas” podem proporcionar aos alunos, afastando-os da leitura e de suas práticas.

Nas pesquisas abordadas, há um enfoque claro em algumas questões relevantes para a pesquisa que ora empreendemos:

- a importância do texto literário para a formação integral do indivíduo;
- o papel fundamental exercido pelo professor-leitor, mediador no trabalho com a leitura, para o desenvolvimento do gosto pela leitura;
- a relevância das atividades lúdicas desenvolvidas em um clima de liberdade, sem imposições, para a constituição de sujeitos leitores;
- o perigo que há nas práticas artificiais que, sob a capa da “recreação” e do “lazer”, podem afastar os potenciais leitores da leitura e suas práticas.

2.1.3 Pesquisas com leituras diferenciadas que articulam o trabalho em sala de aula ao trabalho na biblioteca escolar

Em sua dissertação *CONTAR HISTÓRIAS E FAZER UMA ARTE: UMA METODOLOGIA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR EM INÍCIO DE ESCOLARIDADE, SEGUNDO UMA VISÃO HOLÍSTICA*, defendida 1994 na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob a orientação da Profa. Dra. Rosália Maria R. Aragão, Vera Lúcia Mello Chiavini reflete sobre a sua trajetória de vida e suas práticas como antiga professora primária e atual responsável pela biblioteca de uma escola pública, base para seus questionamentos com referência às visões repressivas da escola e aos procedimentos mais coibitivos no que diz respeito às relações entre a

alfabetização da criança e seu acesso à literatura. Critica o afastamento da criança da biblioteca escolar que, segundo ela, é provocado por crenças disseminadas no interior da escola, como: a criança ainda não sabe ler ou tem aversão pela leitura. Buscando verificar se esses argumentos procedem, a fim de gerar modificações, Chiavini, por meio de seu projeto de pesquisa, constata que a repressão social permeia a educação, a religião e o racionalismo. Como solução, aponta a filosofia holística, por meio da valorização do lúdico na infância. Pela observação sistemática de crianças de 1ª e 2ª séries, por um ano escolar completo, a aplicação de questionário aos pais e reuniões semanais com os professores, conclui: a satisfação percebida nas crianças – *o prazer da leitura* – e o apoio dos pais se opõem à visão da escola; a resistência dos professores a métodos inovadores vem da repressão social que separa corpo/espírito e trabalho/prazer; finalmente, defende a *recuperação do estatuto da liberdade da criança e o resgate do papel criativo do professor*. (grifos nossos)

Thelma Lopes Martins Coeli em sua pesquisa de mestrado, defendida em 1997, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP), intitulada LEITURA E CIDADANIA: A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS LEITORAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL, ao buscar informações acerca da formação de leitores em uma escola municipal concluiu que, para que os alunos estabeleçam uma *relação prazerosa com a obra literária* e tornem-se usuários assíduos da biblioteca, *é fundamental a promoção de vários eventos* que visem imergir o aluno nas diversas práticas culturais e garantam o *contato com textos diversificados* e a presença de um *professor leitor*, com boa formação. Para isso, pontua que são necessários o preparo das aulas, a reflexão sobre a prática pedagógica e uma política pública voltada à formação continuada do professor (grifos nossos).

Maria Helena de Andrade Magalhães, em seu trabalho LEITURA RECREATIVA NA ESCOLA DE 1º GRAU DA REDE OFICIAL MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, dissertação defendida na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 1980, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Antonieta Antunes Cunha, pesquisa a leitura recreativa nas escolas municipais de 1º grau de Belo Horizonte. Nesta pesquisa, informa sobre a preferência de lazer e leitura dos alunos de 5ª a 8ª séries, *as facilidades de acesso aos livros concedidos pela escola e as atividades desenvolvidas pelos professores e bibliotecários para incentivo à leitura recreativa*. (grifos nossos)

Ainda que não inseridos na categoria “Pesquisas que avaliaram leituras diferenciadas no âmbito da biblioteca escolar e/ou pública”, achamos pertinente destacar os trabalhos das pesquisadoras Valéria de A. Pereira da Silva, PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCADOR E BIBLIOTECÁRIO NAS ESCOLAS DE 1º E 2º GRAUS (1984), Antonia Terezinha M Pinto, PROMOVENDO A LEITURA NA ESCOLA: UM TRABALHO DE INTERVENÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA ambas defendidas na PUCCamp, sob a orientação do Prof. DR. Ezequiel Theodoro da Silva, pois ressaltam a importância do trabalho articulado entre professor de sala e bibliotecário na formação do leitor e constata a ausência deste trabalho conjugado nas escolas brasileiras.

Nas pesquisas acima elencadas, podemos destacar os seguintes pontos: a relevância do livre acesso aos livros e do contato com gêneros variados para a prática leitora; a necessidade de promoção de atividades diversificadas na biblioteca escolar para conquistar, motivar os alunos à leitura; o papel imprescindível exercido pelo bibliotecário e o professor de sala, que, em um diálogo permanente, podem promover a constituição de alunos-leitores.

Em vista do exposto, passamos a seguir a discorrer sobre a biblioteca escolar, destacando a relevância do livre acesso aos livros, do acervo variado e dos recursos humanos e tecnológicos para despertar o gosto pela leitura de forma lúdica e prazerosa.

2.2 Biblioteca Escolar: pesquisas e perspectivas

A fim de compreendermos como a biblioteca escolar pode constituir-se em um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas significativas de leitura, consideramos pertinente, primeiramente, refletir sobre o seu percurso histórico, para, em seguida, destacarmos seu papel na sociedade contemporânea.

2.2.1 Biblioteca: um breve percurso histórico

Reunir e ordenar todo o conhecimento construído ao longo do tempo, em um espaço delimitado, sempre foi um sonho acalentado pela humanidade. Assim, desde os primeiros desenhos nas cavernas o homem foi desenvolvendo formas diversas para registrar, preservar e organizar a sua memória.

Contudo, o que parecia uma tarefa relativamente fácil em um dado período da História, visto que os registros eram poucos e raros, tornou-se uma atividade árdua e confusa face ao excesso de registros que foram surgindo. No século III a.C., em Alexandria, por exemplo, a quantidade de rolos de papiro armazenados na biblioteca, cerca de setecentos mil, tornou quase impossível a um leitor encontrar uma determinada obra, a não ser por um mero acaso (MANGUEL, 1997). Dessa forma, ao perceber que a produção e a organização do conhecimento a ser preservado deveriam constituir-se em ações paralelas e simultâneas, o homem, de acordo com Milanesi (2002, p.21), colocou em prática a “*atividade de ordenamento*”, estabelecendo a noção básica de biblioteca e sua idéia mais primitiva: “*o resultado do desejo e da necessidade quase instintiva de poder utilizar várias vezes uma informação que pudesse ser significativa*”. Funde-se e amplia-se, ao mesmo tempo, em um só local, a possibilidade de salvaguardar o saber acumulado pela humanidade e de recorrer a esse mesmo conhecimento de acordo com a necessidade.

Há que se considerar, todavia, que o acesso a esse saber foi, durante centenas de anos, um privilégio a que poucos tinham direito. Havia um monopólio do saber, restrito a uma camada da população que detinha as habilidades para ler e escrever, particularmente, os que faziam parte de ordens religiosas ou que estavam vinculados a elas. Até a Idade Média, as diferentes formas de suportes utilizados para escrita também contribuíram para manter esse monopólio, visto que exigiam ciência, tempo e desprendimento financeiro para seu fabrico e utilização, impossibilitando ainda mais a proliferação da prática leitora. Na antigüidade, as primeiras obras literárias foram registradas por gregos e romanos em vários rolos de papiro, “*primitivo papel*” (MILANESI, 2002, p.21) oriundo das fibras do *Cyperus papyrus*, planta aquática das margens do Nilo. Segundo consta (MILANESI, 2002, p.22), a espessura e o volume dessas obras dificultavam sua leitura, já que exigiam “*uma certa habilidade física do leitor: enrolar uma extremidade e desenrolar a outra*”. Também o pergaminho, que foi o suporte utilizado para a escrita por mais de mil anos, oferecia restrições à leitura, visto ser material caro, cuja produção estava quase que totalmente restrita aos mosteiros.

Na metade do século XV, com a invenção da imprensa, amplia-se a possibilidade das classes sociais menos privilegiadas terem acesso à leitura e à escrita. Para Manguel (1997, p.156-157), essa mudança, ao reduzir o tempo de produção de um livro e aumentar sua produção, alterou “*para sempre a relação do leitor com aquilo que deixava de ser um objeto único e exclusivo confeccionado por um escriba*”. Criam-se os grandes e pequenos acervos de

livros. Os primeiros buscavam conservar a memória das gerações e indicavam o desenvolvimento econômico e social de um povo, enquanto os segundos tinham como função primordial proporcionar aos jovens os conhecimentos básicos necessários para sua inserção social.

O livro, ao deixar de ser objeto único, transforma-se em um produto comercial. Sua produção é ampliada de tal forma que surge um novo fenômeno retratado por Milanese (2002, p.29) – o caos bibliográfico:

A produção de impressos, livros e, principalmente, periódicos cresceu de tal forma que superou a capacidade de organizá-los. As novas descobertas em todas as áreas do conhecimento humano exigiam um número tal de publicações que não havia recursos para comprá-las, nem espaço suficiente para armazená-las, nem critérios refinados para selecioná-las e, nem mesmo, formas de organização. Enfim, um texto corria o risco de não concretizar o seu objetivo, perdendo-se no chamado ‘caos bibliográfico’.

Descobriu-se que não bastava compilar o conhecimento em grandes coleções, era necessário agrupá-las de uma determinada forma, ter espaço propício para seu armazenamento e critérios para selecioná-las, a fim de que o texto cumprisse seu principal papel: a disseminação do conhecimento. Chartier (1999, p. 117) refere-se a esse período como uma época de intensa frustração que *“levou à constituição de acervos imensos, à vontade das conquistas e confiscos, a paixões bibliófilas e à herança de porções consideráveis do patrimônio público”*. Muitas foram as soluções pensadas para minimizar as dificuldades que se apresentavam, algumas adotadas e outras abandonadas: a compilação em catálogos, a especialização, que fracionava o conhecimento em partes menores, a organização do conhecimento de acordo com áreas geográficas de um país, a utilização de microformas, a categorização etc.

Com o desenvolvimento tecnológico, o sonho de reunir e organizar todo o conhecimento torna-se mais exequível, e derruba-se o mito de que o saber acumulado precisaria estar restrito a um único local. Os computadores e sua conexão, a Internet, tornam possíveis não somente o armazenamento de um volume inimaginável de informações, mas também a acessibilidade a essa informação independentemente do tempo e espaço. Assim todo e qualquer indivíduo em qualquer parte do mundo pode informar-se, bastando para isso

possuir um computador e um telefone para conectar-se. Nos dias atuais, um mesmo texto virtual pode ser lido ao mesmo tempo por vários cidadãos de diferentes nações.

Frente a essas intensas transformações, surgem novos desafios sociais, principalmente no âmbito educacional, que pressupõem respostas a questões básicas para a formação cultural de cada indivíduo: estaria a biblioteca com seus dias contados? Que função exerceria na sociedade da informação e do conhecimento? De que forma poderia auxiliar na formação do homem no século XXI?

2.2.2 A biblioteca do século XXI

O século da informação é uma época paradoxal. Ao mesmo tempo em que impõe a todo indivíduo a urgência em adquirir conhecimento, que passa necessariamente pelas habilidades leitora e escritora, convive com a dura realidade de milhões de analfabetos em todo mundo. Por outro lado, oferece uma quantidade substancial de informações, por meio das novas tecnologias, mas não tem capacitado o homem para transformá-las em conhecimento. Assim, da mesma forma que a desinformação pode significar a exclusão social, visto que informação é considerada sinônimo de poder econômico e cultural, também sua oferta excessiva, sem a habilidade para localizar e selecionar o que é relevante, pode trazer uma séria consequência social: a formação de indivíduos inaptos para utilizar, de maneira consciente e crítica, as diversas informações circulantes e, portanto, privados do pleno exercício da cidadania.

Nesse sentido, falar da importância da biblioteca no século XXI, particularmente em países subdesenvolvidos como os da América Latina, significa considerar as exclusões econômica, cultural e tecnológica a que uma ampla parcela da população mundial está submetida. Há muitos nesses países que, por falta de condições financeiras, não têm acesso a computadores / à Internet e, conseqüentemente, ao contato sistemático com o conhecimento produzido pela humanidade. Há outros, ainda, cujas oportunidades de ler e de manusear um livro pela primeira vez estão circunscritas a uma escola pública. Vale destacar, da mesma forma, aqueles que, por falta de uma educação crítica e transformadora, têm se tornado tão somente consumidores de informação, já que lhes tem sido negado o direito de se tornarem cidadãos críticos e participativos.

Diante dessas tendências e em resposta às atuais demandas, o próprio conceito de biblioteca foi alterado. Se antes a biblioteca era vista simplesmente como o espaço delimitado onde se preserva e organiza o patrimônio histórico e cultural da humanidade, passando-o de geração a geração, hoje, *“a biblioteca, para exercer a sua função, deixa de ser o acervo milenar passivo e passa a ser um serviço ativo de informação”* (Milanesi, 2002, p.77), local para o qual converge um público com múltiplas expectativas e que *“comporta outras possibilidades como a discussão do conhecimento e a criação de novos”* (p.78). Sobre isso, Campello (2005, p.11) acrescenta que a biblioteca escolar pode, ao reproduzir o ambiente informacional da sociedade contemporânea, por meio de seu programa, aproximar o aluno da realidade que irá vivenciar em seu dia-a-dia, como profissional e cidadão.

A maior disponibilidade de informação, em um ambiente ativo e participativo, possibilita a formação de leitores críticos, bem informados e minimiza o processo de exclusão social, pois lhes permite um crescimento humano e cultural e, conseqüentemente, o aumento de seu potencial para colaborar no desenvolvimento da sociedade na qual estão inseridos. Nessa perspectiva, de acordo com Martinez e Calvi (2001, p.26), *“a escola e a biblioteca são a solução proposta para uma necessidade social: o acesso gratuito e fácil à educação, ao prazer de ler e de se informar* (grifo dos autores)”. Sobre isso, Macedo (2005, p.176) pontua:

A biblioteca escolar proporciona não somente ambientes de leitura, e não é simplesmente um local onde se obtêm publicações para a leitura domiciliar. A biblioteca escolar não se realiza tão-somente como organismo de informação da escola. É muito mais: trata-se de um projeto institucional, em contínuo desenvolvimento, por inúmeros tipos de programas que **levam o estudante ao imaginário, à sensibilidade, à diversidade cultural, ao lazer bem dirigido por meio de vivências interiores e experiências estudantis.** (grifo nosso)

Sob essa perspectiva, a biblioteca escolar atende a inúmeras expectativas de formação para a criança e o jovem do século XXI. Busca-se não somente garantir o acesso à informação e ao conhecimento, mas viabilizar a constituição de um comportamento cultural mais sólido, que passa necessariamente pela incorporação de atitudes e hábitos. É a educação pensada de forma integral, em seus diferentes aspectos: cognitivo, emocional e social, capacitando o indivíduo a viver melhor em um mundo em constante mudança. Nesse sentido, de acordo com o **UNESCO/IFLA School Library Manifesto** (Manifesto Unesco/Ifla para a Biblioteca

Escolar de 1999)⁴, a biblioteca escolar constitui-se em parte integrante do processo educativo ao oferecer serviços essenciais com vistas ao desenvolvimento da aprendizagem e do universo cultural de cada educando, que passa, necessariamente, pelo cumprimento de certos objetivos considerados fundamentais:

- respaldar y realizar los objetivos del proyecto educativo del centro escolar y del plan de estudios;
- inculcar y fomentar en los niños el hábito y el placer de la lectura, el aprendizaje y la utilización de las bibliotecas a lo largo de toda su vida;
- ofrecer oportunidades para realizar experiencias de creación y utilización de información a fin de adquirir conocimientos, comprender, desarrollar la imaginación y entretenerse;
- prestar apoyo a todos los alumnos para la adquisición y aplicación de capacidades que permitan evaluar y utilizar la información, independientemente de su soporte, formato o medio de difusión, teniendo en cuenta la sensibilidad a las formas de comunicación que existan en la comunidad;
- facilitar el acceso a los recursos y posibilidades locales, regionales, nacionales y mundiales para que los alumnos tengan contacto con ideas, experiencias y opiniones varias;
- organizar actividades que estimulen la concienciación y la sensibilización en el plano cultural y social;
- trabajar con el alumnado, el profesorado, la administración y las familias para realizar el proyecto educativo del centro escolar; proclamar la idea de que la libertad intelectual y el acceso a la información son fundamentales para ejercer la ciudadanía y participar en una democracia con eficiencia y responsabilidad;
- fomentar la lectura y promover los recursos y servicios de la biblioteca escolar dentro y fuera del conjunto de la comunidad escolar.

O cumprimento desses oito objetivos pontuados pelo Manifesto da UNESCO permite que consideremos o real significado da biblioteca escolar na sociedade atual: “*informar educando, eis o grande papel da biblioteca escolar*”. (MACEDO, 2005, p. 178). A biblioteca,

⁴ O Manifesto foi preparado pela IFLA (International Federation of Library Association and Institutions) e aprovado pela UNESCO em sua Conferência Geral de novembro de 1999. Disponível em: <http://www.unesco.org/webworld/libraries/manifestos/school_manifesto_es.html>. Acesso em: 25 de nov. 2007.

nesse sentido, constitui-se em um espaço cultural, social e humano por excelência, parte integrante da escola, local para o qual convergem alunos, professores e comunidade para vivenciar variadas práticas sociais de leitura que lhes permitam crescer enquanto leitores, cidadãos e indivíduos.

Todavia, o que é preciso salientar é que as aspirações acima expostas alteraram também a própria concepção da organização física da biblioteca, assim como o perfil do profissional por ela responsável. Atualmente, espera-se que os laços entre biblioteca e seus usuários sejam estreitados, tanto pela ação dos educadores que nela atuam como pela sua infra-estrutura, considerada de fundamental importância para atrair a criança e o jovem. Não basta aos educadores manter o acervo organizado e atualizado, faz-se necessário que sejam mediadores entre o usuário e a leitura, conhecendo o perfil do público e suas demandas, oferecendo serviços adequados e projetos articulados com a comunidade da escola e de seu entorno que efetivamente estreitem o vínculo entre a biblioteca e o leitor, disseminando, dessa forma, a prática leitora. Quanto à organização espacial, busca-se hoje criar um ambiente agradável e estimulante, no qual, além do acesso livre às obras, o público infanto-juvenil possa encontrar almofadas, bancos acolchoados, iluminação adequada, pisos emborrachados que permitam a esses usuários sentir-se acolhidos e confortáveis, percebendo a leitura como uma prática que pode ter a função da diversão e do prazer e não somente da obrigação.

Assim, para que a biblioteca escolar seja um ambiente que propicie estas múltiplas vivências e cumpra assim suas funções, há que se considerar alguns fatores. Ao discorrer com respeito à constituição de leitores no âmbito da instituição escolar brasileira, os PCNs (1998, p.71) apontam uma série de condições favoráveis que precisam ser criadas a fim de que se atinja esse objetivo, entre elas, a existência de uma biblioteca em boas condições de uso e a disponibilidade de um acervo significativo:

A escola deve dispor de uma biblioteca em que sejam colocados à disposição dos alunos, inclusive para empréstimo, textos de gêneros variados, materiais de consulta nas diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas, entre outros.

A proposta dos PCNs abre espaço para que discutamos, neste capítulo, as reais condições da biblioteca escolar brasileira e a importância de uma adequada organização física

e humana desses espaços, a fim de que a leitura torne-se uma prática significativa e se alcancem os objetivos formativos acima discutidos.

2.2.3 Biblioteca escolar brasileira

Discorrer sobre a biblioteca escolar brasileira significa falar de uma série de equívocos e deficiências que envolvem a instituição escolar e as políticas públicas voltadas ao fomento da leitura em nosso país. Desde o surgimento das primeiras bibliotecas escolares, até os dias atuais, os problemas vêm se acumulando e pouco ou quase nada tem sido feito para minimizá-los. Contudo, é preciso salientar que as dificuldades enfrentadas trazem em seu bojo não somente aspectos de ordem educacional e política, mas também histórica e cultural.

Excetuando-se iniciativas isoladas, a disseminação da cultura e da arte em nosso país nunca foi prioridade de nossos governos, sejam eles municipais, estaduais ou federais. Somos frutos de uma visão colonialista que, consciente da força do conhecimento para suscitar reflexões e transformações sociais, manteve o livro e as principais ferramentas para utilizá-lo, a leitura e a escrita, durante séculos, nas mãos de uma elite. Fato incontestável é que as primeiras bibliotecas públicas brasileiras surgiram somente no século XIX, por iniciativa privada, com o intuito de promover a religião católica ou indivíduos e cidades. Possuir uma biblioteca no Brasil, até meados do século XX conferia *status*.

Note-se que o analfabetismo e a falta de conhecimento caminharam paralelamente na história brasileira, já que saber ler e escrever sempre foi condição básica para ter acesso às informações em uma cultura grafocêntrica como a ocidental e que, até o século XIX, havia em nossa terra um índice alarmante de analfabetos. Some-se a isso uma série de condições adversas que dificultavam a mudança desta realidade: havia poucos livros circulando, sendo que alguns eram censurados pelos políticos e a igreja, o analfabetismo era considerado natural e corriqueiro, inclusive entre os colonizadores portugueses etc.

Diante desse contexto, é fácil perceber que tanto o livro como os locais que eram responsabilizados por mantê-los em ordem, as bibliotecas, eram vistos pela maioria da população como realidades que não faziam parte de seu cotidiano. Assim, em primeiro lugar, para compreendermos a relação travada entre a biblioteca e os usuários brasileiros, precisamos considerar a concepção e a importância atribuídas à biblioteca e à sua utilização,

construídas historicamente, já que exercem uma influência direta nas nossas ações, na maneira como educandos e educadores se relacionam com os livros e a leitura.

A forma como nós brasileiros nos relacionamos com a biblioteca, particularmente a escolar, é sentida inclusive pelo número de pesquisas acadêmicas efetuadas sobre o assunto. Em 1993, Carneiro da Silva (p.18) apontava, por meio de um levantamento realizado em catálogos de teses da ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), que no período entre 1983 e 1989, de 1.595 monografias escritas, somente três tratavam da biblioteca escolar. Acusava, inclusive, a ausência do tema biblioteca escolar em eventos e encontros nacionais da área da Biblioteconomia até 1993.

É fato que desde a época retratada por Carneiro da Silva algumas pesquisas foram realizadas. Prova disto são os trabalhos e discussões promovidos por autores como Silva (1993); Carneiro da Silva (1999); Milanesi (2002); Macedo & Semeghini-Siqueira (2000); Semeghini-Siqueira (2003); Campello (2005), Macedo (2005) entre outros, e os eventos e congressos organizados pela ASSOCIAÇÃO DE LEITURA NO BRASIL (ALB) e o GRUPO DE ESTUDOS EM BIBLIOTECA ESCOLAR DA UFMG (GEBE) que têm buscado priorizar o debate acerca da biblioteca escolar e de sua utilização na prática pedagógica cotidiana das escolas. Contudo, tendo em vista a relevância e a urgência do tema, consideramos que os trabalhos e eventos têm sido ainda insuficientes. Corroborando nosso ponto de vista está o levantamento que realizamos na obra **Teses e Dissertações defendidas na FEUSP – 1967 a 1998**, onde, de 788 dissertações e teses escritas, encontramos somente dois trabalhos que versavam sobre a biblioteca escolar: as dissertações de Paulo Tarcísio Mayrink, defendida em 1991 e intitulada *A biblioteca escolar brasileira: da caracterização teórico—administrativa ao estabelecimento de diretrizes e padrões para sua organização e planejamento*, e de Walda de Andrade Antunes, defendida em 1998 e intitulada *Biblioteca escolar no Brasil: reconceituação e busca de sua identidade a partir de autores do processo ensino-aprendizagem*. A primeira teve como orientadora a Prof^a Dra. Anita Fávero Martelli e, a segunda, a Prof^a Dra. Olga Molina.

A esse propósito, diversos autores (Silva, 1993; Carneiro Silva, 1999) reconhecem a ausência de uma consciência bibliotecária em nosso país e atribuem essa falta às políticas públicas que, historicamente, não têm procurado democratizar o acesso à leitura e aos livros, negando à sociedade brasileira o direito de usufruir espaços propícios à constituição de

sujeitos leitores – bibliotecas públicas, bibliotecas escolares... -, pela própria inexistência desses locais ou pelo seu funcionamento deficiente.

Em muitas escolas públicas da cidade de São Paulo, biblioteca, quando existe, significa um amontoado de livros trancados em uma sala, cujo acesso cabe ao professor ou a outros profissionais da escola. Por outro lado, pode representar um espaço que funciona em horários irregulares, para o qual os alunos se dirigem somente para consultas periódicas a enciclopédias, já que não possui um profissional que zele por seu funcionamento e organização. Ou, quando existe um responsável, na maioria das vezes, não está habilitado para dinamizar, facilitar a prática da leitura. Além disso, pesquisadores (Carneiro Silva, 1999; Milanesi, 2002) revelam que há ainda bibliotecas escolares no Brasil que são utilizadas como local de punição, de castigo para os alunos mais rebeldes.

Assim, a visão que se tem no interior das escolas e que se perpetua com o tempo é de que a biblioteca não é uma instituição que faz parte integrante do processo educacional, importante instrumento sócio-cultural e pedagógico, responsável pela aprendizagem e formação cultural do educando. Partindo dessas constatações, o desafio que se coloca para professores, encarregados de bibliotecas e educadores em geral é buscar respostas às seguintes questões: como estreitar o vínculo entre biblioteca e alunos? como transformar concepções arraigadas e equivocadas do que seja a biblioteca escolar? de que forma esse espaço pode contribuir para tornar a leitura uma prática social significativa?

2.2.3.1 Organização Física

Um dos maiores entraves para um trabalho efetivo com a leitura nas escolas públicas brasileiras é a ausência de um espaço físico adequado que possa ser denominado biblioteca. Dizer que uma escola possui uma biblioteca não é o mesmo que estabelecer um departamento de leitura verdadeiramente eficaz. Assim, muitas instituições escolares possuem bibliotecas somente no nome, mas não lhes dispensam a atenção mínima necessária. Essa é a realidade vivenciada por um expressivo número de escolas brasileiras. De acordo com o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)⁵, em um censo realizado em 2003, 45% dos profissionais da educação em nosso país trabalham em escolas sem biblioteca.

⁵ INEP. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/estatisticas/professor2003>

Esse descaso é sentido, inclusive, em estados cuja população possui melhor nível educacional e poder aquisitivo, como São Paulo, onde, apesar do Governador Franco Montoro ter decretado a Lei nº 5.301, em 16 de setembro de 1986, em que dispõe sobre a obrigatoriedade da existência de local adequado para biblioteca nos prédios das escolas estaduais paulistas, não havia sequer um diagnóstico das bibliotecas escolares da rede pública de ensino, até 2000 (MACEDO, 2005, p.214-215), ainda que várias propostas sobre esse assunto tenham sido feitas à Secretaria da Educação. De fato, desde 1994, Carneiro da Silva (p.13), de forma enfática, já denunciava a falta de comprometimento por parte de autoridades e de alguns educadores, no que concerne à biblioteca escolar no Brasil:

Silêncio: essa talvez seja a palavra que melhor simboliza a situação real da biblioteca escolar no Brasil. Sem dúvida, a biblioteca escolar brasileira encontra-se sob o mais profundo silêncio; **silenciam** as autoridades, ignoram-na os pesquisadores, **calam-se** os professores, **omitem-se** os bibliotecários. (grifos nossos)

Contudo, ainda que o quadro seja desalentador, convém registrar algumas exceções. Na cidade de São Paulo, por exemplo, há mais de 30 anos (1972) a prefeitura instituiu as chamadas Salas de Leitura para o Ensino Fundamental e Médio, que são regidas por Professores Orientadores. Seu acervo e ambientação permitem às crianças e aos jovens que a elas recorrem uma vivência prazerosa com a arte literária. Atualmente, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo (SME-SP)⁶, existem mais de 449 Salas de Leitura, sendo 270 em Escolas de Educação Infantil. Há também o Projeto Salas de Leitura Interativa das EMEFs dos Centros Educacionais Unificados da Cidade de São Paulo (CEUs). Baseado na idéia da infoeducação, este projeto, assessorado pelo Prof. Dr. Edmir Perrotti, traz para o espaço das salas de leitura as múltiplas linguagens, vídeo, DVD, música, livros e computador, viabilizando aos educandos não só o acesso às novas tecnologias, mas também sua apropriação como condição de construção de conhecimento e de participação social. Esses projetos, da forma como foram idealizados e implementados, colocam aos educadores um importante desafio: tornarem-se gestores de um processo considerado essencial para uma aprendizagem significativa, a saber, a transformação da informação em conhecimento.

⁶ <http://portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br/> em 22/10/07

Nessa perspectiva, é preciso considerar que uma biblioteca eficiente não acontece simplesmente. Ela é construída com visão, criatividade, diligência e isso pressupõe organização, estrutura e boa administração, que sustentam os diferentes atores que têm paixão pela leitura, envolvidos no processo educativo em torno de um objetivo comum: a criação de uma comunidade de leitores.

Na concepção de Semeghini-Siqueira (2003, p. 2), se a escola pretende ser um espaço democrático, cabe a ela “*organizar ambientes de aprendizagem*” que visem “*imersão da criança no mundo letrado – na sala de aula e na biblioteca escolar – durante um período significativo do período escolar*”. Essa organização passa necessariamente pelo espaço físico. Assim, é de suma importância refletirmos sobre alguns requisitos considerados relevantes para propiciar um contato agradável entre o leitor e o objeto livro.

a. Instalações – Ainda que a biblioteca possua o melhor acervo possível, ela precisa oferecer comodidade e segurança aos seus educandos e condições propícias para a boa conservação de seus materiais. Nesse sentido, iluminação adequada, espaços para livre circulação, limpeza e organização são consideradas palavras-chave. Se esses requisitos não puderem ser atendidos é quase certo que os potenciais usuários se sintam desestimulados a frequentar ou permanecer na biblioteca. A disponibilidade de um ambiente agradável, limpo e bem-arrumado pode ser um item facilitador para um encontro prazeroso entre o livro e seus leitores.

Há que se considerar também a adequação desses espaços para os portadores de necessidades educacionais especiais, em particular os deficientes físicos. É importante criar mecanismos que facilitem não somente o acesso, mas também a frequência desse público à biblioteca escolar.

b. Acesso – O livre acesso aos livros e a livre circulação pela biblioteca em horários flexíveis são dois aspectos importantes que garantem a autonomia de seus usuários e sua liberdade para permanecer por um período maior em contato com as obras. Além disso, para Semeghini-Siqueira (2003, p.9):

se o objetivo é otimizar uma aproximação lúdica com a modalidade escrita da língua para uma ampliação do grau de letramento, há cada vez mais evidência de que o **livre acesso aos livros** desde a mais tenra idade é fundamental. (grifo da autora)

Nesse sentido, o ato de disponibilizar livros de forma democrática, intermediado por leitores proficientes, é, antes de tudo, uma questão social, pois pode ampliar o grau de letramento de todas as crianças e, em particular, daquelas que não foram submetidas, no convívio familiar, a um ambiente cultural de estímulo à leitura, como o ouvir histórias lidas ou contadas desde a primeira infância, folhear livros de histórias infantis, mesmo antes de saber ler e escrever, freqüentar atividades de cultura e lazer, ter acesso às tecnologias e cursar a educação infantil. Contudo, essa oportunidade de caráter político-social, visto que contribui para a formação de cidadãos críticos, não tem sido concedida pelos responsáveis pela educação; pelo contrário, tem sido desconsiderada, conforme podemos perceber nas pesquisas de Semeghini-Siqueira (2003, p. 9), ao concluir que em **15 anos** (grifo da autora), de 1985 a 2000, houve o aumento de apenas 1% na possibilidade de acesso aos livros nas escolas estaduais paulistas. Para a autora, “*subjacente a essa imobilidade, deve haver pressupostos sócio-político-econômicos, norteados o pedagógico*”, opinião compartilhada por Silva (1993, p. 12), que considera qualquer barreira à palavra escrita como um ato político perpetuado por aqueles que querem manter as “*estruturas sociais vigentes e o regime de privilégios*”, pois vêem a leitura como uma prática perigosa que pode conduzir ao conhecimento e à transformação.

O livre acesso a um acervo diversificado, em um espaço organizado de forma atrativa e aconchegante, oferece estímulo ao jovem e à criança do século XXI, habituados a um mundo imagético. Há que se considerar, dessa forma, a disposição dos livros nas estantes, já que uma arrumação inadequada, baseada em códigos que sejam compreensíveis somente a quem os criou e/ou utilizou, pode dificultar, sobremaneira, o contato do educando com as obras que deseja consultar. Por outro lado, se o responsável pela biblioteca, um mediador-leitor, de forma criativa, por exemplo, criar uma disposição dos livros por gêneros, utilizando cores variadas para identificação, que seja de domínio dos usuários, poderá estimular a leitura, pela facilitação do acesso.

c. Mobiliário – Nesse particular, se tomarmos as crianças como exemplo, verificaremos que carteiras e cadeiras destinadas ao público adulto, muitas vezes, são inviáveis para crianças. Além do mais, a forma como as mesmas são dispostas, normalmente enfileiradas, restringe a interação e a multilateralidade comunicativa. Assim, faz-se necessário adequar o mobiliário ao público leitor.

Se tivermos como preocupação propiciar um encontro prazeroso da criança e do jovem com a leitura, há que se considerar a organização e o planejamento do espaço da biblioteca. Na concepção de Caldeira (2005, p.48):

Tapetes, almofadas, móveis coloridos, decoração alegre formam ambientes descontraídos que, cercados de muitos livros bem selecionados, de fácil acesso e expostos de forma atraente, sem dúvida contribuem para despertar e manter um comportamento positivo da criança com relação à leitura.

d. Equipamentos / Recursos materiais – Na sociedade da informação e do conhecimento, marcada pelas novas tecnologias e a interconectividade, para que os educadores alcancem êxito no trabalho com a leitura é de suma importância que tenham à sua disposição os mais variados equipamentos para serem utilizados como recursos didáticos. O equipamento, por conseguinte, é o conjunto de tudo que oferece suporte ao educador. Desde os mais comuns como toca-fitas, retroprojektor, quadros para escrever (branco ou negro), até os recursos multimídias (videocassetes, TVs, DVDs, CD-ROOMs, acesso à Internet).

Um estudo comparativo referente a equipamentos existentes nas bibliotecas escolares, nas escolas públicas e particulares da cidade de São Paulo, entre 1985 e 2000, conduzido pelo Grupo de Pesquisa “Diversidade Cultural, Linguagem, Mídia e Educação” [USP-0301-P. Lattes] e coordenado por Semeghini-Siqueira (2003), concluiu que:

...enquanto toca-fitas e projetor de slides permaneceram estáveis, houve um aumento considerável de TV [de 34% para 96%], vídeo [de 9% para 94%] e computador [de 5% para 91%], sendo que muitos deles sob a responsabilidade da biblioteca. (p. 9)

Todavia, ainda que os recursos e equipamentos tenham aumentado de forma significativa nos últimos anos, nas bibliotecas escolares de São Paulo, como podemos observar na pesquisa de Semeghini-Siqueira (2003), há que se considerar que o investimento em recursos tecnológicos no âmbito educacional ainda está muito aquém do necessário. Prova disto é que 74% dos alunos da rede pública de ensino em nosso país não utilizam computador na escola (MACEDO, 2005, p. 292).

Na era da informática torna-se imprescindível que na biblioteca estejam disponibilizados computadores interligados à Internet para a pesquisa dos usuários e para os

serviços técnico-pedagógicos do profissional responsável. O objetivo é propiciar ao educando o convívio regular com as TICs (TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO), pelo contato com os recursos da rede (*blogs, chats, e-mails, hipertextos*) e o acesso rápido com um número maior de informações, garantindo o que se convencionou chamar de *information literacy*, a aptidão para lidar de forma autônoma e crítica com a informação, que, para Campello (2005, p. 10), “*se insere na questão do letramento, na medida em que pressupõe uma condição que caracteriza a pessoa que faz uso freqüente e competente da informação*”. Nesta mesma perspectiva, espera-se que o responsável pela biblioteca conheça e adote os recursos disponíveis na Internet para dinamizar seu trabalho.

e. Acervo - Um dos elementos considerados de fundamental importância para a construção das competências leitora e escritora e, conseqüentemente, a criação do gosto pela leitura é o contato com diferentes gêneros textuais, literários (contos, lendas, poemas romances...) e não-literários (cartas, reportagens, textos de divulgação científica, artigos, notícias de jornal...). Assim, é importante que as bibliotecas escolares garantam aos educandos, desde as séries iniciais, não somente o contato com diversos gêneros, com um acervo variado que permita aos professores o planejamento de atividades diferenciadas e regulares de leitura, mas também com diferentes portadores de texto (livros, revistas, jornais, cartazes, e-livros, fitas, vídeos, *slides*), possibilitando-lhes o convívio com um ambiente verdadeiramente letrado, que articule textos impressos e virtuais.

É por meio desse contato com o acervo, mediado pelo educador-leitor, que os alunos terão a oportunidade de criar atitudes e procedimentos próprios de um leitor proficiente: definir propósitos de leitura (ler para informar-se, ler para aprender, ler pelo simples prazer de ler...); utilizar estratégias diversificadas de leitura de acordo com sua finalidade; estabelecer relação entre textos; assumir uma postura crítica ao confrontar idéias e opiniões. Nesse sentido, para Campello (2005, p.17), a biblioteca é um local privilegiado:

A biblioteca, ao reunir para uso coletivo e de forma orgânica uma diversificada gama de portadores de textos, representa recurso imprescindível para a formação de leitores capazes de, além de decifrar o código lingüístico, saber interpretar o que lêem, encontrando significados no texto e desenvolvendo práticas de intertextualidade.

Contudo, em que pesem os inúmeros projetos e programas dos governos estaduais e federal, que têm procurado dotar as escolas de um acervo mínimo necessário para a prática

leitora, ainda há muitas bibliotecas escolares em nosso país que precisam recorrer à comunidade, a associações de pais e mestres e a livrarias para obter doações de livros e outros materiais a fim de garantir as atividades de empréstimo e de atendimento ao público.

No quesito acervo é preciso ressaltar, também, a etariedade. A segmentação é uma tendência contemporânea e visa tornar cada vez mais personalizado um ambiente, serviço ou produto para o público que se deseja atingir. E uma das tarefas das bibliotecas escolares é alcançar todos os seus usuários. Para tanto, faz-se necessário se desdobrar para conquistar os potenciais leitores que a ela se dirigem: crianças, jovens e/ou a comunidade. Tais grupos possuem especificidades que são mais bem contempladas quando o acervo da biblioteca lhes disponibiliza um leque variado que permita usufruírem o direito de manusear e escolher as obras que desejam ler. Nesse sentido, de acordo com Macedo (2005, p. 319-318), a atividade de seleção do acervo não pode ocorrer de forma aleatória, *“mas sim dentro de determinado contexto sociocultural”*, no qual se considerem os *“objetivos educacionais e a relação com seu público-alvo, os assuntos e o nível de publicações, o tipo de documento e a relação de quem vai selecionar”*.

f. Ambiente acolhedor – Rigidez de horários, excesso de proibições, regulamentações intransigentes são algumas das práticas que podem impossibilitar a criação de um ambiente aconchegante e acolhedor, que viabilize um encontro prazeroso com a leitura. Avisos em cartazes como *“Não converse”*, *“Favor não mexer nas estantes”*, *“Devolva os livros no prazo de quinze dias, caso contrário sofrerá as penalidades cabíveis”*, colocados em lugares estratégicos são exemplos de como a biblioteca pode se tornar um local não atrativo para leitores iniciantes, que muitas vezes se sentem constrangidos e desestimulados face às exigências impostas.

Uma dessas práticas tem sido discutida por estudiosos balizados na área da leitura e de sua história. Para Chartier (1999, p.121), o silêncio nas bibliotecas é uma conquista colocada em questão hoje, já que constitui uma prática cultural para a qual não fomos formados no sentido de exercê-la segundo as condições que exige. Também Milanesi afirma que (2002, p.62) *“a ordem e o silêncio das bibliotecas tradicionais podem ser um permanente desafio à inquietação típica”* dos adolescentes. Assim, dentro de um atual conceito de biblioteca escolar, é preciso considerar que esse local *“deixa de ser apenas um espaço de difusão e disseminação da informação e da cultura, para ser também um espaço de expressão”*

(Amaro apud Macedo, 2005, p. 170), para o qual convergem indivíduos com múltiplas expectativas. É preciso salientar que ainda que reconheçamos que, dependendo do objetivo da leitura, o silêncio e a ordem são fatores necessários, a escola não pode prescindir da biblioteca escolar como um espaço em que se dinamizam atividades outras voltadas ao fomento da leitura: contação de histórias, encontro de escritores, discussões sobre determinadas leituras, que em hipótese alguma têm como base o silêncio.

2.2.3.2 Organização da equipe

;

Dentre os aspectos necessários ao desempenho satisfatório da biblioteca escolar, destacam-se os recursos humanos. Investimentos em livros, ainda que de qualidade, por si só, pouco contribuem para elevar o grau de envolvimento do aluno com a leitura, quando o corpo de educadores responsável por mediar, otimizar a relação do educando com o livro não puder ser caracterizado como leitor contumaz e não estiver integrado em um objetivo único – contribuir para implantar uma cultura leitora no interior da escola. Deste corpo fazem parte os vários educadores engajados nas funções pedagógica e administrativa da escola – diretores, coordenadores, professores, responsáveis pelas bibliotecas... Nele está a tarefa de estimular a participação da escola e da comunidade em práticas de leitura, por meio de ações culturais, educativas e de lazer que busquem a conscientização sobre a importância da leitura, da escola e da biblioteca.

Sob essa perspectiva, Martinez (2001, p.41) propõe, baseando-se em estratégias de *marketing*, a “*venda conceitual*” da biblioteca, o que, segundo a autora, pressupõe técnicas de criatividade e gestão. É o *marketing* sócio-cultural que, aplicado aos espaços de leitura nas escolas, é definido como um meio de promover a “*venda*’ *de seus serviços, de sua imagem e de seus objetivos*” e de ajudar a “*criar uma consciência coletiva sobre sua importância e valor social*”, podendo propiciar uma mudança na forma como a biblioteca é vista, transformando atitudes e comportamentos. Para isso, são necessárias estratégias de planejamento e investimentos em expressões artísticas diversificadas, como teatro, danças, pinturas, contação de histórias, dramatizações e músicas, articulados a um projeto pedagógico maior de incentivo à leitura, do qual façam parte programas de conscientização da importância da biblioteca e da leitura na formação cultural de cada indivíduo, propiciando, ao mesmo tempo, lazer e conhecimento.

Para concretizar esse objetivo, torna-se fundamental nas bibliotecas, de acordo com Milanesi (2002, p.88), a presença de um “*profissional da informação*”, não a de um mero organizador de acervo:

Nas bibliotecas, principalmente nessas que são centros culturais, o intermediário, uma espécie de diretor de comunicação, abastece, atualiza o seu estoque e cria estratégias de disseminação. Essa função, que sai da exclusividade de relacionamento entre os códigos e os acervos, e vai em busca da relação do acervo com o público, é específica de um profissional da informação.

Sobre isso Macedo (2005, p. 176) acrescenta que o bibliotecário, além de ser um mediador da informação, que entende a operacionalização da biblioteca escolar, precisa estar “*a par das intenções educativas da escola*”, trabalhando “*em sincronia com o processo de ensino-aprendizagem*” (p.177). Nesse sentido, esse profissional necessita articular suas atividades de acordo com os assuntos tratados em sala de aula, viabilizando aos alunos o acesso a livros e a outros materiais pedagógicos, como audiovisuais e eletrônicos, dentro da temática discutida, incentivando os educandos a ler, sendo ele mesmo um modelo de leitor, e interagindo com os professores na programação de feiras culturais e atividades afins, oferecendo, assim, subsídios para um trabalho pedagógico mais efetivo.

Nessa perspectiva, observa-se que não basta colocar a criança e o jovem em contato com os livros para formar uma disposição leitora, é preciso transformar a biblioteca em um espaço que articule diferentes formas de sensibilizar o aluno para o ato de ler. Assim, promover atividades como contação de histórias, entrevistas com escritores, projeção de filmes, gincanas culturais, dramatizações é também função do responsável pela biblioteca que, trabalhando de forma articulada com os professores de sala, pode criar um ambiente agradável e um encontro prazeroso do jovem com a leitura.

Dessa forma, a transformação dos espaços de leitura passa necessariamente pela figura de um profissional competente que saiba como dinamizar a leitura, valorizando os leitores em potencial e suas expectativas. Contudo, pesquisadores (CARNEIRO SILVA, 1999); (FERRAZ E MANTA, 1992 apud CARNEIRO SILVA, 1999) apontam que alguns responsáveis por bibliotecas das escolas públicas brasileiras são professores readaptados por problemas de saúde que, por despreparo e desconhecimento, em muitos casos, adotam comportamentos e atitudes não condizentes com o que se espera de um educador que tem

como principal função o estímulo à leitura. Assim, são comuns práticas excessivamente burocráticas, cuja principal finalidade é a manutenção da ordem dos livros, do comportamento dos usuários e dos serviços oferecidos. Carneiro Silva (1999), ao discorrer sobre os fatores intrabibliotecários que atrapalham o uso da biblioteca escolar em nosso país, pontua algumas dessas práticas: *”o empréstimo de documentos, quando existe, é caracterizado por punições para aqueles que atrasam a devolução do material emprestado”* (p.60), e prossegue:

Há bibliotecas escolares que preferem suprimir o serviço de empréstimo a ter que conviver com eventuais atrasos cometidos por leitores. (p.60)
[...] O mesmo raciocínio vale para a questão do acesso às estantes, algumas vezes vetado para que a biblioteca possa manter as obras em bom estado de conservação, bem como para preservar o acervo de eventuais furtos. (p.61)

Ainda que reconheçamos a importância vital de se manter a ordem nos espaços de leitura, é preciso salientar que se for por meio de ações arbitrárias, tal atitude pode inviabilizar o desenvolvimento de um comportamento leitor. Faz-se necessário que se constituam ambientes adequados para que os educandos vivenciem atividades e práticas que incentivem a leitura. Sobre isso Carvalho (2005, p.21) acrescenta: *“A escola que pretenda investir na leitura como ato verdadeiramente cultural não pode ignorar a importância de uma biblioteca aberta, interativa, espaço livre para a expressão genuína da criança e do jovem”*.

Neste capítulo, apresentamos uma revisão bibliográfica retratando algumas pesquisas que enfocam a prática de leitura de textos a partir de uma perspectiva mais lúdica e prazerosa. Discorreremos sobre um espaço privilegiado de leitura, a biblioteca, enfatizando o papel que a biblioteca escolar pode exercer na sociedade atual, imagética e marcada pelo excesso de informação, contribuindo para a formação de sujeitos leitores, por meio de práticas mediadas por educadores-leitores, professores e bibliotecários, que busquem privilegiar as interações entre os educandos e os livros e as diversas manifestações artísticas em ambiente envolvente e aconchegante, marcado pela ludicidade e o prazer, no qual organização física e humana contribuam de forma conjunta.

A seguir, apresentamos o contexto no qual se deu a conformação dos sujeitos da pesquisa, o programa de enriquecimento curricular HORA DA LEITURA, de acordo com a perspectiva oficial da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo. Visamos tecer algumas

considerações com respeito aos objetivos do programa, abordando as ações de implementação, o perfil dos docentes, os procedimentos metodológicos e as formas de avaliação. Na segunda parte, apresentamos os desafios da entrada em campo, bem como o perfil de 34 professores que atuam na HORA DA LEITURA.

Capítulo 3 - HORA DA LEITURA: o programa e a pesquisa

Este capítulo tem como objetivo principal apresentar o programa HORA DA LEITURA, de acordo com a perspectiva oficial da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo. Visamos não somente apresentar o contexto em que se deu a constituição dos sujeitos de pesquisa, mas também tecer algumas considerações com respeito aos objetivos do programa. Assim, surge, inicialmente, a necessidade de mencionarmos, ainda que brevemente, o momento histórico no qual ocorreu sua implementação, para, em seguida, abordar as ações de implementação, os objetivos, o perfil dos docentes exigido para a HL, os procedimentos metodológicos, as formas de avaliação e, finalmente, alguns aspectos concernentes à formação continuada oferecida pela SEE-SP aos profissionais envolvidos no programa.

Na segunda parte, apresentamos os desafios da entrada em campo, assim como o perfil de 34 professores que atuam na HORA DA LEITURA.

3.1 “HORA DA LEITURA”: o programa

Visando conhecer um pouco mais o programa HORA DA LEITURA, contexto no qual se delineou essa pesquisa, passamos a discorrer sobre alguns de seus principais aspectos.

3.1.1 Histórico do Programa “Hora da Leitura”[HL]

Ao assumir a Secretaria de Estado da Cultura, em 2003, Cláudia Costin e sua equipe, buscando facilitar o acesso a livros e estimular o prazer pela leitura, criam o *Programa São Paulo: Um Estado de Leitores*, cujo objetivo era executar ações de curto e médio prazo que colocassem a leitura como necessidade popular, equipando e dinamizando as bibliotecas de diversos municípios, expandindo a rede de livrarias, “*incentivando a leitura nas escolas e criando o hábito de ler nas famílias paulistas*”. Para isso, contavam com o apoio de outras Secretarias de Estado e de empresários, escritores e intelectuais que instalaram o Conselho Estadual da Leitura.

Na época, Cláudia Costin suscitou, como justificativa para a idealização e implementação do programa, o índice da pesquisa Ibope 2002 que indicava que aproximadamente 26% dos adultos do país não são capazes de ler e entender um livro. Além

disso, a secretária alegava, em entrevista⁷ concedida na Imprensa Oficial em 14/01/2003, que um dos motivos pelos quais as crianças e jovens não lêem é porque nem seus pais, nem seus professores lêem. Acreditava que, com o programa, seria possível treinar os professores e despertar neles o gosto pela leitura. Dessa forma, poderiam estimular seus alunos e fazer com que eles desenvolvessem o “*hábito de ler*”.

Firma-se, então, em 2005, uma parceria entre as pastas da educação, sob a coordenação do professor Gabriel Chalita, e da cultura, que possibilitava ações coordenadas para difundir a leitura por prazer em sala de aula. A Secretaria da Educação garante, a partir dessa parceria, a inserção de uma aula semanal de 50 minutos na grade das escolas públicas estaduais de São Paulo, dedicada à leitura, envolvendo quase dois milhões de estudantes de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental das escolas estaduais paulistas e 9.200 professores. Nascia, assim, um Programa de Enriquecimento Curricular denominado HORA DA LEITURA, cuja proposta de trabalho visava a enfatizar a leitura de diversos gêneros em sala de aula, como: contos, crônicas, poemas, literatura popular de tradição oral, textos dramáticos, letras de música, charges e outros considerados adequados aos alunos do Fundamental II.

3.1.2 Ações para implementação do Programa HL

De acordo com as Diretrizes para Organização e Planejamento do Programa HORA DA LEITURA, os professores devem desenvolver um **trabalho de leitura diferenciado** (grifo nosso), cuja prioridade seja ler com e para os alunos, em espaços que permitam explorar a linguagem de forma lúdica e prazerosa, por meio de interpretações orais, dramatizações, preparação de saraus literários, jogos teatrais, artes visuais, dança, música etc.

Para atender às necessidades advindas do programa, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE – SP) iniciou uma capacitação dos professores contratados especialmente para este projeto, por meio de um programa de Formação Continuada, articulado a um outro Programa voltado ao desenvolvimento do “gosto pela leitura”, o TECENDO LEITURAS, cujo objetivo principal era rediscutir as relações entre o texto literário e as práticas cotidianas de leitura na sala de aula. Dessa forma, os professores passaram a

⁷ Disponível em <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/noticia.php?it=2457>>, [aceso em 16.01.2007](#).

participar de videoconferências e orientações técnicas pedagógicas que visavam a discutir questões teórico-metodológicas a fim de melhor prepará-los para o trabalho com a HL. Além disso, os professores têm à sua disposição um espaço reservado no *site* da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão responsável pela implementação do programa. Neste espaço, eles podem consultar propostas de trabalho, relatos de experiências bem-sucedidas e materiais utilizados durante as videoconferências.

Paralelamente, a SEE - SP assumia o compromisso com as escolas do Ciclo II de continuar distribuindo módulos de ficção, cujos títulos fossem diferenciados, aumentando assim o acervo de livros já existente nas unidades escolares.

3.1.3 Objetivos do Programa HL

O Programa HORA DA LEITURA, de acordo com as diretrizes publicadas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), no *site*⁸ da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), tem como principais objetivos:

- contribuir para formação dos alunos do Ciclo II do EF, integrando à carga horária semanal dos alunos do Ciclo II do EF;
- propiciar aos alunos um contato intenso e sistematizado com diferentes gêneros textuais, especialmente no que concerne ao ler para apreciar/fruir e para conhecer;
- possibilitar aos alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental momentos para saborear e compartilhar as idéias de autores clássicos e contemporâneos da literatura universal;
- orientar os educadores no desenvolvimento de diferentes procedimentos didáticos que seduzam os alunos para a leitura de textos.

Ao examinarmos as ações para implementação do programa e seus objetivos centrais, percebemos a relevância dada, pelos idealizadores da HORA DA LEITURA, a alguns pontos considerados básicos para a constituição de sujeitos leitores no âmbito da instituição escolar: o acesso à variedade de textos, a importância da literatura (em especial dos clássicos), a necessidade de orientar os educadores a fim de que possam desenvolver práticas mais

⁸ <http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>

sedutoras e a relevância da criação de um ambiente motivador que possibilite um clima de compartilhamento e prazer.

Dentre os vários aspectos levantados, que serão ao longo deste trabalho discutidos, cumpre destacar, neste momento, a consciência de que os professores estão pouco habilitados a trabalhar a leitura, em especial de textos literários, de forma diferenciada. Consideram, contudo, que orientá-los na elaboração de seqüências didáticas seria um dos pontos fundamentais para que essa lacuna fosse preenchida possibilitando, assim, que os alunos sejam cativados pela leitura.

3.1.4 Perfil dos docentes do Programa HL

O Programa apresenta como requisito básico para trabalhar na HL que o professor tenha uma boa formação acadêmica em uma das seguintes áreas: Língua Portuguesa, Geografia, História, Ciências, Arte, Matemática ou Filosofia. Porém, a maior exigência é quanto ao **perfil leitor** (grifo nosso) desse profissional. Espera-se que ele goste de ler qualquer gênero e que tenha o prazer de compartilhar com os alunos as idéias e verdades das obras e a magia e a fantasia da leitura. Quanto ao aspecto pedagógico, busca um educador que tenha disponibilidade para articular o trabalho da HORA DA LEITURA com as demais áreas do currículo e para participar do programa de formação continuada, voltado para as questões teóricas e metodológicas das práticas de leitura.

No bojo desta proposta, está uma condição considerada *sine qua non* para que qualquer profissional educador, não importa a que área do conhecimento esteja filiado, trabalhe a leitura sob a perspectiva do prazer: ser um leitor aficionado. Sobre isso Lajolo (1993, p.108) pondera:

A discussão sobre leitura, principalmente sobre a leitura numa sociedade que pretende democratizar-se, começa dizendo que os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores. Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê.

A autora, contudo, reconhece que esse não é o perfil comum dos educadores brasileiros, cujo repertório de leitura, de acordo com pesquisas, é precário e considerado

preocupante, pois se reflete na prática diária desses profissionais. Silva (2003, p.19) chama-nos a atenção para esse fato: *“vários estudos nos mostram que o repertório de leitura do professor de Língua Portuguesa é limitado e está estagnado, o que o leva a reproduzir mecanicamente sempre as mesmas indicações e práticas de leitura junto a seus alunos”*. Dessa forma, uma questão prévia se coloca: que condições concretas possuem os professores do programa para desenvolver práticas de leitura satisfatórias?

Delinear o perfil leitor de um professor para que trabalhe a HORA DA LEITURA não é tarefa fácil. A quem cabe esta função? Ao diretor da escola? À Diretoria de Ensino? Não bastasse essa dificuldade, há um entrave maior: a maioria dos profissionais que ministram aulas neste programa são professores não efetivos, cujo vínculo com as escolas nas quais trabalham é muito limitado. Esses profissionais costumam lecionar em várias turmas, muitas vezes em escolas diferentes, a fim de poderem completar sua carga horária semanal. Assim, o corpo gestor da escola vê-se frente a um dilema: selecionar de maneira adequada um professor com o qual não tem nenhuma ou pouca vivência para realizar uma atividade de vital importância para a formação dos educandos.

Nossa vivência diária na Diretoria de Ensino e o convívio com diretores e professores coordenadores permitem-nos conjecturar que, em face desses problemas, não raro os diretores se vêem obrigados a não dar o peso necessário ao perfil leitor desses professores, não questionando suas leituras qualitativas ou quantitativas, o que traz sérias consequências para o programa, já que podem inviabilizar um trabalho refletido e responsável com a leitura ao lançarem mão de professores não comprometidos com a prática social da leitura.

3.1.5 Procedimentos metodológicos do Programa HL

Na publicação da SEE-SP, já mencionada, os procedimentos metodológicos do programa estão baseados na leitura com ênfase:

- na modalidade de organização didática conhecida como “Atividade Permanente”;
- no procedimento “Leitura Compartilhada” como lugar privilegiado de ler com o aluno e ser o próprio professor um leitor em formação permanente;

- abordagem de trabalho com as estratégias de leitura: seleção, antecipação, inferência e verificação (“antes da leitura”, “durante a leitura”, “depois da leitura”);
- seleção de gêneros textuais para leitura.

Entre outros procedimentos didáticos, também são enfatizadas a leitura em voz alta, a programada e a expressiva.

Tendo como base principal dos procedimentos metodológicos do programa a obra de Isabel Solé, *Estratégias de leitura*, os idealizadores da Hora da Leitura sugerem, nas Videoconferências, nas Orientações Técnicas e nos guias disponibilizados, que as atividades obedeçam a uma seqüência pré-determinada, que compreende as seguintes etapas⁹: *Preparando a Hora, Aquecendo para a leitura, Saboreando o Texto, Entrelaçando Leituras Coletivas e Desdobramentos para outros Momentos*.

3.1.5.1 Preparando a Hora

Na primeira etapa, espera-se que o professor da HORA DA LEITURA planeje as atividades de forma reflexiva, observando quais procedimentos são mais relevantes para o significado geral do texto, a fim de auxiliar os alunos no desenvolvimento de sua competência leitora. Para isso, as perguntas, observações e comentários realizados, nesse momento, devem apontar alguns recursos formais usados nos textos literários e sugerir possíveis interpretações.

Assim, o objetivo principal desta etapa é que o professor colete informações sobre o gênero literário que será lido, percebendo não só a temática que está sendo tratada, mas principalmente o modo, a maneira como o autor a expressa, para que tenha subsídios ao abordar os aspectos estéticos da obra, oportunizando aos alunos a fruição do texto.

⁹ Estas informações foram extraídas do guia Escola de Tempo Integral: tempo e qualidade – Hora da Leitura Ciclo II, organizado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da SEE-SP, em 2007, sob a coordenação das professoras Patrícia Velasco Gabaldo, Regina Aparecida Resek Santiago e Rozeli Frasca Bueno Alves e a elaboração da Profª Cilza Bignotto. Esse material foi produzido pela equipe responsável pelo Projeto Hora da Leitura.

3.1.5.2 Aquecendo para a leitura

Essa etapa tem como finalidade ativar o conhecimento prévio do aluno sobre o que será lido, estimulando-o a fazer antecipações, a estabelecer previsões sobre o texto. Como modo de favorecer a antecipação do que o texto diz, o professor do programa é incentivado a acompanhar de forma atenta, se possível por meio de registro escrito, as observações dos alunos com base no texto e na sua materialidade: a capa, a contra-capas, as ilustrações, o formato, o texto das orelhas.

Nesse momento, cabe ao professor despertar a curiosidade da criança e do jovem de várias maneiras: compartilhando suas próprias expectativas quanto ao texto; falando com respeito ao que será lido, ao abordar o gênero, o contexto de produção, o autor e o portador; chamando a atenção dos alunos para determinados aspectos da obra, como o título, a editora e a época em que foi produzida; incentivando-os a comentar o que já sabem e suas expectativas. Enfim, o educador da HORA DA LEITURA deverá apresentar a leitura para os alunos como algo instigante, atrativo e interessante.

3.1.5.3 Saboreando o texto

Nesta terceira etapa ocorre um contato mais direto com o texto. Nela é enfatizada a leitura expressiva feita pelo professor, que deverá preparar-se, ensaiando para ler bem, fluente e vigorosamente *com e para* os alunos. Busca-se com isso que os alunos, ao ouvir a leitura do professor, percebam o ritmo, a sonoridade, as diferentes entonações das falas dos personagens e os diversos procedimentos de leitura que podem ocorrer de acordo com as funções do texto, desenvolvendo assim sua competência leitora. O programa tem como pressuposto que uma das principais maneiras do professor “*ensinar a ler bem, ler com prazer e ler muito é lendo bem, lendo com prazer e lendo muito com e para seus alunos*”. É a figura do educador como modelo, no qual o aluno se espelha e encontra referências para futuras leituras.

Uma outra estratégia de leitura proposta é a leitura em voz alta feita pelo aluno, que, preferencialmente, será avaliada pelo professor e os próprios alunos, em um clima de respeito e tolerância para não causar bloqueios. Sem desconsiderar a importância da leitura em voz alta, já que compõe um dos usos da leitura que menos se faz presente em nosso cotidiano e que, portanto, deve ser ensinada e fomentada pela escola, ressaltamos que essa é uma

atividade que pressupõe um bom desenvolvimento da habilidade de ler silenciosamente, a ser intensificada no tempo restrito da HORA DA LEITURA. Conforme Solé (1998, p. 98) pontua, a leitura em voz alta *“preside com certa frequência as atividades de ensino da leitura, às vezes mesmo com exclusividade”*, mas para que seja significativa, precisa considerar a compreensão do texto, o que pressupõe etapas e objetivos diferenciados:

Se se trata de compreender um texto, o aluno deve ter a oportunidade de lê-lo com essa finalidade; neste caso, deve haver uma leitura individual, silenciosa, permitindo que o leitor siga seu ritmo, para atingir o objetivo “compreensão”. Não se pode esperar que a atenção dos alunos possa distribuir-se entre a construção do significado e a necessidade de oralizar bem. (p.99)

Frente ao exposto, chama-nos a atenção o fato de que, apesar do programa sugerir a prática de vários tipos de leitura (silenciosa, em voz alta, programada, individual, em duplas, em grupos, coletiva), nota-se que há uma ênfase clara nas leituras expressiva e em voz alta.

Se a HORA DA LEITURA tem como uma das suas principais finalidades propiciar aos alunos um **contato intenso e sistematizado com diferentes gêneros textuais**, especialmente no que concerne ao ler para **apreciar/fruir** e para conhecer, a fim de que seja formado o gosto pela leitura (grifos nossos), por que é dada tão pouca atenção à leitura silenciosa que parte da livre escolha do aluno, ao ler por ler, gratuitamente? Compartilhamos com Semeghini-Siqueira (2006) e Geraldi (2006) a premissa segundo a qual a melhor forma para incentivar a leitura é possibilitar um espaço de liberdade, em um ambiente acolhedor e instigante, em que seja permitido ao aluno escolher livremente o que deseja ler, pela capa, título, ilustrações, indicação de um colega ou pela simples curiosidade, vivenciando, na escola, uma situação real de leitura como as que integram o cotidiano de leitores aficionados.

3.1.5.4 Entrelaçando leituras coletivas

Partindo de uma das principais características do texto literário, a plurissignificação, ou seja, sua capacidade de suscitar inúmeras leituras de acordo com a realidade de cada leitor, os idealizadores do programa privilegiam neste momento a conversa livre, um diálogo aberto entre os alunos e entre os alunos e o professor, que lhes permita, de forma livre e descompromissada, falar de suas leituras e ouvir as dos colegas.

Em adotando essa perspectiva, o programa HL reitera uma concepção básica e necessária ao trabalho com a literatura: a de que a obra de arte literária não se reduz a um determinado significado, antes, enquanto objeto artístico por excelência possibilita inúmeros significados. Para Zilberman (2003, p.28):

O professor que se utiliza do livro em sala de aula não pode ser igualmente um redutor, transformando o sentido do texto num número limitado de observações tidas como corretas (procedimento que encontra seu limiar nas fichas de leitura, cujas respostas devem ser uniformizadas, a fim de que possam passar pelo crivo do certo e do errado); ao professor cabe o detonar das **múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais**, porque estas decorrem da compreensão que o leitor alcançou do objeto artístico, em razão de sua percepção singular do universo representado. (grifos nossos)

Assim, de forma bastante coerente, o programa considera que essa troca de idéias e as dinâmicas informais devem ser práticas freqüentes da HORA DA LEITURA, já que requisitar atividades como o preenchimento de fichas de leitura e a redação, principalmente se o objetivo é dar nota, além de reduzir o processo de compreensão, exerce uma pressão sobre os alunos e *“pressão não combina com prazer”*. Lembram, contudo, que outras atividades pós-leitura, como dramatizações, produção de histórias, entre outras, podem ser realizadas.

3.1.5.5 Desdobramentos para outros momentos

Tomando como base a premissa de que boas leituras suscitam novas leituras, o objetivo desta última etapa é propiciar *“desdobramentos das atividades sugeridas”*, por meio de indicações de leitura de outras obras do mesmo gênero que foi abordado, ou de outros gêneros que pertençam ao acervo da escola. Para isso são propostos *“produtos de leituras”*, que visam materializar as leituras feitas pelos alunos, contribuindo para estimular o interesse e o gosto dos alunos pela leitura. Consideram com isso o percurso de leitura de cada aluno, em um sinal de *“respeito pelos passos e pela caminhada do aluno enquanto leitor”*. (GERALDI, 2006, p.109). O que é lido com prazer e envolvimento queremos partilhar com nossos amigos, colegas e até mesmo professores, conforme declara Geraldi (2006, p.98): *“... que livros estamos lendo hoje? Provavelmente aquele de que me falou um amigo, que já o leu ou aquele de que lemos uma resenha, etc. Isto é, lemos os livros de que tivemos notícia, dependendo de quem foi nosso informante”*. Também Silva (2006, p.87) reitera que *“sugerimos a amigos*

livros de que fomos leitores entusiasmados, na esperança de que eles gostem tanto como nós”.

Como produtos de leitura propõem: o *Diário de Bordo* das leituras feitas pela sala, em que o aluno registra seus comentários sobre as obras lidas, desenha, cola figuras, fotos..., compartilhando com seus colegas seu percurso leitor; *Cartazes de propaganda* como forma dos alunos expressarem suas opiniões sobre o que foi lido a outras pessoas; *Listas dos mais lidos* que devem ser afixadas em lugares bem visíveis; *Marcadores de livros personalizados*, em que são registradas impressões de leitura ou trechos interessantes dos livros; *Orelhas e contra-capas* que são confeccionadas pelos próprios alunos, espaços nos quais os alunos elogiam ou criticam as obras; *Antologias para os colegas*, reunião de textos prediletos escolhidos pelos próprios alunos que podem ser ofertadas aos colegas.

3.1.6 Avaliação no âmbito do Programa HL

De acordo com as diretrizes do programa, “*para verificar o desempenho dos alunos na HORA DA LEITURA deve-se considerar*”:

- o envolvimento e a participação de cada aluno nas atividades individuais e coletivas.
- a participação dos alunos nas **atividades propostas como produtos** (grifo nosso), que finalizam cada um dos trabalhos desenvolvidos.

Para os idealizadores do programa, “*esses aspectos serão importantes para a avaliação global do aluno nas reuniões do Conselho de Classe e de Série*”.

Ao nosso ver, o modelo de avaliação proposto para a HL revela um dado bastante inquietante: a dificuldade de se promover, no âmbito da instituição escolar, a leitura pela leitura, por lazer e prazer. Para Soares (2001, p.25), a leitura de livros é uma instância de escolarização da literatura, pois a leitura, na escola, é sempre avaliada, “*por mais que se mascarem também as formas de avaliação*”. Em sua concepção:

...sempre a leitura feita terá que ser demonstrada, comprovada, porque a situação é escolar, e é da essência da escola avaliar (o simples fato de se estar sempre discutindo que é preciso não avaliar explicitamente, de se criarem estratégias as mais engenhosas para verificar se a leitura foi feita, e bem feita, evidencia como a leitura é escolarizada). Lembre-se de que, fora

da escola, nunca temos de demonstrar, comprovar que lemos, e que lemos bem, um livro. (p.25)

Vale ressaltar que, se houver materiais adequados aos interesses dos alunos e se o professor for um leitor aficionado, a Hora da Leitura passará a constituir-se em um espaço-tempo de criação.

3.1.7 As videoconferências e as orientações técnicas no Programa HL

No programa, como forma de subsidiar o trabalho do professor, são utilizadas duas modalidades de mídias interativas: as videoconferências e dois *sites* da CENP que permitem uma maior aproximação, ainda que virtual, com os idealizadores do programa e com os demais professores que participam da HORA DA LEITURA. Além disso, há orientações técnico-pedagógicas que são realizadas, eventualmente, nas Diretorias de Ensino.

As videoconferências são ministradas por docentes mestres e doutores de universidades paulistas de renome (USP/PUC/UNESP) e ocorrem, normalmente, uma vez a cada 60 dias. Essa tecnologia permite a participação simultânea de um grande número de professores do Programa “Hora da Leitura” da rede estadual paulista, que pode interagir, ao vivo, com o videoconferencista e com outros colegas.

Essas aulas subdividem-se, na maior parte das vezes, em três partes principais. Na primeira, que dura cerca de uma hora e meia, os professores docentes apresentam o embasamento teórico-conceitual do tema que está sendo trabalhado. Na segunda parte, os professores do programa, norteados por uma atividade e orientados pela Assistente Técnico-Pedagógica (ATP) de Português da Diretoria de Ensino, levantam questões que são debatidas na última parte da videoconferência, momento no qual ocorre a maior parte das interações.

É interessante observar, contudo, que, periodicamente, no início das videoconferências, há uma atividade de sensibilização, que busca trabalhar com as memórias dos professores, por meio de diferentes instrumentos: obras de arte, fotos e contação e/ou leitura de história, sempre acompanhados de efeitos sonoros e visuais (luz de vela, ruídos, músicas...). Nessas oportunidades, os educadores são convidados a relembrar suas experiências de leitura, vividas na infância e na juventude, tanto no meio familiar como na escola, e na fase adulta. Há uma clara preocupação por parte dos docentes em proporcionar

momentos que levem o professor a refletir sobre a relação por ele construída com a leitura ao longo de sua vida e suas decorrências para a prática docente.

3.1.8 Sites do Programa HORA DA LEITURA

Além das videoconferências, como já citamos, a SEE-SP disponibiliza, por meio da CENP, dois *sites* para auxiliar os professores no trabalho com a HL (<http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm> / <http://www.rededosaber.sp.gov.br>). No primeiro *site* citado, podem ser consultados textos, exemplos de atividades e slides utilizados nos encontros presenciais e nas videoconferências, permitindo, não somente aos professores da Hora da Leitura, mas a qualquer navegador da *Internet*, o livre acesso às sugestões do programa. Já o segundo *site* possibilita aos educadores assistir a algumas videoconferências do programa que são especialmente gravadas para esse fim.

3.1.8.1 Descrição dos *sites*

Na página inicial do *site* da HORA DA LEITURA, como podemos observar na Figura 03, há uma barra situada à esquerda, na qual podemos visualizar vários títulos, acessíveis com um *click*. O mapa do *site* está assim delimitado: primeiramente, informações gerais sobre o programa, distribuídas em textos encontrados nos *links* DESCRIÇÃO, JUSTIFICATIVAS, OBJETIVOS, PERFIL DOS DOCENTES, METODOLOGIA, AVALIAÇÃO, DESENVOLVIMENTO, CONTEÚDO, ORGANIZAÇÃO E PROPOSTAS DE TRABALHO; em seguida, há o *link* denominado RECOMENDADOS, subdividido em LIVROS, SITES, TEXTOS E SLIDES. No final do menu, o educador da HL pode postar questões e acessar perguntas já respondidas, por meio dos *links* POSTAR PERGUNTAS, PERGUNTAS POSTADAS, FAQ E ADMINISTRATIVO.

A título de exemplo, reproduzimos na Figura 04 a página dos LIVROS RECOMENDADOS. Nela podemos observar que um dos principais objetivos do programa é subsidiar o professor com uma farta bibliografia que visa, naturalmente, a orientar as escolhas e decisões metodológicas e didáticas. Há uma clara preocupação, por parte dos capacitadores da HORA DA LEITURA, em oferecer fundamentação teórica para que o educador conheça e domine os conteúdos básicos relacionados à área da leitura, objeto de sua prática.

Figura 03 – Site da SEE – SP <http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>

Figura 04 – Livros recomendados no site

<http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>

Além da bibliografia, no *link* RECOMENDADOS são disponibilizados os textos e slides utilizados pelos videoconferencistas durante as videoconferências.

Com relação ao site da REDE DO SABER (Figura 05), vem sendo possível garantir aos professores do programa, inclusive aos que não participam das orientações técnicas, assistir às videoconferências já realizadas. Como nesse *site* também estão disponibilizadas videoconferências de outros programas da SEE-SP, o usuário precisa realizar uma busca com o título da videoconferência e a data, de modo que é necessário estar atento ao cronograma da CENP, para obter informações com respeito aos temas das videoconferências e as datas em que foram realizadas.

Streaming

Selecionar Realizar uma busca

Busca Título período a (mm/yyyy)

tipo [SELECIONE]

ok

Lista de vídeos

Título	Órgão	Palestrante	Projeto
16 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente - Proteja a criança e o adolescente e melhore o futuro	CENP	Carmen Vitória Annunziato Delvita Pereira Alves Rogério Amato	..
A hora da Leitura - Poemas	CENP	Cilza Bignotto	Hora da Leitura
A voz do professor - CAPE	CENP	Mara Behlau	..
Aperfeiçoamento da Escola de Tempo Integral em 2007	CENP	Sonia Silva	Escola de Tempo Integral
Assinatura de convênios	SEE	Cláudio Lembo Maria Lúcia Vasconcelos	..
Atendimento as instruções do Tribunal de Contas.	CENP	Silvana de Rose	..
		Cristina Cordeiro	

Figura 05 – Site da SEE-SP <http://www.rededosaber.sp.gov.br>

3.2 HORA DA LEITURA: a pesquisa com 34 professores

Conforme dissemos, a fim de conhecer um pouco mais o contexto em que se deu nossa pesquisa, realizamos uma investigação com 34 professores que participavam das orientações técnicas na Diretoria de Ensino na qual atuávamos. Antes de apresentar os resultados,

consideramos pertinente falar dos desafios enfrentados no campo de pesquisa que nos incentivaram a aplicar um questionário a esses professores.

3.2.1 Desafios em campo: limites e possibilidades

Foram muitos os desafios enfrentados na fase inicial deste trabalho de campo. Por ser professora de Língua Portuguesa com experiência profissional adquirida em cursos de formação continuada de professores do Fundamental I e II possuía concepções sobre a escola e os educadores, baseadas em leituras e visões de mundo, e, além disso, tinha uma certa familiaridade com as práticas que agora começava a observar. Dessa forma, o meu primeiro e mais difícil desafio foi buscar um distanciamento que me permitisse olhar com clareza o **porquê** e o **como** agiam as professoras do programa. Deveria, portanto, encontrar a melhor forma para compreender os significados, as intenções e finalidades de suas ações. Para isso, a atenção no momento presente era imprescindível.

De acordo com Erickson (1989, p.219) “*el mundo-de-vida del professor y los alumnos en un aula es el del momento presente*”. Nesse sentido, estava ciente de que as práticas de leitura realizadas ontem não seriam as mesmas no próximo dia. Habituei-me, assim, a estar atenta às reações, atitudes, falas e até mesmo aos gestos das professoras, dos alunos, das responsáveis pela biblioteca e demais profissionais que estivessem direta ou indiretamente envolvidos com o objeto de pesquisa. Anotava tudo o que conseguia em um caderno, que se transformou em um diário de campo. Quando não lograva tomar notas, esperava um momento mais oportuno para, a partir da memória, resgatar o ocorrido. Com o tempo fui percebendo que havia uma renovação continuada das ações que, até certo ponto, deixavam-me confusa, pois não sabia o que privilegiar. De acordo com o dia, as atividades requisitadas, os livros escolhidos, as estratégias e o ambiente, as ações adquiriam novos significados.

Por outro lado, não podia perder de vista as influências externas que provinham do programa HORA DA LEITURA: sugestões de atividades, procedimentos metodológicos, seleção e envio de obras literárias, entre outras coisas que conferiam sentido às várias atitudes tomadas pelas professoras da HORA DA LEITURA. Assim, acompanhei todas videoconferências e orientações oferecidas aos professores responsáveis pelo programa, tanto na Diretoria de Ensino como na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP).

3.2.2 Perfil dos professores do Programa HL

Querendo explorar um pouco mais o contexto no qual se delineava a pesquisa e objetivando colher subsídios para traçar um perfil dos educadores que participavam das videoconferências e orientações técnico-pedagógicas do programa HORA DA LEITURA, na Diretoria de Ensino na qual atuava, apliquei um questionário aos professores que compareciam às reuniões realizadas na Diretoria, entre eles a professora Fernanda¹⁰, que atuava na escola onde realizei a observação sistemática das práticas de leitura. A fim de resguardar a identidade dessa instituição, passarei a chamá-la EE “Mário Lago”.

O questionário destinado aos professores (cf. Anexo 1) – **Questionário para o delineamento do perfil da turma do Programa HORA DA LEITURA** – foi aplicado a 34 professores, no mesmo período em que iniciei a observação participante na EE. “Mário Lago”, em abril de 2006. Dele constam questões, testes e espaços para completar que estão distribuídos em seis itens, a saber: dados pessoais, escolaridade, tempo de atuação como professores, experiência profissional e outras questões, que procuram delinear como esses profissionais concebem e conduzem a prática pedagógica da leitura, particularmente, dos textos literários.

Dessa forma, nesse último item, são contempladas questões que buscam levantar, por ordem de relevância, os critérios de escolha dos livros e a utilização de estratégias de leitura, de apoios didáticos e de espaços propícios à leitura. Além disso, foram incluídas questões abertas que instigam esses profissionais a deixarem um pouco mais explícitas sua formação leitora e suas concepções referentes ao livre acesso à leitura, à relação entre a criança e a leitura e às sensibilizações.

Nesse momento, não tinha como objetivo levantar o que ocorria de fato na sala de aula desses educadores, pois sabia que suas respostas poderiam não representar sua prática cotidiana. Visava, entretanto, utilizar esse questionário como um instrumento de pesquisa futura que me permitisse discutir e confrontar, com mais propriedade e embasamento, as reais condições de trabalho desses profissionais, por meio da observação participante.

¹⁰ Todos os nomes de professores, diretores e vice-diretores que comparecem nesta pesquisa são fictícios. Visamos com isso resguardar a identidade desses profissionais.

Dos 39 questionários distribuídos, 34 foram respondidos e devolvidos no mesmo dia. A participação quase maciça dos professores na pesquisa (87%) deve-se ao fato deste instrumento ter sido aplicado, na Diretoria de Ensino, em uma das orientações técnicas destinadas aos profissionais do programa, com a permissão da Coordenadora da Oficina Pedagógica. Naquele momento, representava não uma pesquisadora, ainda que também tenha me apresentado como tal, mas sim uma Assistente Técnico - Pedagógica que buscava traçar um perfil dos profissionais daquela Diretoria que estariam envolvidos em um programa de enriquecimento curricular, o HORA DA LEITURA.

3.2.2.1 Análise dos dados gerais

A pesquisa contou com a participação de 34 professores que ministram aulas no programa Hora da Leitura nas escolas públicas estaduais de São Paulo, pertencentes à Diretoria de Ensino na qual atuamos. Confirmando um dado já bastante conhecido do magistério em nosso país (Figura 06), encontramos um número bem superior de pessoas do sexo feminino (cerca de 89% do total da amostra).

Feminino	89%
Masculino	11%

Figura 06 – Sexo dos pesquisados

Analisando a amostra por faixa etária (Figura 07), é possível notar que existe um número expressivo de pessoas em idades consideradas jovens: 21% dos pesquisados estão na faixa etária de 20 a 30 anos, enquanto aproximadamente 57% estão no que podemos denominar como meia idade - entre 31 e 40 anos - e aproximadamente 22% se encontra em uma faixa de idade mais madura – mais de 41 anos.

Entre 20 e 30 anos	21%
Entre 31 e 40 anos	57%
Entre 41 e 50 anos	17%
Mais de 50 anos	5%

Figura 07 – Faixa etária dos pesquisados

Ao realizar a análise quantitativa dos níveis de formação dos pesquisados (Figura 08), notou-se que um número expressivo de 85% dos professores pesquisados cursaram o ensino

fundamental em escolas públicas – 75% em escola pública estadual e 10% em escola pública municipal. Somente 15% estudaram em escola particular.

Concluiu o Ensino Fundamental:	
Em Escola Pública	85%
Em Escola Particular	15%

Figura 08 – Tipo de instituição onde cursaram o Ensino Fundamental

Quanto à formação no Ensino Médio (Figura 09), 85% afirmaram que cursaram o ensino médio em escolas públicas, e 15% fizeram o curso em escolas particulares.

Ensino em escola pública	85%
Ensino em escola particular	15%

Figura 09 – Tipo de instituição onde cursaram o Ensino Médio

Esse perfil se altera quando se analisa a formação de ensino superior (Figura 10), já que expressivos 91% dos entrevistados realizaram seus estudos em faculdades ou universidades particulares. Todos cursaram Letras. Esse dado, ao nosso ver, é de muita relevância, visto que o Programa admite em seu quadro profissionais de outras áreas, a saber: Geografia, ou História, ou Arte, ou Matemática, ou Filosofia, desde que tenham uma boa formação acadêmica, gostem de ler qualquer gênero e tenham o prazer de partilhar com os alunos a magia dos textos. Parece-nos que os diretores das unidades escolares, por terem o poder de atribuir as aulas do Programa, preferem os professores de Língua Portuguesa para o exercício dessa tarefa. Tal atitude reflete a crença segundo a qual o professor de língua materna está mais capacitado para lidar com a leitura.

Concluiu o Ensino Superior	
Em Faculdade / Universidade Pública	9%
Em Faculdade / Universidade Particular	91%

Figura 10 – Tipo de instituição onde cursaram o Ensino Superior

Um outro aspecto importante que deve ser salientado é que 56% desses profissionais atuam como professores, nas escolas nas quais trabalham no programa HORA DA LEITURA, há menos de 5 anos. Isso se deve ao fato de que uma grande maioria desses docentes não é efetiva e/ou estável. Tal situação, muitas vezes, não lhes propicia a possibilidade de optar pela escola que melhor lhes convém. Assim, muitos convivem com uma situação de constantes

rodízios, em diferentes escolas, o que, naturalmente, dificulta não só a permanência em uma mesma escola, como a criação de maiores vínculos junto às comunidades nas quais lecionam.

3.2.2.2 As práticas de leitura

No que concerne às práticas de leitura (Questão 1 – Parte V), questionamos os professores, primeiramente, quanto às estratégias que utilizavam e/ou consideravam mais eficazes para estimular a leitura dos alunos (Figura 11). Solicitamos que numerassem, por ordem de relevância, os seguintes itens: **lê com/ para os alunos, conta histórias, marca debates/ discussões, dá prova, marca seminários, pede trabalho escrito e outros.**

A partir da Figura 11, podemos constatar que os itens: lê com/ para os alunos e conta histórias foram os mais assinalados. Estas escolhas parecem refletir, ao nosso ver, que esses profissionais, conhecendo a proposta do programa HORA DA LEITURA, que busca privilegiar a leitura mais lúdica e prazerosa a fim de que sejam constituídos sujeitos que encontrem o prazer da leitura, reconhecem que ler com e para os alunos e contar histórias são práticas que devem ser privilegiadas para a constituição do gosto pela leitura. Não consideram, contudo, que a pergunta está voltada para as estratégias que visam a estimular a leitura dos alunos e não, necessariamente, as que visam a criar/desenvolver o gosto pela leitura. Fato compreensível, dado o contexto em que foi aplicado o questionário (em uma orientação técnica do programa, como já frisado anteriormente).

Os dados nos permitem perceber que os professores vêm nas práticas mais tradicionais da escola (pedir trabalhos, dar provas e marcar seminários) formas menos propícias ao desenvolvimento do interesse pela leitura. Não obstante, as opções dos docentes demonstram que, na HORA DA LEITURA, que teoricamente deve privilegiar os textos literários, tais práticas estão sempre permeando o trabalho com a leitura. Para Soares (2001, p. 24), os professores optam por essas estratégias, pois está na essência da escola avaliar a leitura, assim, *“sempre a leitura feita terá que ser demonstrada, comprovada, porque a situação é escolar”*. Esse dado, contudo, parece-nos preocupante, visto que, no tratamento do texto literário, os procedimentos mais coercivos não são considerados os mais adequados.

Figura 11 – Estratégias para estimular a leitura

Além disso, parece-nos que o professor de língua materna tem muita dificuldade em perceber a importância da leitura pela leitura como uma prática indispensável na constituição de sujeitos leitores. Ao discutir as condições favoráveis à formação leitora no âmbito escolar, os PCNs (1998, p.72) chamam-nos a atenção com respeito a isso: *“ler por si só já é um trabalho, não é preciso que a cada texto lido se siga um conjunto de tarefas a serem realizadas”*.

No que tange ao uso de apoios didáticos (Figura 12), requisitamos aos sujeitos da pesquisa que assinalassem (Questão 2 – Parte V), por ordem de frequência de uso, quais apoios didáticos mais utilizam no trabalho com os textos de literatura infanto-juvenil, e sugerimos os seguintes itens: lousa, Internet/computador, filmes, retroprojektor, baú com objetos, música, obras de arte (pintura, escultura...) e outros.

A partir da leitura do gráfico, pode-se perceber que os professores têm procurado diversificar o uso de apoios didáticos, inclusive articulando a literatura com outras formas de linguagem. Ainda que a lousa tenha sido citada treze vezes, as obras de arte, a música e os

filmes foram assinalados, respectivamente, 13, 17 e 18 vezes. Esses dados mostram que o cinema, antes considerado um vilão pelos educadores, tem-se constituído, paulatinamente, em um recurso pedagógico, com finalidades diversas: para abordagem histórica ou social de determinados temas, pesquisas e, vinculado à leitura de obras literárias, como forma de abordar a intertextualidade e comparar diferentes manifestações artísticas. Há que se considerar, contudo, que ainda existe muita relutância, nas instituições escolares, quanto ao uso de filmes como apoio pedagógico, devido, principalmente, à forma inadequada como alguns professores utilizam esse recurso, em suas salas de aula: sem planejamento prévio e objetivo educacional e/ou pedagógico determinado.

Com referência aos itens retroprojeter (3 x) e Internet/computador (7 x), foram os apoios didáticos menos assinalados, talvez pela ausência destes instrumentos nas escolas e/ou pela pouca habilidade destes profissionais para lidar com as novas tecnologias vinculadas ao trabalho com a leitura. No item outros, o jornal foi citado uma vez.

Figura 12 – Apoios didáticos para o trabalho com textos literários

Em relação aos espaços utilizados para HORA DA LEITURA (Questão 3 – Parte V), sugerimos algumas opções para serem numeradas por ordem de relevância, a saber: sala de aula, sala de leitura, biblioteca escolar, biblioteca de classe, pátio e outros. Os resultados obtidos e registrados no gráfico (Figura 13) demonstram que a sala de aula continua sendo o espaço privilegiado para o trabalho com a leitura. Ao nosso ver, tal escolha deve-se a uma série de contingências vividas no dia-a-dia desses profissionais. Primeiramente, o tempo de aula, 50 minutos, que dificulta o deslocamento dos alunos para outros espaços sem que as atividades sejam prejudicadas. A ausência de locais adequados para o trabalho com leitura também é um fator problematizador. Em muitas escolas não há bibliotecas e/ou salas de leitura disponíveis e tampouco profissionais habilitados a gerenciar ambientes que propiciem um contato significativo com a leitura.

Figura 13 – Espaços utilizados para a HORA DA LEITURA

Quando indagados, em uma questão aberta, se havia momentos em que deixavam seus alunos livres para fazer sua escolha de leitura na biblioteca ou na classe e se consideravam esse momento produtivo (Questão 4 – Parte V), a maioria dos professores (65%) afirmou que, em alguns momentos, deixa os alunos livres para realizar a leitura que mais lhes agrada e considera essa uma prática produtiva, por uma série de razões: desperta o gosto pela leitura, visto que não há imposições e cobranças, os alunos ficam livres para realizar suas escolhas, lêem pelo simples prazer que a leitura pode lhes proporcionar. Além disso, oportuniza o desenvolvimento de critérios de escolha e os diálogos mais livres entre professor-aluno e aluno-aluno.

É interessante notar que os demais professores (35%) consideram importante que os alunos se sintam livres para realizar suas escolhas, mas, paradoxalmente, não oferecem a oportunidade para isso. Declaram ser esse um momento improdutivo, pois os alunos escolhem os livros pelo número de páginas (os que têm menos são mais escolhidos) e ilustrações. Segundo eles, isso revela uma falta total de critérios. Dessa forma, esses docentes negam a seus alunos a melhor oportunidade para o desenvolvimento de critérios de escolha – o livre acesso aos livros. É preciso lembrar que é falando que aprendemos a falar; é escrevendo que aprendemos a escrever; é lendo que aprendemos a ler; é, portanto, escolhendo livremente o que desejamos ler que aprendemos a ter critérios. Tal postura parece-nos estar vinculada à dificuldade do professor em ser um mediador proficiente entre o texto e o aluno, negando à criança a liberdade para construir seu próprio percurso de leitor e a si mesmo a grande alegria de que nos fala Pennac (1998, p.156): *“a de ver um aluno bater sozinho à porta da fábrica Best-seller para subir e respirar na casa do amigo Balzac”*.

Em uma outra questão aberta (Questão 5 – Parte V), indagamos se o educador considera que, para a maioria dos alunos, a leitura de livros literários é um prazer ou uma obrigação e o porquê. Dos 34 professores, somente 6 consideraram que a leitura é um prazer. É interessante notar, contudo, que a resposta afirmativa veio acompanhada de ressalvas estritamente vinculadas ao trabalho pedagógico: *“a leitura é um prazer, desde que os alunos se sintam livres para escolher o que querem ler”*; *“quando indicamos livros que prendam a atenção, a leitura é prazerosa”*; *“pode ser um prazer..., depende do trabalho do professor”*. Reconhecem que a leitura poderá, para a maioria dos alunos, estar associada ao

prazer, porém vinculam esta parceria a uma ambientação propiciada pelo leitor mais proficiente: o professor.

Para essa pesquisa, foi relevante perceber que mais de 80% dos professores consideram que a leitura para a maioria dos alunos é uma obrigação. Como causas, apontam fatores culturais, perceptíveis em 60% das respostas dadas – “os alunos não têm o hábito da leitura, os pais não gostam de ler e eles também não”; “são preguiçosos”; “preferem rebolado, funk, filmes de ficção e aventura”; e pedagógicos, citados por mais de 35% dos professores – “a leitura na escola é uma obrigação, só se lê para fazer trabalho”; “os alunos são submetidos a leituras longas que requer análise”; “não compreendem o que lêem, como vão gostar de ler?”. Somente um educador não respondeu a essa questão.

É importante pontuar que, apesar de um grande número de professores ainda trazer crenças arraigadas, e já bastante disseminadas no meio educacional, de que os alunos não gostam de ler porque são preguiçosos ou têm outras preferências, confirmando pesquisas anteriores (LAJOLO, 1993, p.12), há um significativo número de profissionais que reconhece que as práticas pedagógicas podem ser um dos principais motivos para afastar o educando da prática leitora.

Com relação aos critérios de escolha dos livros de literatura que são trabalhados (Questão 6 – Parte V), apresentamos como alternativas, a serem numeradas por ordem de relevância, os seguintes itens: “aqueles dos quais você mais gosta”, “os clássicos”, “os escolhidos pelo programa HORA DA LEITURA”, “de acordo com o número disponível de livros”, “aqueles que são de preferência dos alunos”, “aqueles que possuam uma temática que você considera relevante no momento” e “outros” (Figura 14).

Os dados mostram que, de maneira geral, os professores têm critérios diversificados de escolha dos livros trabalhados. Contudo, chamaram-nos a atenção os seguintes fatos:

1. A opção “aqueles dos quais você mais gosta” ter sido a mais preterida. Parece-nos que este é um índice de que os professores não têm compartilhado com seus alunos suas leituras mais significativas. Selecionam livros de seu conhecimento, mas não os que mais gostam.

2. Preferem, como o gráfico demonstra, os livros com temática relevante. Há uma preocupação em adequar o assunto que será tratado ao interesse do aluno, fato confirmado pelas várias indicações da opção “os de preferência dos alunos”, e/ou a uma situação vivenciada em um determinado momento.
3. A preocupação com o número de exemplares disponíveis de uma mesma obra está sempre presente, o que pode indiciar práticas homogêneas de leitura, privando o aluno do contato com gêneros diversos e da possibilidade de desenvolver critérios de escolha.
4. Os livros indicados no programa não são considerados relevantes, mostrando um distanciamento entre o que vivenciam durante as orientações do programa HORA DA LEITURA e sua prática diária.
5. A presença dos clássicos parece ter perdido sua força, pelo menos no discurso dos professores, já que pela ordem de relevância foi um dos mais preteridos na 1ª e 2ª colocação, o que revela que pode estar havendo uma modificação na forma como os professores se relacionam com essas obras. Contudo, é interessante pontuar que quando foram solicitados a apontar os últimos textos trabalhados com seus alunos (Questão 10 – Parte V), como veremos mais à frente, os clássicos se fizeram presentes com uma certa regularidade, principalmente pelo trabalho reiterado com as fábulas. Parece-nos que, provavelmente, o professor tem assumido um discurso segundo o qual a escola deve partir da realidade de seus alunos, por isso aponta como critérios de escolha os “de preferência dos alunos” e “os de temática relevante”, contudo, na prática, a influência dos *“autores com os quais se habituaram por força da sua formação, da tradição, da profissão e da imposição”* (SILVA, 2006, p.85) fala mais alto.

Figura 14 – Critérios de escolha dos livros de literatura trabalhados

Com referência à sensibilização antes da leitura (Questão 7 - Parte V), optamos por uma questão aberta que desse a oportunidade aos educadores para pontuar e comentar os diferentes recursos que preferem para iniciar a leitura. A maioria dos professores do programa (58%) privilegia os comentários informais sobre o autor, a obra, o gênero e o tema que será tratado (Figura 15). Alguns procuram falar da importância da leitura e sua prática (20%) visando alcançar dos alunos uma postura de respeito frente ao texto que será lido. Poucos lançam mão de outras formas de arte ou brincadeiras para o trabalho com o texto literário. Somente um professor afirmou utilizar música e fotos. É interessante perceber que nenhum educador apontou como forma de sensibilização comentar sobre suas preferências de leitura, compartilhar com os alunos suas vivências enquanto leitor e/ou contar trechos da história. Parece-nos haver um desvinculamento entre o professor-leitor e o professor que trabalha a leitura, conforme já constatado nas respostas à questão 6. Com isso, o aluno perde a oportunidade de se identificar com um leitor mais proficiente, atitude que, segundo pesquisas (BAMBERGER, 1987), contribui sobremaneira para o desenvolvimento do gosto pela leitura.

Conjeturamos, a partir dos dados levantados neste questionário, e da convivência reiterada com esses educadores, que esse distanciamento detectado nas práticas diárias de leitura tem como causa dois fatores principais: o professor, de uma forma geral, e por uma série de motivos (culturais, econômicos e sociais) não é leitor contumaz, logo não pode compartilhar com seus alunos a alegria, o envolvimento com a leitura. Como já pontuamos acima (SILVA, 2006, p.87), “*sugerimos a amigos livros de que fomos leitores entusiasmados, na expectativa de que eles gostem tanto quanto nós*”. Segundo, há uma descrença de que o jovem possa vir a desenvolver o gosto pela leitura, portanto parece não haver motivos para um esforço nesta direção.

A prática de falar da importância da leitura, como podemos perceber por meio do gráfico (Figura 15), é a segunda mais utilizada, confirmando um dado já levantado por Lajolo (1993, p.14) ao discutir uma pesquisa efetuada pela *Abril Educação* com Professores de Língua Portuguesa, e lançada nacionalmente em 1981, segundo o qual o professor muitas vezes transforma-se em “*propagandista persuasivo de um produto (a leitura) que, sob a avalanche do marketing e do merchandising, corre o risco de perder, ao menos em parte, sua especificidade*”. Parece-nos que o professor de língua materna ainda não se deu conta de que “*o que leva o jovem leitor a ler não é o reconhecimento da importância da leitura, e sim várias motivações e interesses que correspondem à sua personalidade e ao seu desenvolvimento intelectual*” (BAMBERGER, 1987, p.31).

Figura 15 – Sensibilização antes da leitura

Quanto a atividades realizadas após a leitura (Questão 8 – Parte V), solicitamos que numerassem, por ordem de relevância, as seguintes opções: avaliação através de provas, debate informal entre os alunos, desenhos, avaliação através de ficha de leitura, improvisação teatral e outros. Obtivemos os resultados registrados na tabela abaixo (Figura 16) e também representados em gráfico (Figura 17).

	Total de menções	1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar	6º lugar
Prova	8		1 x	4 x		3 x	
Debate	19	10 x	5 x	2 x	2 x		
Ficha de leitura	14	5 x	5 x	1 x	2 x	1 x	
Desenhos	14	2 x	9 x	1 x	1 x	1 x	
Teatro	8	2 x	1 x	4 x	1 x		
Outro:	2						
Relatório		1 x					
Interpretação de texto		1 x					

Figura 16 – Indicação de atividades realizadas após a leitura

Figura 17 – Atividades após a leitura

A partir dos dados levantados, nota-se que as opções mais mencionadas em 1º lugar foram o “debate informal” e a “ficha de leitura”. Estas escolhas demonstram que os professores do programa, ainda que cientes do principal objetivo da HORA DA LEITURA - desenvolver o gosto pela leitura, por meio de atividades lúdicas e prazerosas -, têm práticas tradicionais arraigadas em seu dia-a-dia na sala de aula, a saber, a utilização das fichas de leitura como forma de controle. A leitura, nesse sentido, tem como finalidade primeira a realização de determinadas tarefas. Paradoxalmente, esses mesmos professores também trabalham com debates informais, forma considerada menos coerciva que a prova (citada 8 vezes) e a ficha de leitura (citada 14 vezes), pois busca privilegiar a troca de impressões entre os alunos e entre o professor e os alunos. É importante destacar que tal atitude, provavelmente, revela a preocupação com a avaliação, cobrada pelo próprio programa, conforme vimos no item 3.1.6, do capítulo 3, já que as fichas de leitura representam um documento real, concreto, de acompanhamento da leitura que é efetuada. Ao mesmo tempo, buscam nos debates informais uma maneira de envolver os alunos com o texto. O professor, nesse sentido, torna-se uma vítima do sistema, já que, por força de uma requisição, oscila sua prática entre o que considera um objetivo que precisa atingir (desenvolver o gosto pela leitura) e uma obrigação a cumprir (avaliar).

Os desenhos (14 citações) e a improvisação teatral (8 citações) também são atividades realizadas com certa frequência, como podemos observar pela quantidade de vezes em que foram mencionadas. É importante frisar que ainda que estas práticas sejam criticadas por alguns educadores para o trabalho com a leitura, Geraldi (2006, p.97) considera que os textos podem sim ser usados como pretexto para dramatizações, ilustrações, desenhos, produções de outros textos, já que *“é preciso retirar os textos dos sacrários, dessacralizando-os com nossas leituras, ainda que venham marcadas por pretextos”*.

Com relação a incentivar os alunos a lerem o maior número possível de livros de literatura, de maneira a atender aos interesses, às preferências de cada um (Questão 9 – Parte V), apresentamos como alternativas de respostas os seguintes itens: “que cada aluno adquirisse um livro diferente e tivesse início o rodízio”, “que cada grupo de alunos adquirisse o mesmo livro” e “que todos os alunos adquirissem o mesmo livro”. Além disso, buscando conhecer as condições dos educandos, indagamos se, nas escolas em que os professores do programa HL lecionam, os alunos não têm condições de adquirir um único livro de literatura ou se os alunos não adquirem livros de literatura porque os retiram da biblioteca.

A maioria dos professores (90%) considerou que seria interessante que cada aluno adquirisse um livro diferente e tivesse início o rodízio. Acreditamos que a relevância dada à quantidade de livros mostra que os professores de língua materna já perceberam que, como bem pontua Geraldi (2006, p. 99), a “*quantidade ainda pode gerar qualidade*”. O maior contato com livros variados amplia no indivíduo não somente seu conhecimento de mundo, mas também amplia sua capacidade de escolha, ao possibilitar a oportunidade para que exercite critérios de seleção de acordo com sua preferência e interesse. Além disso, formar um circuito de leitura, por meio do rodízio de livros, constitui um importante instrumento para incrementar a leitura (GERALDI, 2006, p.98). Contudo, a realidade social presente nas escolas deixa claro que esta possibilidade ainda é remota. Os professores do programa apontaram que uma grande parte dos alunos, cerca de 60%, não tem condições de adquirir um único livro de literatura, e depende, portanto, das bibliotecas escolares e/ou públicas para ter um contato com o universo dos livros. Fato preocupante, visto que a maioria das escolas brasileiras, como vimos no Capítulo 2, ou não possui uma biblioteca em boas condições de uso ou simplesmente não a tem.

Visando levantar a variedade de gêneros literários e não-literários trabalhados durante a Hora da Leitura, solicitamos aos professores que discriminassem os últimos textos lidos em sala de aula (Questão 10 – Parte V). Ao observarmos a Figura 18, que sintetiza as respostas dos professores de acordo com os gêneros apontados (Contos, Crônicas, Fábulas, Apólogos, Poemas e Outros), chama-nos a atenção o fato de que somente 2 professores citaram as obras que eram sugeridas durante as videoconferências e Orientações Técnicas do Programa HORA DA LEITURA – “O Violino Cigano e outros contos de mulheres sábias”, de Regina Machado, e a fábula de Esopo “O camundongo do campo e o camundongo da cidade”, sem mencionar o nome dos autores (vide tabela abaixo). Dado curioso, visto que todas as obras trabalhadas nas orientações e videoconferências pelo programa eram disponibilizadas para todas as escolas em número razoável. Ao questionarmos os professores com respeito a essa atitude, constatamos que o que era sugerido pelo programa era considerado por eles fora da realidade diária de sala de aula, ou por não contemplarem uma temática mais “agradável”, mais “adequada” à faixa etária com a qual lidavam, ou pela dificuldade que encontravam em trabalhar com determinados tipos de gêneros literários, como, por exemplo, a literatura

fantástica, considerada “pesada” demais para os jovens leitores. De acordo com Silva (2006, p.86):

Cuidando da adequação, (os professores) acreditam poder seriar e graduar os problemas, as realidades, as fantasias e a leitura dos alunos – tudo do mais simples para o mais complexo. Como se as crianças interrompessem sua experiência de vida, simples e complexa ao mesmo tempo, de dez e de quarenta anos, e uma vez alunos passassem a vivê-la pedagogicamente, de acordo com a série e a faixa de idade. [...] Acreditam que pela observância desses critérios conseguem assegurar de antemão o sucesso do livro e a motivação para a leitura, ignorando o fato de que os passos de leitura são idiossincráticos.

É importante ressaltar que alguns professores citaram mais de uma obra, mas a maioria, como podemos ver por meio da Figura 18, citou somente uma obra.

Dentre as obras trabalhadas, notamos uma incidência maior dos gêneros cujos textos são mais curtos - contos, fábulas e crônicas -, escolha justificada pelo tempo reduzido que têm para promover a leitura (uma aula por semana de 50 minutos). Além disso, detectamos, nas conversas informais que tínhamos com esses professores, que as narrativas longas nunca são escolhidas por eles, pois acreditam que dispersam os alunos, não atraem a atenção. Não consideram que o enredo pode verdadeiramente enredar o leitor (GERALDI, 2006, p.60).

A presença dos clássicos também foi constatada. Para Silva (2006, p.85), “*por terem sido consagrados, trazem consigo o peso da autoridade e a certeza da impunidade. Estão acima de qualquer suspeita. Não podem ser questionados ou rejeitados publicamente...*”. Acreditamos, contudo, que um outro aspecto que influencia a escolha dessas obras é o fato de fazerem parte do universo de leitura do professor, já habituado em sua formação inicial e contínua a estudar os clássicos.

Se possível, gostaríamos de saber quais foram os últimos textos que você trabalhou com seus alunos.

Gêneros	Obras	Menções
Contos	- O rio e o leão (sem menção do autor)	2 x
	- Contos infantis (sem menção do autor)	3 x
	- O violino Cigano (sem menção do autor)	1 x
	- Chapeuzinho Vermelho (sem menção do autor)	2 x
	- Conto russo Vasilissa, a formosa (sem menção do autor).	1 x
	- O Patinho Feio, de Hans Christian Andersen	3 x
	- O primeiro beijo, de Clarice Lispector	1 x
	- A hora de dormir/A mulher do vizinho, de Fernando Sabino	1 x
	- O fantástico mistério de feiurinha, de Pedro Bandeira	2 x
Crônicas	- Crônicas e outras histórias (sem menção do autor)	1 x
	- Nos bastidores do cotidiano (sem menção do autor)	1 x
	- Notícia de jornal (sem menção do autor)	1 x
	- Você é um número, de Clarice Lispector	1 x
Fábulas	- A águia, de Leonardo da Vinci	1 x
	- A Abelha Chocolateira, de Kátia Canton	1 x
	- A Tartaruga e a lebre	1 x
	- O Corvo e a raposa	1 x
	- A cigarra e a formiga	2 x
	- A menina e o fósforo	1 x
	- O camundongo da cidade e o camundongo do campo	1 x
Apólogo	- O apólogo, de Machado de Assis	1 x
Poesia	- Citação de autores: Manuel Bandeira / Cora Coralina / Carlos Drummond de Andrade	3 x
	- Literatura de Cordel	1 x
	- Balada de Amor, de Carlos Drummond de Andrade	1 x
	- João e Maria, Doze anos e Passaredo, de Chico Buarque	1 x
	- Fiz voar o meu chapéu, de Ana Maria Machado	1 x
Outros	- Atualidade	1 x
	- Recortes de jornal e revista	1 x
	- A importância da água	1 x
	- Fotografias de Walter Firmo	1 x
	- Músicas: Casa de Campo (Zé Rodrix), Cidade Negra, Rebelde	1 x

Figura 18 -Relação de textos trabalhados com os alunos

Atendendo a recomendação do programa HORA DA LEITURA, que tinha como um de seus principais objetivos propiciar aos alunos um contato intenso e sistematizado com diferentes gêneros textuais, especialmente no que concerne ao ler para apreciar/fruir e para conhecer, alguns professores apontaram o trabalho com textos não-literários (Atualidade, Recortes de jornal e revista, A importância da água), além de fotografias e músicas, demonstrando uma preocupação com os vários objetivos de leitura.

3.2.2.3 Perfil leitor dos professores do programa

A fim de delinear o perfil leitor dos integrantes do programa, foram elaboradas duas questões abertas que requisitavam aos professores a indicação de livro(s)/texto(s) teórico(s) e livro ficcional/literário a um colega professor, resultando nas categorias organizadas nas Figuras 19 e 20.

No primeiro quadro (Figura 19), estão agrupadas as indicações feitas à seguinte questão: “Que livro(s)/texto(s) teórico(s) você sugeriria como leitura imprescindível a um colega professor?” Nele, o que primeiro observamos é que o maior número de indicações não se refere a livros e/ou textos, como a questão requisitava, mas sim a autores. Parece-nos que, apesar de conhecerem os teóricos que sugerem, os professores não têm muita familiaridade com as obras desses autores. Somente três professores indicaram a obra e o autor. Também chamou-nos a atenção o fato de que dois professores apontaram textos que não correspondem à categoria livro(s)/texto(s) teóricos, mas sim a gêneros literários: poemas de Manuel Bandeira e Literatura de Cordel, demonstrando dificuldade para distinguir os diversos gêneros. Muitos (30%) não responderam, o que pode indicar uma vivência precária com livros e textos teóricos.

A partir das respostas dos professores à segunda questão (Figura 20) “Que livro ficcional/literário você sugeriria para um colega professor?”, relacionamos as 23 indicações que foram agrupadas de acordo com as seguintes categorias de análise: livros fictionais/literários de autores brasileiros, de autores estrangeiros, sem indicação de autores e citação de autores sem menção da obra.

Que livro(s)/texto(s) teórico(s) você sugeriria como leitura imprescindível para um colega professor?

Livros teóricos sem indicação do autor	<ul style="list-style-type: none"> - <i>A teoria do abraço</i> - <i>Leitura: teoria e prática</i>, da Mercado Aberto
Livros teóricos com indicação do autor	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Oficina de Leitura</i> (Angela Kleiman) - <i>Preconceito lingüístico</i>, de Marcos Bagno - <i>Lingüística textual</i>, de Leonor Lopes Fávero
Citação do autor sem menção à obra	<ul style="list-style-type: none"> - Telma Weiz - Marisa Lajolo (mencionada 2 vezes) - Osakabe - Luckesi - Ruben Alves - Paulo Freire
Citação de periódicos	<ul style="list-style-type: none"> - Revista Educação - Revista Escola
Citação de gêneros literários	<ul style="list-style-type: none"> - Poemas de Manuel Bandeira - Literatura de Cordel
Citações genéricas	<ul style="list-style-type: none"> - Livros que resumam obras literárias com comentários do autor e indicações para estudo - Auto-ajuda - Livros do concurso do Sesi (vide edital)

Figura 19 – Respostas à pergunta “Que livro(s)/texto(s) teórico(s) você sugeriria como leitura imprescindível para um colega professor?”

Podemos dizer que o professor do programa tem um universo restrito de leitura literária. Fazemos tal afirmativa baseados em dois pressupostos. Primeiramente, pelo número expressivo de professores que deixaram somente as Questões 11 e 12 – Parte V em branco (cerca de 30%), justamente as que procuravam aferir o perfil de leitura dos sujeitos dessa pesquisa. Segundo, porque ao observarmos suas indicações de leitura *imprescindível* para um colega professor, nota-se que uma grande parte desses educadores lêem clássicos estrangeiros e de nossa literatura e obras de autores brasileiros e estrangeiros contemporâneos que são em sua maioria voltadas ao público infanto-juvenil, como *Sonho de uma noite de verão*, de

Shakespeare (adaptação de Walcyr Carrasco), *Harry Potter*, de J.K.Rowling, *O Senhor dos Anéis* e *Hobbit*, de J. R. R. Tolkien, *Tchau*, de Lígia Bojunga, *Bem do seu tamanho* de Ana Maria Machado, *Sítio do Pica-pau amarelo* de Monteiro Lobato, entre outros. Sem desconsiderar a relevância dessas obras, principalmente para a prática diária destes profissionais, compartilhamos com Lajolo (1993, p.21-22) a visão segundo a qual:

O professor de Português deve estar familiarizado com uma leitura bastante extensa de literatura, particularmente da brasileira, da portuguesa e da africana de expressão portuguesa. Frequentador assíduo dos clássicos, sua opção pelos contemporâneos, pelas crônicas curtas ou pelos textos infantis deve ser, quando for o caso, mera **preferência**. (grifo da autora)

Esse pré-requisito, considerado por Lajolo como essencial para a formação do professor de língua materna, parece uma realidade longínqua do cotidiano desses professores que tem sido discutida por diversos autores, cujas pesquisas buscam as possíveis causas para esse provável distanciamento entre os professores e a leitura. Dentre elas, destacamos a má formação inicial e contínua, que tem privado os professores do “*conhecimento de um acervo literário representativo*” e do “*domínio de critérios de seleção*” (ZILBERMAN, 1985, p.28); a péssima remuneração desses profissionais aliada às difíceis condições de trabalho, que têm transformado o professor, de acordo com Silva (1993, p. 38), em um não-leitor, “*apresentando um baixíssimo repertório literário*”; e o contexto sócio-político-cultural no qual vivemos, que não propicia tempo e nem incentivo ao professor para que se torne um leitor (SILVA, 2006, p. 85).

Que livro ficcional/literário você sugeriria como leitura imprescindível para um colega professor?

Livros ficcionais/literários de autores brasileiros	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Tchau</i>, de Lígia Bojunga - <i>Venha ver o pôr-do-sol</i>, de Lígia Fagundes Teles - <i>Bem do seu tamanho</i>, de Ana Maria Machado - <i>Seletas</i>, de João Cabral de Melo Neto
Livros ficcionais/literários de autores estrangeiros	<ul style="list-style-type: none"> - <i>A doida do candal</i>, de Camilo Castelo Branco - <i>Sonho de uma noite de verão</i>, de W. Shakespeare (adaptação de Walcyr Carrasco) - <i>O evangelho segundo Jesus Cristo</i>, de José Saramago - <i>História de fadas</i>, de Oscar Wilde
Livros ficcionais/literários sem indicação dos autores	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Orfeu</i> (mencionado 2 vezes) - <i>Eurídice</i> - <i>Quem mexeu no meu queijo</i> (mencionado 2 vezes) - <i>Sonho de uma noite de verão</i> (mencionado 2 vezes) - <i>O mundo de Sofia</i> - <i>A Flauta Mágica</i> - <i>Livro dos homens</i> - <i>A faca</i> - <i>Harry Potter</i> - <i>O Senhor dos anéis</i> - <i>Hobbit</i> - <i>Tristão e Isolda</i> - <i>Dom Casmurro</i> - <i>Sítio do Pica-pau amarelo</i>
Citação de autores sem mencionar o título da obra	<ul style="list-style-type: none"> - Ziraldo

Figura 20 – Respostas à pergunta “Que livro ficcional/literário você sugeriria como leitura imprescindível para um colega professor?”

Em síntese, considerando a caracterização do grupo de professores do programa HORA DA LEITURA, podemos destacar os seguintes tópicos:

- O grupo estudado constitui-se de 34 professores PEB II de Língua Portuguesa, sendo a maioria do sexo feminino (89%), com idade entre 31 e 40 anos (57%).
- Em relação à formação, todos cursaram Letras, a maior parte em Escola Particular (91%).
- No que se refere às práticas de leitura que desenvolvem no programa HORA DA LEITURA, observamos que como estratégias de leitura os professores lêem com e para os alunos e contam histórias, ainda que práticas mais coercivas, como marcar debates, provas e seminários, estejam presentes; como apoio didático, vimos que os professores buscam diversificar o seu uso, inclusive articulando a literatura com outras formas de linguagem, como a música e o cinema; o espaço privilegiado para o trabalho com a leitura é a sala de aula, pela falta de tempo para deslocamentos e/ou a ausência de outros espaços propícios no interior das escolas; como critérios de escolha dos livros de literatura trabalhados optam, em primeiro lugar, pelos livros de temática relevante, preterindo aqueles dos quais mais gostam; para sensibilizar os alunos antes da leitura, preferem, por ordem de relevância, fazer comentários informais e falar da importância da leitura; após a leitura, incentivam os debates informais, ainda que práticas mais tradicionais, como o preenchimento de fichas de leitura, também acompanhem as atividades.
- Quanto ao perfil de leitura dos professores, notamos que eles têm um universo restrito de leitura tanto de textos literários como dos não-literários, o que pôde ser percebido pela ausência de respostas de uma grande parte dos sujeitos da pesquisa (30%) e pelas indicações feitas.

Consideramos importante reiterar que a aplicação deste questionário teve como finalidade primeira explorar um pouco mais o contexto em que se delineou essa pesquisa: O programa HORA DA LEITURA, traçando o perfil deste grupo de professores, e obtendo assim subsídios para melhor discutir os diferentes aspectos observados em campo que podem dificultar o trabalho com a leitura de textos literários sob uma perspectiva diferenciada, mais lúdica e instigante.

No capítulo seguinte, discutiremos sobre o problema da pesquisa, a metodologia empregada e o percurso de acesso ao campo. Também apresentamos os sujeitos da pesquisa e a caracterização da escola pública na qual realizamos observações periódicas durante o ano letivo de 2006.

Capítulo 4 – Questões metodológicas: a escola, a professora e os alunos da 5ª série C

A fim de delimitar, de forma clara e objetiva, a construção do objeto de análise, visto ser esta uma pesquisa inspirada em princípios etnográficos, que, portanto, não pode prescindir da descrição do caminho percorrido, apresentamos, neste capítulo, partindo de uma reflexão sobre a relevância da etnografia na pesquisa educacional e do problema que motivou nossa investigação, a metodologia empregada, o percurso de acesso ao campo e seus desafios, os sujeitos de pesquisa, assim como a caracterização da escola pública na qual realizamos observações periódicas durante o ano letivo de 2006.

4.1 O problema

Empreender uma pesquisa científica no âmbito da educação pressupõe, antes de tudo, pensar a escola como instituição social inserida em um contexto político, histórico e cultural. Dessa forma, a adoção de um método de investigação científica que permita dar conta da escola e de suas práticas não constitui tarefa fácil.

Durante várias décadas, foram utilizados, em estudos científicos no âmbito da educação, métodos advindos das ciências naturais, física e biológica, que primavam pelo rigor, a objetividade, a razão e a sistematização. Com o tempo, porém, a aplicação desses métodos nas ciências humanas passou a ser melhor considerada pelos cientistas sociais. Como submeter o homem, que de acordo com Cassirer (1972, p.52) é animal *symbolicum* por natureza, pleno de significados, a situações pré-determinadas, do tipo laboratorial, para observar regularidades e irregularidades e delas extrair leis? Que eficácia teria o modelo das ciências físicas e biológicas no estudo do comportamento humano, se não considera as intenções e os significados inerentes às ações humanas? Por um outro lado, como investigar os fenômenos humanos, cientificamente, prescindindo da pesquisa racional, objetiva e sistematizada?

Esse debate assume maiores proporções no início do século XX, na Alemanha, quando começa a se configurar a “Escola de Frankfurt”, termo que se refere, ao mesmo tempo, a um grupo de intelectuais e a uma teoria social com influências marxistas, que tece duras críticas à ciência tradicional. Paralelamente, surgem publicações e investigações científicas, que iriam minar ainda mais o paradigma do empirismo lógico, rompendo o conceito de ciência

fundamentado no positivismo e com ele afirmando diferentes métodos de investigação científica, não somente na educação como em outras áreas do conhecimento. Merecem destaque as pesquisas efetuadas por Malinowski na Nova Guiné (1914-1915) e nas Ilhas Trobrant (1917-1918), que inauguram uma nova forma de investigar o comportamento humano, caracterizada pela observação participativa de longo prazo e a interpretação das ações sociais.

Assim que, nas décadas de 60 e 70, os métodos de pesquisa qualitativos adquirem um novo *status* e ainda que já fossem utilizados na antropologia, na sociologia e na psicologia é, neste momento, que pesquisadores passam a atribuir maior significado às investigações qualitativas no âmbito educacional. Dentre os vários métodos de investigação qualitativa sobre o ensino, a etnografia¹¹ destaca-se por preocupar-se em descrever a cultura de um grupo social em particular, buscando os significados das ações no momento em que ocorrem, por meio de uma observação direta e prolongada. Nesse sentido, constitui-se um importante instrumento para investigar a escola e suas práticas, pois fazer etnografia em uma sala de aula significa entrar nela, conhecer suas particularidades, compreender os significados que os diferentes atores envolvidos em uma determinada prática dão as suas ações e a dos outros, enfim, investigar o que Erickson (1989, p.218) denominou de microculturas que “*son características de todos los grupos humanos cuyos miembros se asocian de manera intermitente*”.

Para Erickson (1989, p.200), a pesquisa etnográfica, ao estudar o fenômeno no meio natural em que ocorre, busca responder as seguintes questões básicas: “*¿Qué está sucediendo, específicamente, en la acción social que tiene lugar en este contexto en particular? ¿Qué significan estas acciones para los actores que participan en ellas, en el momento en que tuvieron lugar?*”. Mas, para respondê-las, o etnógrafo necessita, por meio da observação participante, aprender a ver o invisível da vida cotidiana, a estranhar o familiar, a atentar para os detalhes da prática concreta e a considerar o significado das ações no exato momento em que ocorrem, comparando-as, confrontando-as com outras ações que sucederam em diferentes épocas e locais. É importante destacar, contudo, que Erickson (1989) adverte que não é a utilização de uma técnica de descrição contínua que torna uma investigação de observação participativa, mas sim o método, que diz respeito ao enfoque e a

¹¹ De acordo com Erickson (1989, p.204), a palavra etnografia originou-se na antropologia, no final do século XIX, e significava os relatos monográficos dos modos de vida dos povos que não eram gregos, mas sim *ethnoi*, “outros”, ou seja, bárbaros.

intenção. Dessa forma, de acordo com Fonseca (1998, p.58), o método etnográfico pode contribuir para o enriquecimento da intervenção educativa ao combater os males da quantificação, enfatizando o cotidiano e o subjetivo.

Deste modo, considerando a relevância dos princípios etnográficos no âmbito educacional e um problema que requer investigação: a dificuldade do professor de língua materna, por uma série de fatores intrínsecos e extrínsecos à escola, em realizar uma prática de leitura de textos literários sob uma perspectiva mais lúdica e prazerosa, fui a campo investigar as práticas de leitura de textos literários no contexto do programa HORA DA LEITURA, tendo como principal instrumento a observação participante, na qual buscou-se privilegiar a interação com os interlocutores. Durante um período de 9 meses, foi utilizado um diário de campo como forma de registrar os dados observados, cujos registros eram reescritos e ampliados assim que finalizava a visita, para que as impressões e percepções do cotidiano pudessem ser melhor percebidas e compreendidas.

4.2 Percorso de acesso ao campo

Muitos fatos que ocorreram em minha vida pessoal e profissional conduziram-me a uma mesma direção, a EE “Mário Lago”, local no qual realizei esta pesquisa.

No início de 2005, ingressei, por concurso público, na Secretaria de Educação de São Paulo como professora do Fundamental II e Ensino Médio. Na mesma época, iniciei o curso de pós-graduação, a nível mestrado, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e, ao tomar conhecimento de que poderia ter acesso ao Programa Bolsa-Mestrado, patrocinado pelo Governo do Estado, requisitei o benefício. Passei então a integrar o quadro de funcionários de uma Diretoria Regional de Ensino da Região Leste da cidade de São Paulo, já que optei pelo inciso II do Decreto Nº 48.298, de 3 de dezembro de 2003, que permite ao mestrando ser designado, sem prejuízo de vencimentos e demais vantagens do cargo, junto à Diretoria de Ensino por 40 horas semanais, ficando liberado do cumprimento de 16 horas semanais.

Ao ser designada para o cargo de Assistente Bolsa-Mestrado, fui encaminhada para auxiliar a Assistente Técnico-Pedagógica de Língua Portuguesa nas OTs (Orientações Técnico-Pedagógicas) dos professores do Fundamental II e Ensino Médio que pertenciam àquela Diretoria. Dessa forma, ao mesmo tempo em que realizava as tarefas necessárias ao

andamento do mestrado, cursando disciplinas, realizando pesquisas, participando de congressos e seminários, criava um estreito vínculo com um grande número de Professores de Língua Portuguesa e com Diretores, Vice-Diretores e Professores-Coordenadores, que muitas vezes participavam das Orientações Técnicas quando eram convocados pela Diretoria.

Assim, vi-me envolvida em inúmeros projetos que visam a capacitar os professores para o trabalho com a leitura – LER E VIVER, TECENDO LEITURAS, CRÔNICA NA SALA DE AULA, HORA DA LEITURA, entre outros. Embasados em uma política de democratização da leitura, esses programas buscam oferecer subsídios teóricos aos professores para que possam reconsiderar criticamente suas práticas de ensino da leitura de textos literários e não-literários em consonância com as atuais concepções de ensino e aprendizagem de língua materna.

Foi nesse momento que, face às exigências de uma disciplina da pós-graduação, “A Etnografia aplicada à pesquisa educacional”, ministrada pela Profa. Dra. Belmira Oliveira Bueno, decidi realizar uma pesquisa de caráter etnográfico, em uma das escolas pertencentes à Diretoria de Ensino na qual trabalhava, junto a alunos do Fundamental II do Ensino Fundamental que estavam sendo alcançados pelo programa HORA DA LEITURA. Na época, visando ampliar meu projeto inicial de pesquisa que era a prática de leitura de textos literários, decidi acompanhar o trabalho de leitura de textos literários realizado pelos alunos em um espaço considerado propício à constituição de sujeitos leitores – a biblioteca escolar. Não imaginava, porém, que o foco de minha pesquisa, por uma série de contingências encontradas no local de pesquisa, ia caminhar em direção ao trabalho do professor.

4.3 A definição da escola: critérios de escolha

Logo no início do ano letivo de 2006, uma professora da EE “Mário Lago” procurou a Coordenadora geral da Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino na qual atuo e requisitou orientação para as aulas do Projeto HORA DA LEITURA que estava assumindo. Na ausência da Assistente Técnico-Pedagógica de Língua Portuguesa (ATP), que se havia afastado do cargo, a Coordenadora solicitou-me que fizesse uma visita à escola para averiguar as possíveis dificuldades da discente. Dessa forma, após algumas semanas, dirigi-me à escola, que está situada próxima ao local onde trabalho, para auxiliá-la no que fosse possível. Fui bem recebida pela Vice-Diretora Aquico, que já conhecia meu trabalho na Diretoria e parecia nutrir por mim uma certa admiração. Infelizmente, não sei por quais motivos, a professora que

havia solicitado ajuda mudara de escola. Assim, aproveitei para conversar com uma das responsáveis pela HORA DA LEITURA sobre as atividades que estavam sendo realizadas. Naquela oportunidade, fiquei sabendo da existência de uma biblioteca na escola, que possuía, segundo a professora, um excelente acervo e duas profissionais responsáveis.

Foi a partir deste primeiro contato como profissional, não pesquisadora, que me vi motivada a tentar realizar a pesquisa na EE “Mário Lago”. Retornei ao local, dias mais tarde, como pesquisadora e com o aval da Coordenadora da Oficina Pedagógica. Obtida a permissão da Diretora e da Vice-Diretora, após explicitar os objetivos da pesquisa e as razões que justificavam meu interesse pela escola, iniciei a pesquisa em abril de 2006.

Dessa forma, o motivo central que me levou a escolher a EE “Mário Lago” como local de pesquisa foi a escola possuir uma biblioteca em funcionamento. Estávamos cientes, a partir de pesquisas lidas, da realidade vivenciada pelas escolas públicas estaduais: a ausência de profissional habilitado, acervo insuficiente, infra-estrutura precária ou simplesmente a inexistência de uma biblioteca. Dessa forma, sabendo que os professores do programa utilizavam a biblioteca de forma contínua e pretendendo acompanhar o *trabalho diferenciado* com os textos literários (proposto pela HORA DA LEITURA, como veremos mais abaixo), em um espaço privilegiado para a constituição de sujeitos leitores, considerei providencial realizar a pesquisa naquela unidade escolar.

4.4 A entrada em campo: o encontro com as professoras

Meu primeiro passo em campo foi procurar conhecer mais de perto as profissionais responsáveis pelo programa HORA DA LEITURA. Inicialmente, encontrei-me, na sala dos professores, com a professora Mônica, que já conhecia, pois assistia a quase todas as Orientações Técnicas e Videoconferências do programa na Diretoria de Ensino. Nessa ocasião, forneci informações sucintas sobre minha pesquisa e qual seria o meu papel no decorrer daqueles meses em que estaria na escola. A professora mostrou-se receptiva e até entusiasmada. De acordo com seu ponto de vista, eu poderia ajudá-la no trabalho que vinha sendo realizado, já que estava enfrentando algumas dificuldades. Essa observação deixou-me bastante inquieta, pois, apesar do contato direto que tinha com o Programa, não me sentia suficientemente segura para indicar caminhos e, além disso, meu objetivo como pesquisadora não era explicitamente interferir na prática pedagógica das profissionais com as quais

começava a me relacionar, mas sim observar os alunos em suas práticas de leitura dos textos literários.

Naquele momento percebi de forma clara o que afirma Rockwell (1986, p.21) : “*no hay entrada neutral*” em campo. Estava vinculada a uma instituição específica, uma Diretoria de Ensino da Secretaria de Estado da Educação que representava, dentro de uma escala de hierarquias, uma instância superior que tinha como principais funções coordenar e acompanhar o planejamento, a execução e a avaliação das atividades pedagógicas e, além disso, sabia que, na concepção de muitos, o apoio técnico significava vigilância. Preocupava-me, nesse sentido, a posição que passaria a ocupar na visão das educadoras responsáveis pela HORA DA LEITURA, que, em grande medida, iam contribuir para o andamento da pesquisa. Apesar das explicações dadas, teriam compreendido quais eram meus reais objetivos? Receava comprometer meu trabalho pela criação de vínculos inadequados.

Sempre muito amável, a Vice-Diretora Aquico acompanhou-me à Biblioteca e apresentou-me à professora Mara, uma das responsáveis pelo local, dizendo que eu era da Diretoria de Ensino. Em seguida, deixou-nos a sós e retornou aos seus afazeres. Como em nenhum momento falou-lhe de meu papel enquanto pesquisadora achei por bem lhe explicar sobre minha pesquisa, meus objetivos e, ao mesmo tempo, requisitar sua ajuda para melhor conhecer o funcionamento da biblioteca. Desse modo, naquela oportunidade já pude observar, de forma mais detida, o principal local onde pretendia realizar as observações, examinando o espaço disponível, o mobiliário, a disposição das estantes e mesas, os recursos disponíveis, a iluminação etc. Não imaginava, porém, que o encontro com as outras duas professoras que lecionavam a HORA DA LEITURA seria decisivo na mudança de foco da pesquisa.

Na semana seguinte, conheci as professoras Lúcia e Fernanda e iniciei um diálogo que determinou o andamento do trabalho em campo. Senti-as imensamente inseguras. A professora Fernanda chegou a afirmar “*estou desesperada... tenho quinze aulas da Hora da Leitura e, às vezes, não sei o que fazer com dois ou três livros na mão e quarenta “carinhas” me olhando...*”, “*...eles não gostam de ler literatura...*”, “*...acho o projeto maravilhoso, mas estou pensando em abandoná-lo no ano que vem*”. Indaguei-as se não estavam tendo acesso às orientações do programa. Disseram-me que sim, mas não na sua totalidade, pois não era sempre que conseguiam assistir às atividades promovidas na Diretoria de Ensino. Os professores da HORA DA LEITURA revezavam suas idas às reuniões de capacitação e, sempre

que possível, compartilhavam com os colegas o que havia sido discutido e sugerido. Às vezes, acessavam o *site* do Centro de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e imprimiam alguma sugestão. Nesse momento, foram inevitáveis os questionamentos que surgiram. Como professoras de Língua Portuguesa experientes, uma com mais de dez anos ministrando aulas de língua materna, conforme haviam me relatado, sentiam tanta dificuldade em ler com e para os alunos? Por que a requisição para tratar o texto literário de forma diferenciada, mais lúdica e prazerosa, causava tamanha ansiedade? Seria uma inquietação advinda da falta de formação que dificultava a escolha de obras adequadas, a utilização de estratégias apropriadas, as formas de sensibilização mais eficazes e a criação de um ambiente propício à leitura? Não estaria a própria estrutura escolar e/ou do Programa HORA DA LEITURA impossibilitando uma prática de leitura de cunho lúdico-artístico?

Em meio a tantas inquietações, ponderava sobre as leituras que já vinha realizando sobre o tema, buscando refletir sobre alguns conceitos que pudessem direcionar meu olhar.

É fato que as relações entre as criações literárias e a instituição escolar sempre foram problemáticas. Usados para fins pragmáticos os textos literários têm sido considerados, no âmbito das instituições escolares, um meio para atingir objetivos didático-pedagógicos. De um lado, imprimir comportamentos, criar valores e manipular emoções. De outro, ensinar questões relativas à língua, pretexto para abordar gramática. Tais concepções refletem-se nas práticas pedagógicas, permeadas de exercícios mecânicos, cópias, interpretações textuais, elaboração de fichas de leitura e avaliações. Desconsideram a especificidade da obra literária, enquanto objeto artístico por excelência, cuja abordagem precisa estar vinculada ao prazer e à motivação, a fim de que seja criado um ambiente significativo de leitura. (BAMBERGER, 1987; RODARI, 1982)

A partir das reflexões acima, e considerando o motivo pelo qual as professoras responsáveis pelo programa HORA DA LEITURA sentiam tanta dificuldade em realizar uma prática de leitura de textos literários sob uma perspectiva mais lúdica e prazerosa, propiciando um ambiente adequado à constituição de sujeitos leitores, optei por acompanhar as atividades realizadas durante a Hora da Leitura, levantando a escolha das obras trabalhadas, as formas de sensibilização utilizadas, o uso de instrumentos, as estratégias para estimular a leitura e a utilização ou não de espaços privilegiados para leitura, em especial, a biblioteca escolar. Para isso, propus-me a acompanhar, de forma mais direta, uma das professoras, Fernanda,

responsável pela maioria das aulas do programa – quinze aulas – durante uma tarde por semana, em aulas ministradas a uma 5ª série. Além disso, continuaria dialogando com as professoras Lúcia e Mônica, tanto na unidade escolar como nas orientações técnicas realizadas na Diretoria de Ensino.

As hipóteses que norteavam a questão de pesquisa, como já citadas na introdução, eram: por um lado, acreditava que, habituado a cultivar crenças já arraigadas em nossa sociedade, segundo as quais as crianças não gostam de ler, especialmente os clássicos, e limitado por uma formação inicial e contínua deficiente, por uma vivência insuficiente com a leitura, o educador demonstra, em sua prática pedagógica, as implicações metodológicas das suas concepções, por meio do ambiente criado para leitura e da abordagem realizada que não possibilitam à criança criar uma intimidade maior com os livros e a leitura. Por outro lado, considerava que um entrave encontrado no interior das escolas é já endêmico em nosso país: a falta de recursos físicos e humanos, principalmente nos espaços propícios para a leitura, como a biblioteca escolar, dificulta, sobremaneira, um trabalho diferenciado com o texto literário.

Cabe ressaltar que a escolha por uma quinta série deve-se ao fato de que, segundo pesquisas, ser essa uma fase de transição em que a criança vai, paulatinamente, diminuindo o interesse pela leitura. Acreditamos que, pela observação participativa, podemos perceber de que forma as práticas pedagógicas podem ou não contribuir para esse afastamento.

Dessa forma, a pesquisa ficou assim organizada: observação sistemática das aulas de leitura ministradas pela professora Fernanda na 5ª série C, na sala de aula e na biblioteca escolar, que ocorriam uma vez por semana durante 50 minutos; conversas e entrevistas formais e informais com os diferentes atores diretamente envolvidos neste processo - alunos da 5ª série C e funcionárias da biblioteca - e aplicação de questionário que procura levantar as concepções relativas à abordagem dos textos literários e, além disso, as características formativas dos professores do programa que participavam das videoconferências e das orientações técnicas, na Diretoria de Ensino, dentre os quais a professora Fernanda estava incluída. Assim, acompanhamos a professora Fernanda, principal sujeito da pesquisa, tanto inserida em um contexto maior de formação continuada, no caso o programa HORA DA LEITURA, bem como em sua prática cotidiana na sala de aula e na biblioteca escolar. Paralelamente, foram sendo realizadas pesquisas em documentos relacionados ao programa e pesquisa bibliográfica sobre a prática de leitura de textos literários.

Ao ser realizado, esse trabalho de campo teve a duração de 9 meses – de abril a dezembro de 2006. Durante esse período, foram realizadas 25 visitas à escola, totalizando cerca de 30 horas de observação e 10 horas de conversas formais e informais e entrevistas. Paralelamente, durante mais de 60 horas, foram elaborados registros ampliados das anotações que eram feitas no campo.

4.5 Caracterização da escola

A EE “Mário Lago” está situada na Zona Leste da capital de São Paulo, em um bairro eminentemente comercial, próximo a duas favelas e a uma COHAB-SP¹². Apesar da região dispor de Posto de Saúde, Hospital Público, ainda que em situação precária, EMEIs, Igrejas, inúmeros bancos, além de escolas particulares e públicas, chamou-me a atenção a inexistência de um local de lazer. Há uma carência de cultura, de espaços que promovam a livre expressão da comunidade como um todo. Crianças perambulam pelas ruas, expostas não só a violência como aos perigos do intenso tráfego da região.

A escola, tendo sido criada em 1932 e estabelecida num prédio de três pavimentos - um piso térreo e dois andares -, possui instalações relativamente antigas. Logo ao entrar, no andar térreo, nos deparamos com nove salas utilizadas para fins administrativos: uma pequena sala em que ficam os inspetores, sala dos professores, sala da direção, sala do vice-diretor, secretaria, sala da coordenação, sala de arquivos e banheiros administrativos, feminino e masculino. No mesmo andar, ao lado do pátio, há o laboratório de matemática, sala com instrumentos de fanfarra, sala de artes (com duas lousas danificadas, seis mesas compridas, treze bancos, cinco estantes de metal, palco para marionetes e dois filtros de água), biblioteca (com um acervo de mais de 10.000 exemplares, sete mesas redondas com 35 cadeiras, uma TV de 21” e um computador que no momento não está funcionando), quadra coberta, espaço para pingue-pongue, anfiteatro com capacidade para 250 pessoas (com palco com piso de cimento, paredes danificadas, janelas com vidraças quebradas, entrada não-adaptada para pessoas com deficiência física e ausência de saída de emergência) e dois camarins. No mesmo corredor em que está a biblioteca, há vários espaços utilizados para fins gerais – depósito de equipamentos, dois vestuários (feminino e masculino), dois banheiros para alunos, cozinha, depósito de merenda anexo à cozinha, depósito de material de limpeza, cantina ao lado da biblioteca e refeitório.

¹² Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo

No primeiro andar, a escola conta com 22 salas de aula. No segundo andar, subindo dois lances de escada, há sala de informática (com 10 microcomputadores AMD – K6 conectados a Rede, 02 impressoras sem cartucho, 1 skanner e duas caixas com vários programas educacionais), sala de vídeo (com dois episcópios, dois retroprojetores, uma TV 29” e uma TV 21”) e laboratório de ciências físicas e biológicas.

A maioria das salas de aula é ampla, assim como as escadarias e os corredores. O mobiliário é antigo e insuficiente para o número de alunos – aproximadamente 2100, distribuídos em 52 classes (22 salas do Ensino Médio pela manhã, 22 do Ensino Fundamental - Ciclo II à tarde e 8 do Ensino Médio no período noturno). Em muitas salas, há somente 37 carteiras e 37 cadeiras, para uma média de 40 alunos por classe. Nota-se também que o número de cortinas é insuficiente, o que confere às salas um aspecto pouco aconchegante. Além disso, há infiltrações e goteiras que parecem já estar comprometendo a integridade do forro de gesso.

Ainda que existam muitos espaços disponíveis, circular na escola é muito difícil. Há inúmeras grades com cadeados que dividem os ambientes. Os professores e alunos, por exemplo, para ter acesso à cantina ou à biblioteca passam por um grande portão de ferro que permanece fechado a maior parte do tempo. Para chegar a esses locais, portanto, a intervenção das inspetoras, que estão sempre com um molho de chaves no bolso dos aventais, é imprescindível. Além disso, as câmaras instaladas nos corredores como forma de segurança parecem restringir ainda mais os movimentos. Assim que, nos primeiros dias em que visitei a escola, ainda que muito bem recebida pela vice-diretora e pelos professores do programa, senti-me tolhida, sem liberdade e até certo ponto incomodada. Sempre que chegava, precisava pedir a alguém que abrisse o cadeado do portão de entrada, se me dirigia à biblioteca também, se à cantina, da mesma forma. Comecei a me indagar de que forma se sentiriam os alunos.

Apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas pela escola no que se refere ao espaço físico, que carece de manutenção, conservação e ajustes, à adequação do mobiliário, que é insuficiente não só para os alunos, mas também para os professores e demais funcionários, e à vigilância que impede a livre circulação a EE. Mário Lago desenvolve inúmeros projetos que contam com a participação ativa dos alunos. Dentre eles, o Projeto Teatro que tem oito anos de existência, é formado por três grupos - TA & PÁ, Teatro Juvenil ou Adulto, UNI - DUNI -

TÊ, Teatro Infantil e TAL & PÁ JR., teatro Infanto-Juvenil - e já recebeu inúmeras premiações e o Projeto Revista GALA, que foi fundada em 2001, nos moldes dos movimentos literários, e reúne alunos poetas e escritores do Ensino Médio da manhã.

A fim de atender a demanda da região, a escola organiza-se em três períodos da seguinte forma:

Cursos Período	ENSINO MÉDIO (da 1ª à 3ª série)	ENSINO FUNDAMENTAL Ciclo II (da 5ª à 8ª série)
MANHÃ (das 7 às 12h)	Mais de 900 alunos distribuídos em 22 salas.	
TARDE (das 13 às 18h)		Mais de 800 alunos distribuídos em 22 salas.
NOITE (das 19 às 23h)	Mais de 400 alunos distribuídos em 8 salas.	

Figura 21 – Número de alunos por Curso e Período

A clientela atendida pela escola é formada, na sua grande maioria, de crianças e jovens com nível cultural e econômico baixo. Muitos possuem problemas de saúde - raquitismo, subnutrição, higiene, odontológico... - e na estrutura familiar que, de acordo com a vice-diretora e professores da escola, interferem na aprendizagem. É interessante frisar que, segundo pesquisa realizada pela escola, a maioria dos estudantes tem uma expectativa positiva quanto ao local em que estudam e buscam, na escola, além de formação cultural e educativa, um ponto de lazer e convívio.

4.6 Retratos dos alunos e da professora da 5ª série C

Com o intuito de delinear e discutir, de forma não exaustiva, algumas características relevantes dos sujeitos diretamente envolvidos nas práticas de leitura de textos literários as quais nos propusemos a analisar, apresentamos abaixo o perfil dos alunos e da professora da 5ª série C.

4.6.1 Os alunos

Visando conhecer um pouco mais os alunos da Profª Fernanda, tracei o perfil sócio-econômico e de leitura desses estudantes. Para isso, foram utilizados dois tipos de instrumentos: examinamos um questionário que foi aplicado aos alunos da 5ª C pela escola, a fim de levantar o perfil sócio-econômico dos discentes da EE “Mário Lago”, e entrevistas informais. É importante frisar que as hipóteses e os comentários aqui levantados são de caráter exploratório. Assim, não temos a pretensão de realizar uma análise exaustiva dos dados levantados, mas somente dar a conhecer um pouco do universo cultural e social dos alunos que eram objeto das práticas discentes que nos propusemos a pesquisar.

A 5ª C era composta de 35 alunos freqüentes, na sua maioria meninas (60%). Analisando a amostra por faixa etária (Figura 22), é possível notar que existe um número expressivo de crianças com 11 anos (72%), enquanto 13% está com 12 anos, 10% entre 13 e 10 anos e somente 1 aluno com 15 anos. Assim, de uma maneira geral, esta classe representa uma típica sala de 5ª série, com a maioria dos alunos dentro de uma faixa etária esperada para este nível de escolaridade.

Figura 22 – Faixa Etária dos alunos da 5ª série C

Quanto ao perfil sócio-econômico, levantamos os seguintes resultados: a maioria dos alunos (cerca de 60%) reside próximo à escola em casa própria e os pais possuem empregos formais (metalúrgico, funcionário público, militar, encadernador, gerente de loja, inspetor de obras, eletricitista, cozinheiro, pedreiro, churrasqueiro, auxiliar de finanças, padeiro, segurança, carreteiro, ferramenteiro, atendente de lanchonete). Há alguns alunos cujos pais exercem essas

mesmas profissões e outras, porém de maneira informal (pedreiro, eletricista, doméstica). Já no que se refere ao grau de instrução dos pais, os dados apontaram que cerca de 60% destas pessoas concluíram o Fundamental I, 34% o Fundamental II, e 6% o ensino superior. Dos 35 alunos somente o aluno de 15 anos declarou que trabalhava fora entregando panfletos.

Visando levantar o perfil de leitura dos alunos da 5ª série C entrevistamos aluno por aluno no decorrer das aulas. A cada dia entrevistávamos alguns alunos e solicitávamos que respondessem a três questões: se gostavam de ler; quais os últimos livros que haviam lido; e, se os livros lidos haviam sido comprados ou emprestados da biblioteca e/ou de colegas. Tínhamos como objetivo principal perceber se, nas práticas de leitura efetivadas em sala de aula, a professora considerava ou não as expectativas e os interesses de leitura dos alunos (esse aspecto é melhor discutido no Capítulo 5). Como resultado coletamos as seguintes informações. No que se refere à primeira questão, – **se gostavam ou não de ler** –, três alunos foram taxativos em suas respostas afirmando que não gostavam de ler, particularmente o aluno de 15 anos, quatro mostraram-se indecisos e utilizaram a expressão “**mais ou menos**”, e, a grande maioria afirmou que gostava de ler. Em relação à segunda pergunta, – quais os últimos livros que haviam lido –, as respostas foram surpreendentes, não somente pela quantidade como pela qualidade, conforme podemos observar por meio da Figura 23. É importante destacar que nenhum aluno mencionou os nomes dos autores. Para fins de categorização, foram por nós pesquisados e citados. Há algumas obras, contudo, cujos autores não foram identificados.

A essa segunda questão – **quais os livros que haviam lido** –, somente 25 alunos responderam, o restante afirmou não lembrar o nome da obra ou simplesmente não ter lido. Dos 17 livros citados, 4 foram lidos por uma mesma aluna (os livros de Verne, Rowlings, Ed Baker e Hechelmann & Ende).

Literatura estrangeira	<ul style="list-style-type: none"> - <i>As vinte mil léguas submarinas</i>, de Júlio Verne - <i>Harry Potter e a câmara secreta</i>, de JK Rowling - <i>A princesa enfeitiçada</i>, de Ed Baker - <i>Os teatros de sombras da Ofélia</i>, de Friedrich Hechelmann & Michael Ende - <i>Os consumos de Back Boom</i> - <i>Coisas que toda garota deve saber</i>, de Samantha Rugen - <i>Ivo Hoster, o mensageiro da paz</i> - <i>O pequeno príncipe</i>, de Antoine de Saint-Exupéry
Literatura brasileira	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Faz de conto</i>, de Marina Colassanti - <i>Memórias da Emília</i>, Monteiro Lobato - <i>Com a Ponta dos Dedos e os Olhos do Coração</i>, de Leila Iannone e Alejandro Lloret
Respostas genéricas	<ul style="list-style-type: none"> - Contos de Fadas - Poemas (não foram citados autores ou obras) - Histórias da Bíblia
Obras cujos autores não foram identificados	<ul style="list-style-type: none"> - <i>A árvore de Bombons</i> - <i>O urso do rabo curto</i> - <i>As trocas que o mundo faz</i> - <i>Mais que perfeito adolescente</i> - <i>A experiência do dia</i> - <i>Drogas, pra quê?</i>
Outros	<ul style="list-style-type: none"> - Revistas - Jornais - Gibis (particularmente Mônica e Cebolinha de Maurício de Souza)

Figura 23 – Últimos livros lidos pelos alunos da 5ª série C

Podemos dizer, a partir dos dados levantados, que os alunos transitam livremente por diferentes gêneros e épocas. Lêem clássicos da literatura estrangeira (Verne, Saint-Exupéry) e brasileira (Lobato) e livros contemporâneos da literatura estrangeira (Rugen, JK Rowling) e brasileira (Colassanti, Iannone). Além desses, os alunos lêem obras de autores, brasileiros ou não, que de certa forma tratam de questões atuais (drogas, a paz, respeito às diferenças), que se referem a atitudes e comportamentos que a sociedade busca consolidar. Demonstram com isso uma certa preocupação com o que ocorre em seu entorno. Por um outro lado, mantêm-se assíduos à leitura de gibis. Todos os que responderam à questão afirmaram ler, com uma certa frequência, histórias da Mônica e do Cebolinha. É interessante notar que mesmo os alunos que afirmaram não lembrar da obra ou simplesmente não ter lido (10 alunos), são leitores desse gênero, pois liam gibis em algumas aulas da HORA DA LEITURA em que eram deixados livres para escolher o que queriam ler. A nosso juízo, podem não ter citado os gibis, pois não

os consideram uma “obra de valor”, que mereça ser mencionada em uma entrevista feita na escola.

No que diz respeito à última questão, - **se os livros haviam sido comprados ou emprestados da biblioteca** -, a maioria dos alunos (23) declarou que empresta os livros da biblioteca e eventualmente dos colegas. Somente duas alunas, por sinal as que mais lêem, afirmaram que retiram livros da biblioteca, bem como compram e emprestam livros aos colegas (descobrimos, posteriormente, que esses livros eram comprados em sebos). Esse perfil confirma um dado já levantado no capítulo anterior, por meio das respostas dos professores da HORA DA LEITURA ao questionário aplicado, que dá conta de que a maioria das crianças não tem condições de comprar um único livro, ficando dependente tão somente da biblioteca pública e/ou escolar.

Um outro dado que merece destaque e que foi sendo percebido no decorrer das entrevistas é que nenhum dos livros lidos pelos alunos foi indicado, sugerido ou comentado durante as aulas ministradas na unidade escolar. Pelo contrário, os próprios alunos leitores, envolvidos, interessados em suas leituras compartilham com os colegas o seu entusiasmo, fomentando a curiosidade e criando neles o desejo de ler as mesmas obras com as quais tiveram contato. Assim, foram formando uma rede, um circuito de leituras. Esse fato é revelador, pois demonstra que o ler por ler, por prazer e entretenimento, é uma prática vivenciada pelos alunos fora do âmbito escolar, ou seja, não vinculada à realidade das crianças e jovens em seu cotidiano de sala de aula, na interação com seus professores. Nesse sentido, percebemos que coexistem os alunos que lêem *na* e *para* escola e os alunos que lêem na sociedade, *para* vida e *na* vida. Práticas exercidas pelo mesmo indivíduo, mas que não dialogam entre si. A escola, dessa forma, ao fomentar essa dicotomia, sugere uma visão restrita de leitura, por meio de práticas que podem, eventualmente, formar bons leitores para o contexto escolar, mas não para vida.

4.6.2 A professora

Fernanda é professora de Português há 12 anos e leciona na EE Mário Lago há cerca de um ano. Nunca exerceu sua profissão em uma escola particular. Como a maioria dos professores da HORA DA LEITURA, por ser não-efetiva, portanto sem estabilidade, não tem vínculos constituídos com a unidade escolar e com a comunidade na qual está inserida. Muda

de escola constantemente, já que sua condição não lhe abre um leque de opções para que permaneça em uma mesma escola, antes a torna vítima de um sistema perverso de rodízios. Estudou o Ensino Fundamental e Médio em escolas municipal e estadual, respectivamente. É formada em uma universidade particular de São Paulo, sendo que o único curso que fez de formação continuada foi uma extensão em pedagogia, para que tivesse direito a prestar concurso para o cargo de supervisão. Sonho que até o momento não foi realizado. Frequentemente, eventualmente, as Orientações Técnicas ministradas na Diretoria de Ensino e assiste à algumas videoconferências. Ambas voltadas à formação dos professores da HORA DA LEITURA.

No questionário aplicado aos professores da HORA DA LEITURA (vide anexo), que foi também respondido pela professora da 5ª série C, levantamos os seguintes dados: Fernanda considera a leitura com/para os alunos e a contação de histórias como as estratégias mais eficazes para estimular a leitura dos alunos; os apoios didáticos mais utilizados por ela com os textos de literatura infanto-juvenil são a lousa e as obras de arte (pintura, escultura...); como espaços de leitura prefere, por ordem de frequência de uso, a sala de aula e a biblioteca escolar; declara que os momentos em que os alunos são deixados livres para ler, lêem gibis e revistas, considera, contudo, este momento produtivo; em sua opinião, *"a leitura de textos literários, para a maioria dos alunos, é uma obrigação e não uma fonte de prazer, já que não gostam de ler"*; escolhe os livros de literatura que são trabalhados pelos seguintes critérios: de acordo com o número disponível de livros e aqueles que possuam uma temática que considera relevante no momento; como forma de sensibilização antes da leitura realiza pequenos comentários da história para deixar os alunos curiosos; após a leitura, prefere debater de maneira informal com os alunos e solicitar desenhos; sugeriu para um colega professor como leitura literária imprescindível a obra *História de Fadas* de Oscar Wilde, já quanto ao livro teórico, não fez nenhuma sugestão; e, finalmente, declarou que os últimos textos que havia trabalhado com seus alunos eram: *A águia* de Leonardo da Vinci e *A abelha chocolateira* de Kátia Canton.

As conversas informais, que serão melhor pontuadas e discutidas no capítulo referente à análise das práticas de leitura, nos permitiram perceber que seu universo de leitura é restrito. Tem o hábito de ler livros de auto-ajuda e religiosos, com preferência para a autora de livros espíritas Zilda Gasparetto, e pequenos textos na internet, que foram muitas vezes utilizados na

HORA DA LEITURA. Quando questionada sobre sua formação inicial declara ter lido alguns clássicos e não ter sido preparada para o trabalho com textos literários sob uma perspectiva diferenciada, considera, assim, que o governo deveria suprir essas lacunas oferecendo mais cursos de formação continuada que contemplasse essa área específica.

Como era nosso propósito, neste capítulo, explicitamos o problema de pesquisa, o percurso de acesso ao campo e seus desafios e caracterizamos a escola pública na qual realizamos as observações periódicas durante o ano letivo de 2006. Também foi delineado e discutido, de forma não exaustiva, o perfil dos alunos e da professora da 5ª série C, sujeitos diretamente envolvidos nas práticas de leitura de textos literários as quais nos propusemos a analisar.

No capítulo seguinte, discorreremos sobre as categorias de análise que foram configuradas a partir da finalidade primeira dessa pesquisa: desvelar o porquê o professor de língua materna sente dificuldade em trabalhar o texto literário sob uma perspectiva mais lúdica e prazerosa.

Capítulo 5 – Discussões sobre as categorias de análise

Recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer – me parece o ponto básico para qualquer esforço honesto de “incentivo à leitura” (Geraldi, 2006, p.98)

O objetivo que orientou essa pesquisa, conforme viemos apontando, foi o de investigar as práticas de leitura de textos literários no contexto do Programa HORA DA LEITURA, procurando levantar os critérios de escolha das obras, as estratégias de leitura, o uso de espaços propícios à leitura e se esses procedimentos possibilitam um encontro significativo da criança com o objeto livro, criando o gosto pela leitura. Buscamos, assim, levantar e compreender os entraves vivenciados pelo professor de Língua Portuguesa ao tentar trabalhar o texto literário de uma forma diferenciada, que privilegie o prazer e a ludicidade.

Acreditávamos, conforme dissemos na introdução deste trabalho, que os professores de Língua Portuguesa, por uma série de fatores intrínsecos e extrínsecos à escola: formação inicial e contínua deficiente, pouca vivência com a leitura, crenças arraigadas de que as crianças não gostam de ler e falta de recursos físicos e humanos no interior da escola, sentem muita dificuldade em trabalhar o texto literário sob uma perspectiva mais lúdica e prazerosa, o que se reflete em suas práticas cotidianas.

Para verificar se essas hipóteses se comprovavam, colhemos dados que foram agrupados em diferentes categorias. Investigamos como o trabalho da HORA DA LEITURA ocorria na Biblioteca Escolar, averiguando as reais condições em que as práticas de leitura se desenvolviam: se havia recursos físicos apropriados, como acervo, instalações, equipamentos e mobiliário adequados, e recursos humanos, com profissionais habilitados que implementassem programas de incentivo à leitura, atividades e/ou projetos que motivassem a participação da comunidade, criando assim um ambiente acolhedor e instigante, propício ao desenvolvimento de práticas de leitura de cunho lúdico-artístico. Objetivávamos com isso perceber se, de alguma maneira, a ausência de alguns desses recursos dificultava ou não o trabalho do professor em suas atividades cotidianas na HORA DA LEITURA. Coletamos também dados de conversas e entrevistas informais efetuadas com a Professora Fernanda, por meio das quais levantamos suas representações como leitora, suas concepções referentes à leitura de texto literário, a importância da leitura e sobre as crianças enquanto leitoras, assim como

seus critérios de escolha de obras que eram trabalhadas na sala de aula e na biblioteca. Paralelamente, ao observar as práticas em sala de aula e na biblioteca, verificamos as impressões causadas pelo programa HORA DA LEITURA no imaginário da professora (tempo propiciado, os livros apontados, as estratégias apresentadas, os objetivos almejados), bem como as influências desse imaginário (ou dessa forma de vivenciar um projeto do governo) em seu cotidiano. Tínhamos como meta levantar o potencial formativo dessa profissional e as concepções e crenças que regiam sua prática, buscando discutir de que modo dificultavam ou não seu trabalho com os textos literários sob uma perspectiva mais lúdica e prazerosa.

Ao longo de todo o processo de observação, é importante salientar, estivemos atentas às interlocuções estabelecidas no ambiente escolar, entre professora e aluno, entre professores, entre alunos, entre responsáveis pela biblioteca e alunos, pois acreditamos que essas relações exerciam certa influência na maneira como a professora vivenciava sua prática.

Assim, para efetuar a discussão desses resultados, optamos por, num primeiro momento, apresentar os dados obtidos quanto a cada categoria de análise: biblioteca escolar, dividida em subcategorias (espaço físico e localização, recursos humanos, acervo, condições de acesso ao acervo, práticas de leitura na biblioteca); as representações da professora, quanto aos alunos e a si mesma enquanto leitores, e quanto ao programa HORA DA LEITURA; proposta de atividade da pesquisadora à professora: a obra de C. S. Lewis; e, por fim, o diálogo entre os dois corpus de dados: um proveniente dos questionários aplicados a um grupo de professores; outro proveniente de observação participante ao longo de um ano letivo na escola “Mário Lago”. Em seguida, retomam-se as hipóteses que guiaram a realização deste trabalho e discute-se de que forma esses elementos se relacionaram, indicando os aspectos intrínsecos e extrínsecos à escola que mais influenciaram a prática de leitura de textos literários sob uma perspectiva mais lúdica e prazerosa.

Passamos, finalmente, à apresentação de uma série de considerações sobre o material produzido na escola pesquisada.

5.1 A biblioteca escolar da E.E Mário Lago e a leitura dos textos literários: embates e possibilidades

A EE “Mário Lago”, como já havia pontuado, está situada na Zona Leste da capital de São Paulo, em um bairro eminentemente comercial. Apesar da região dispor de Posto de Saúde, Hospital Público, chamou-me a atenção a inexistência de um local de lazer. Há uma carência de atividades culturais, de espaços que promovam a livre expressão da comunidade como um todo. Crianças perambulam pelas ruas, expostas não só à violência como aos perigos do intenso tráfego da região. A escola, nesse contexto, representa, para os jovens que ali estudam, um local em que podem não somente ter formação cultural e educativa, mas também um ponto de lazer e convívio social.

Dessa forma, quando cheguei à EE “Mário Lago”, e tomando conhecimento das carências às quais os alunos e a comunidade estavam sujeitos, imaginei de que modo a biblioteca escolar estaria contribuindo para suprir essas deficiências. Se aqueles que a ela recorriam encontravam um ambiente instigante, aconchegante e de estímulo à leitura que, por meio de uma série de ações, oferecesse alternativa educativa, cultural e de lazer. Por outro lado, considerava se os professores de um modo geral e, especificamente, os da HORA DA LEITURA, tinham à sua disposição os recursos físicos e humanos necessários a um trabalho efetivo com a leitura, que lhes possibilitassem levar seus alunos ao encontro de experiências criativas, motivadoras e à criação de um vínculo mais estreito com a leitura e suas práticas. Nesse sentido, compartilhava com Martínez (2001, p.20) a idéia segundo a qual: *“a biblioteca pode ser a porta de acesso a emoções, respostas, soluções, experiências gratificantes e prazer, dando a possibilidade de voar com a imaginação, de criar e ter novas idéias, de solucionar problemas simples e complexos”*. Todavia, como veremos, a realidade com a qual me deparei, levantada pela observação sistemática no transcorrer das aulas da HORA DA LEITURA, por visitas feitas à biblioteca, e por conversas e entrevistas informais com as responsáveis pelo local e com a professora da 5ª série C, mostrou-se muito menos promissora.

A seguir, passamos à discussão dos diferentes aspectos observados na biblioteca escolar da EE Mário Lago, buscando compreender de que forma influenciavam as atividades que envolviam a leitura de textos literários efetuadas pela professora Fernanda junto aos alunos da 5ª série C.

5.1.1 Espaço Físico e localização

A primeira vez em que observei a biblioteca foi em uma visita informal que fiz ao local juntamente com a vice-diretora da escola, a professora Aquico, momento no qual conheci uma das responsáveis pela biblioteca, Mara, que se mostrou amável e interessada na pesquisa que eu começava a realizar. Naquela oportunidade, não havia nenhum aluno no pátio, na biblioteca ou nas imediações e pude de maneira tranqüila conversar com Mara e observar as estantes, a sala como um todo, folhear alguns livros, caminhar entre as mesas e cadeiras e escrever as minhas primeiras impressões sobre o local no qual assistiria a muitas aulas de leitura.

A biblioteca da EE. Mário Lago está localizada em um espaço relativamente pequeno, aproximadamente trinta metros quadrados, que foi recentemente dividido em dois ambientes por um balcão de granito. De um lado, encontram-se mais de 12.000 livros tombados, distribuídos em vinte e oito estantes de aço, uma mesa e uma cadeira para a responsável pelo local e um computador. Do outro lado do balcão, há uma sala composta por sete mesas redondas para leitura com cinco cadeiras cada uma, um computador, um quadro branco, um cartaz onde se lê “silêncio” e uma televisão com vídeo, estrategicamente colocada em um suporte na parede. Há uma única porta de entrada para a biblioteca. A iluminação e a ventilação do local são adequadas.

No mesmo corredor em que está a biblioteca, há várias repartições utilizadas para fins gerais – depósito de equipamentos, dois vestuários (feminino e masculino), dois banheiros para alunos, cozinha, depósito de merenda anexo à cozinha, depósito de material de limpeza, e, ao lado da biblioteca, a cantina e o refeitório.

Ainda que as responsáveis pela biblioteca buscassem criar um ambiente propício à leitura, com o tempo fui percebendo que as condições eram desfavoráveis. A posição das mesas e cadeiras dificultava o circular e uma possível transformação do espaço, o balcão que separava os livros de qualquer usuário, da mesma forma, impedia a mobilidade e impossibilitava mudanças para a realização de atividades interativas e, além disso, conferia ao local um aspecto de repartição pública, afastando ainda mais os alunos dos livros, conforme constatamos em diálogo com um aluno da 5ª série C e com a professora Fernanda:

A biblioteca daqui é legal, mas não dá nem para andar direito. Também não sei pra que esse balcão. Acho que eles têm medo da gente estragar os livros, não é? (Comentário de um aluno da 5ª série C acompanhado de muitas risadas)

[...] aquele balcão, além de deixar o ambiente mais apertado, menor... parece que separou as crianças ainda mais dos livros... (Profª Fernanda)

A meu juízo, os alunos se sentiam excluídos por não terem acesso direto aos livros, o que criava uma imagem negativa da prática da leitura, como algo sagrado que, para ser alcançado, os alunos deveriam passar por um ritual, com etapas que muitas vezes eram intransponíveis para eles. Da mesma forma, não se sentiam acolhidos em um ambiente que lhes toldava o movimento, impedindo a livre circulação. Por outro lado, a professora Fernanda parecia consciente de que a biblioteca, com sua organização física, dificultava uma aproximação das crianças da leitura.

Obata (1999, p.97), ao refletir sobre o espaço físico e a organização do mobiliário de uma biblioteca escolar, aponta que a maneira como se configura a organização física da biblioteca constitui-se em “*um sistema de significações das relações que a biblioteca estabelece*”. Assim, se a biblioteca precisa acolher seus usuários, permitindo um diálogo entre biblioteca e escola e possibilitando a construção de “*relações interativas entre os sujeitos e a informação e o conhecimento*”, não basta ser um local que possa ser chamado de biblioteca, mas há que se pensar em maneiras de se propiciar ações múltiplas, relações variadas que podem ser garantidas, por exemplo, pelo grau de mobilidade oferecido.

Uma outra condição desfavorável era sua localização. A biblioteca estava situada próxima ao pátio e à cantina e longe das salas de aula e dos professores, o que significava sérios problemas em alguns momentos: o barulho que atrapalhava o andamento dos trabalhos, distraindo os alunos nos momentos de contação de história e de leitura, pois em muitas aulas vagas os alunos ficavam no pátio e na cantina; a distância que existia entre as salas de aula e a biblioteca, separadas por portões com cadeado, dificultando o acesso de alunos e professores em determinados períodos. Era fato que a escolha daquele local como espaço destinado à biblioteca não havia sido planejada e refletida em função do papel que deve desempenhar a biblioteca escolar, um centro difusor de cultura, para o qual os usuários convergem cotidianamente com as mais diversas finalidades. Sobre isso recorreremos novamente às

reflexões de Obata (1999, p.97): *“um dos indicadores da participação da biblioteca como elemento constitutivo do processo educativo e da relação biblioteca-escola é o lugar que ela ocupa na distribuição e organização espacial da escola”*.

As conseqüências desses entraves eram sentidas nos comentários da professora e dos alunos durante as aulas de leitura:

Michele, conta essa história mais alto, que eu não estou ouvindo nada! (Comentário de um aluno a outro, durante a contação de histórias feita pelos alunos).

Assim, acredito que tanto a localização quanto o espaço físico destinados ao funcionamento da biblioteca refletiam o papel que era destinado a ela, não propriamente educativo, o que levaria as crianças e os jovens a um comportamento positivo com relação à biblioteca, à leitura e suas práticas, mas sim de guarda e armazenamento dos livros. Para Caldeira (2005, p.47):

Se desempenhar uma função educativa preponderante na escola, por exemplo, visando a proporcionar aos alunos as oportunidades de leitura intensa e autônoma, além de incentivar a busca de informações para responder a questionamentos e solucionar problemas, então **a biblioteca será um local amplo, com instalações confortáveis**. (grifos nossos)

5.1.2 Recursos Humanos

Com relação aos recursos humanos, a biblioteca apresentava como responsáveis duas professoras licenciadas em Geografia e readaptadas, Mara e Taís, confirmando um quadro bastante conhecido pelos pesquisadores em nosso país: a ausência de profissionais habilitados para exercer atividades nas bibliotecas escolares brasileiras (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2003; SILVA, 1993). Uma das docentes trabalhava neste local há mais de dez anos e, em conversa informal, contou-nos como foi escolhida para trabalhar na biblioteca:

Na época em que fui colocada à disposição, me perguntaram qual era minha preferência: a biblioteca ou a secretaria. A biblioteca estava fechada há dois anos e como gosto de cuidar, de zelar pelos livros, mas não de ler, escolhi organizar este espaço.

Sua afirmação causou-me espanto. Primeiramente, pela forma taxativa e óbvia com que falou de seu ingresso naquele local. O trabalho na secretaria implicava leitura, mas, em seu ponto de vista, ao responsável pela biblioteca bastava gostar de cuidar e zelar pelos livros. Afinal para quê o responsável por um espaço de leitura precisa gostar de ler? Não seria suficiente cuidar bem dos livros, mantê-los limpos e organizados? Não havia a percepção da real finalidade da biblioteca, de que não basta colocar a criança e o jovem em contato com os livros para formar uma disposição leitora, mas de que é preciso transformar a biblioteca em um local dinâmico que articule diferentes formas de sensibilizar o aluno para o ato de ler, o que pressupõe a figura de mediadores-leitores.

Ciente de que essas profissionais não eram bibliotecárias, mas simplesmente exerciam o papel de responsáveis, em função de políticas públicas que negligenciam as reais necessidades da escola no século da informação e do conhecimento, considero pertinente, contudo, recorrer às palavras de Silva (1993, p.94), ao discutir o perfil necessário àquele profissional que trabalha na biblioteca:

A exigência de conhecimento dos livros sob sua responsabilidade, conforme propõe Rubens Borba de Moraes, assinala que o bibliotecário precisa ser, ele mesmo, um bom leitor. Não se trata evidentemente, da memorização dos títulos contidos no catálogo, pois isso um catálogo bem organizado ou um computador pode armazenar e servir aos leitores, mais rápida e eficientemente. Ser um conhecedor da leitura significa possuir um repertório amplo de leituras, que sirva para orientar intelectualmente os usuários e para dimensionar a qualidade do acervo.

Ancoro-me também nas palavras de Carvalho (2005, p.23) para reiterar a importância da prática leitora no cotidiano daqueles que educam crianças e jovens para o exercício da leitura:

O bibliotecário e o professor mediadores da leitura devem ser, eles próprios, leitores críticos e capazes de distinguir, no momento da seleção e da indicação de livros, a boa literatura infantil e juvenil daquela “encomendada”, com aparência moderna, engajada, mas totalmente circunstancial, cuja fórmula simplificada, abusivamente repetida, desprepara o leitor em formação para a aceitação de outros textos, mais complexos no futuro.

Nota-se que tanto Silva (1993) como Carvalho (2005) identificam **o ser leitor** como um pré-requisito necessário ao profissional encarregado da biblioteca, pois essa condição irá

auxiliá-lo na mediação da leitura, orientando os usuários sobre o quê e o como ler de acordo com suas expectativas e demandas, e na formação de um acervo de qualidade, que atenda às necessidades formativas dos meninos e meninas que recorrem a esse espaço de cultura.

Apesar de possuírem concepções restritas sobre os reais objetivos do local no qual trabalhavam, observei com o tempo que havia interesse pessoal e um comprometimento profissional com a atividade que exerciam; faltava-lhes, contudo, uma formação adequada que lhes permitisse uma atuação mais segura e eficaz no exercício de suas funções. **A preocupação maior era com o armazenamento e a catalogação dos livros e não com os usuários.** Muitas vezes procuraram ajuda na Diretoria de Ensino para aprender como utilizar diferentes programas de computador para melhor ordenar os livros.

Obata (1999, p.92), ao discutir os paradigmas da *conservação* e da *difusão da informação e da cultura* que têm orientado as concepções de biblioteca ao longo dos tempos, assegura que com o desenvolvimento tecnológico e as intensas transformações sociais ocorridas nos últimos anos, em especial, com a ascensão da burguesia, que passou a requisitar profissionais capacitados, que saibam ler e escrever de forma competente, a biblioteca adquire um novo *status*. Hoje, o paradigma da conservação só tem sentido em função do preservar para que os usuários utilizem. Sob essa perspectiva, “*o bibliotecário não pode mais ser aquele erudito guardião das bibliotecas medievais; deve colocar o conhecimento à disposição do leitor de forma eficaz e no menor tempo possível*”. Dessa forma, o conceito de *biblioteca escolar interativa*, de acordo com a autora, torna-se imprescindível nos dias atuais, visto que “*deve ser inscrita enquanto um serviço de informação que busca estabelecer relações de interação entre o sujeito e a informação e a cultura*”(p.96).

Nesse sentido, um outro aspecto que me chamou atenção, com referência ao trabalho das responsáveis pela biblioteca, é que não notei, em nenhum momento, a preocupação com a dinamização da biblioteca, com a promoção de atividades que permitissem um maior envolvimento dos alunos com os livros e a leitura ou algum trabalho articulado com a professora Fernanda na elaboração das atividades de leitura. Pelo contrário, percebi que cada uma delas, professora Fernanda e as responsáveis pela biblioteca, exercia suas funções sem considerar em nenhum momento que poderiam trabalhar juntas para promover uma prática leitora mais efetiva entre os alunos. Em seus encontros na biblioteca, durante a HORA DA LEITURA, uma limitava-se a manter a ordem dos livros e, às vezes, dos alunos, e a outra

desenvolvia as atividades. Universos distintos, práticas distintas que não consideravam que ambas deveriam caminhar em direção ao mesmo objetivo. Essa falta de integração na elaboração de programas de leitura vivida por esses profissionais é, de acordo com Silva (1993, p.30), uma atitude que traz prejuízos aos leitores:

[...] integração de professores e bibliotecários na elaboração de programas de leitura (escolar e comunitária). Este caminho, embora muito proclamado por ambas as partes, é muito pouco levado à prática concreta. O que se constata, nessa área, é a briga de competências ou a transferência de responsabilidades, movida pela compartimentalização de tarefas e falta de diálogo, tendo os próprios leitores como prejudicados. Sem iniciativa, sem humildade, sem diálogo, os livros existentes continuarão empoeirados nas prateleiras das bibliotecas.

Não me parecia, todavia, que essa “*compartimentalização de tarefas*”, conforme retrata Silva (1993), fosse uma atitude que tivesse sido pensada, refletida para que assim ocorresse. Era simplesmente algo natural, corriqueiro. Cada uma estava exercendo sua obrigação, sem prejudicar a outra. Não as vi jamais aventando a hipótese de que pudessem trabalhar de maneira integrada.

Com referência à organização dos livros, havia o reconhecimento dos problemas que são causados pela falta de um profissional capacitado, conforme detectamos em muitas falas, principalmente da professora Taís, com a qual convivi mais de perto:

Nós precisamos ter alguém aqui para nos ajudar... Nós temos livros ótimos aqui, muito bons, só precisamos botar ordem nisso tudo.”

A gente está aqui perdida...

Os alunos vêm pedir livros e muitas vezes eu não sei como fazer, não sei como orientar os alunos de forma adequada.

Não sei se o livro que desejam é literatura, conto, romance, poesia...

Além de demonstrar desconhecer os diferentes gêneros textuais, Taís reconhece que a própria organização da biblioteca é uma barreira importante para o andamento do trabalho por ela realizado. Apesar disso, acredita que o espaço é bem freqüentado e apresenta com orgulho o livro de empréstimos, onde consta que, no mês de maio, houve cento e cinquenta empréstimos. Dado relativo se considerarmos que existem mais de 2000 alunos na escola e que, portanto, menos de 10% dos alunos da escola fizeram empréstimos no mês de maio.

É importante, contudo, salientar que as responsáveis pela biblioteca buscavam manter uma certa ordem, mas que não se mostrava adequada para o público para o qual a biblioteca era destinada e sequer para o controle das obras que compunham aquele acervo. Os livros eram distribuídos nas estantes de acordo com as áreas do conhecimento e com a nacionalidade dos escritores. Assim, os livros ficavam expostos nas estantes onde se liam as seguintes inscrições: geografia, história, física, química, português, matemática, artes, literatura brasileira e literatura estrangeira. Fora isso, havia subdivisões na área da literatura: contos, poemas, romances e literatura infantil. Além disso, havia um espaço reservado para as enciclopédias e outro destinado aos livros que chegavam da Secretaria da Educação dirigidos exclusivamente aos professores. Tudo parecia em ordem, porém no dia-a-dia eram patentes as confusões e os problemas causados pela organização estabelecida. Notei, por exemplo, que havia muitos livros de literatura infanto-juvenil que estavam localizados nas diferentes áreas do conhecimento: obras de escritores literários que retratavam a história da escrita, da leitura, colocados na área de português; livros de literatura que usavam como pano de fundo a história da matemática, distribuídos na área da história e/ou da matemática. Não havia critérios, posto que não existiam profissionais que os definissem e operacionalizassem. Havia, somente, professoras que cuidavam da biblioteca, desprovidas de conhecimentos específicos de biblioteconomia que lhes permitissem gerenciar aquele espaço. Desprovidas, até, de repertório de leitura..

Essas dificuldades podiam ser notadas nas falas dos professores que tinham o acesso livre aos livros:

A biblioteca é bem difícil mesmo. Outro dia peguei a chave para ir buscar um livro, afinal não tinha ninguém lá... O marido da Mara tá doente e ela não tem vindo. Você acredita que eu não consegui achar o livro? Eu sei que nós temos este livro, mas... O que adianta ter biblioteca...

Na biblioteca tem muitos livros, mas a gente nunca sabe onde procurar. Tem livro de literatura espalhado por todo lugar.

Se a organização da biblioteca não facilitava a consulta, nem estimulava visitas reiteradas, também a visão reducionista que suas responsáveis tinham sobre o local no qual trabalhavam não propiciava uma mudança nas relações que educandos e professores travavam

com a biblioteca e, conseqüentemente, com a leitura e os livros. Para elas, a biblioteca era um local essencialmente de pesquisa para os professores e os alunos, ao qual, eventualmente, alguns desses poderiam se dirigir com outros objetivos. Os professores a utilizavam, na maioria das vezes, para consultas que os auxiliassem na elaboração de aulas, dificilmente para encontrar uma leitura de entretenimento, satisfazer uma curiosidade... Primeiro, porque a correria e o excesso de trabalho não lhes permitia; segundo, porque, a meu ver, consideravam a biblioteca como um local de trabalho, cuja função primeira é de suporte à prática pedagógica. Em função disto, acredito poder dizer que tanto as responsáveis pela biblioteca como os educadores, de uma maneira geral, concebiam-na como um apêndice da escola. Essa concepção parecia ser um impedimento para que Mara e Taís sequer cogitassem em implementar projetos ou outras ações que viessem a dinamizar o funcionamento da biblioteca e aumentar o número de usuários.

Uma das principais funções dos responsáveis por uma biblioteca escolar e pela escola como um todo é a de promover a imagem da biblioteca, para que tanto a comunidade escolar como a comunidade que vive em seu entorno percebam sua importância, qualidade e suas múltiplas utilidades. Com referência a isso, Martínez (2004, p.61-72) propõe uma série de ações, “*campanhas de comunicação*”, a saber: criar uma imagem e uma identidade visual próprias a fim de que passem a concebê-la como um setor eficiente de utilidade pública (marca e logotipos apropriados, divulgação por meio de cartazes, uniformes, informes...); conquistar os diversos públicos de seu interesse, fixando, ampliando e consolidando uma imagem apropriada dos serviços da escola e de seu trabalho em prol da cidadania; incentivar a participação de outros segmentos sociais (setor privado, associações, meios de comunicação...), aumentando assim o número de colaboradores; e, finalmente, o desenvolvimento de campanhas de leitura com vistas à valorização dos “*conceitos de leitura-prazer, leitura-informação e leitura desenvolvimento*” (p.67).

No que concerne às campanhas de leitura, Martínez (2004) assegura que a escola não pode estar alheia a nenhuma ação que busque a promoção da leitura, não importando quem sejam seus idealizadores. Para isso, precisa assumir uma posição clara com referência à leitura, manifestando-se publicamente a respeito disso e não supondo que “*todos compreendem sua função de animadora e estimuladora da leitura*” (p.67), e conscientizando-se, entre outras coisas, de que:

- O gosto pela leitura está relacionado ao **prazer de descobrir**;
- Cada livro, página, frase ou palavra é uma chave para o conhecimento. Portanto estimular alguém a **exercer o prazer de ler** é estimulá-lo a se emocionar e a descobrir novas idéias.
- **Ler acompanhado** pode significar, para criança e para o adulto, a descoberta de novas formas de comunicação;
- A televisão e o rádio são magníficos aliados potenciais para estimular alguém a **exercer o prazer de ler e de se informar**. São instrumentos indispensáveis no planejamento de campanhas de leitura;
- A música, o teatro, os jogos, as narrações e os espetáculos apoiarão a **criação de um ambiente favorável à leitura** e deverão contar com a participação de diferentes membros da comunidade: pais de família, professores, idosos, crianças, trabalhadores de todas áreas. (p.68)

Considerando a função estimuladora e animadora da leitura como tarefa da biblioteca escolar, a autora vincula prazer e leitura como forma de se atingir esse objetivo. Em sua concepção, o incentivo à leitura passa necessariamente pelo exercício do prazer, pelo estímulo a novas descobertas e idéias, que pode ser produzido em função de atividades variadas, pelo uso de instrumentos diversos e pela satisfação do compartilhar que, conjuntamente, contribuem para a formação de um ambiente favorável à leitura, criando nos indivíduos uma afinidade com a leitura e suas práticas.

O contexto delineado permite vislumbrar que o ideal, em matéria de recursos humanos para a biblioteca escolar, é que haja um profissional devidamente qualificado da área da biblioteconomia para que esse espaço funcione a contento. Todavia, a situação do sistema educacional brasileiro aponta para uma situação inversa. Trabalhamos sempre com o condicional **se**. **Se** há uma biblioteca, pode não existir um responsável. **Se** há um responsável, é muito provável que seja um profissional readaptado e/ou comissionado, de quem não podemos exigir conhecimentos específicos, próprios de um profissional que frequentou quatro anos de faculdade. É sem dúvida uma questão política, que só será resolvida com atitudes compromissadas por parte dos nossos governantes, e isto num esforço conjunto das instâncias municipais, estaduais e federal.

5.1.3 Acervo

Um dos aspectos considerados de fundamental importância para que a biblioteca escolar exerça suas funções formativas, em uma sociedade marcada pela tecnologia, o acesso rápido às informações e por mudanças de paradigmas, é a constituição de um acervo adequado, de qualidade, que venha ao encontro das atuais demandas sociais.

De acordo com o Manifesto Unesco/Ifla para a Biblioteca Escolar de 1999¹³, a biblioteca escolar constitui-se em parte integrante do processo educativo ao oferecer serviços essenciais com vistas ao desenvolvimento da aprendizagem e do universo cultural de cada educando, que passa, necessariamente, pelo cumprimento de certos objetivos considerados fundamentais, entre eles, *“facilitar el acceso a los recursos y posibilidades locales, regionales, nacionales y mundiales para que los alumnos tengan contacto con ideas, experiencias y opiniones varias”*. Nesse sentido, de acordo com Macedo (2005, p.315), *“materiais os mais diversos possíveis devem compor o acervo da biblioteca, se o desejo é chegar a formação da mente da criança e do jovem, para tornar-se um escolar pró-ativo e um cidadão do futuro”*. (grifo nosso)

Baseada nessa premissa, Macedo (2005, p.317) discrimina as *fontes de informação* necessárias à composição do acervo da biblioteca escolar:

1. Obras de referência: fontes de informação direta (dicionários, enciclopédias, revisões, guias e outros) e indireta, para consultas em caráter referencial (bibliografias, catálogos, resumos...);
2. Coleção geral: livros de vários assuntos, manuais, textos metodológicos, e didáticos, obras literárias, monografias, organizadas por assunto, entre outros;
3. Publicações de caráter periódico (anais de congressos, revistas, boletins...);
4. Obras especiais; livros raros e folhetos;

¹³ O Manifesto foi preparado pela IFLA (INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATION AND INSTITUTIONS) e aprovado pela UNESCO em sua Conferência Geral de novembro de 1999. Disponível em: <http://www.unesco.org/webworld/libraries/manifestos/school_manifesto_es.html>. Acesso em: 25 de nov. 2007.

5. Multimeios: discos e fitas, filmes e vídeos, CD-ROM e disquetes, slides, linguafones, mapas, multimídia, objetos e outros materiais de áreas específicas.

Contudo, mais do que possuir um acervo diversificado, faz-se necessário, na concepção de Obata (1999, p.97-98), que o acervo da biblioteca escolar trave um diálogo com a diversidade cultural, com as múltiplas linguagens e a multiplicidade de usos por ele propiciado. Observemos sua descrição de uma *biblioteca escolar interativa* que trabalha nesta perspectiva:

O Sítio do pica-pau amarelo proporciona um diálogo intertextual com os livros das décadas de 50 e 90, com a versão multimídia em CD-ROM, com o documentário sobre Monteiro Lobato em vídeo, com um número especial de revista Veja São Paulo e com o CD do Gilberto Gil com música da trilha sonora do seriado. Essas obras convivem com os heróis gauleses de história em quadrinhos francesa Asterix. (p.98)

A biblioteca, nesse sentido, constitui-se em um espaço de livre expressão, local dinâmico que, ao articular diferentes linguagens, da música, das artes em geral, do cinema, da televisão, transforma-se no universo real vivenciado pelas crianças e jovens em seu dia-a-dia, propiciando a eles a oportunidade de reconhecer a si mesmos e a seus parceiros.

Ciente das condições necessárias para a formação de um acervo de qualidade, desde o primeiro dia em que tive a oportunidade de observar a biblioteca da escola “Mário Lago”, busquei traçar um perfil das fontes de informação daquele local. Objetivava não somente conhecer a composição do acervo, mas principalmente perceber se essas fontes permitiam à professora Fernanda o desenvolvimento de atividades diferenciadas, mais lúdicas, interativas, que viessem ao encontro das expectativas do Programa HORA DA LEITURA.

De acordo com o livro de tombos da biblioteca, o acervo de livros da escola “Mário Lago” era composto de mais de 12.000, que foram, na sua grande maioria, distribuídos pela SEE –SP, em função de inúmeros programas dos governos federal e estadual, a saber: PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD), PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO PARA O ENSINO MÉDIO (PNLEM), PROGRAMA DE MELHORIA E EXPANSÃO DO ENSINO MÉDIO (PROMED) e o PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA NA ESCOLA (PNBE). Havia um pequeno número de livros didáticos de 5ª a 8ª séries, que foi doado pelos alunos, dicionários e algumas

enciclopédias. Periodicamente, a escola também recebia caixas com livros que eram destinados ao trabalho de estímulo à leitura, devido, principalmente, aos programas TECENDO LEITURAS e HORA DA LEITURA. Segundo levantamento, a escola jamais adquiriu livros com recursos próprios ou da ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRES (APM).

Dessa forma, a biblioteca da escola estava assim constituída: obras de referência com informação indireta (dicionários e algumas enciclopédias); uma coleção geral composta de livros de vários assuntos e de obras literárias, em grande quantidade; as únicas publicações de caráter periódico que existiam eram algumas revistas semanais antigas e gibis; não havia obras especiais. Quanto aos multimeios, não existia nenhum material disponível (é importante dizer que a escola possuía vídeos e alguns DVDs para uso exclusivo dos professores, que ficavam guardados em uma outra sala), fato preocupante se considerarmos que com a diversificação dos materiais de comunicação, devido ao avanço tecnológico, pois a biblioteca escolar precisa ter à sua disposição, além dos livros, outros “*recursos informacionais*”, que representem a variedade e riqueza das informações que são produzidas socialmente (ABREU, 2005, p.30).

Como se pode perceber, a composição do acervo era, majoritariamente, de materiais que haviam sido adquiridos por meio de um processo centralizado, o que não excluía um processo de seleção local que viesse a atender uma demanda específica. Todavia, a falta de articulação dos educadores e das responsáveis pelo local em prol de objetivos educacionais, a ausência de discussões e pesquisas sobre o público-alvo (interesses, necessidades, características) e sobre a possibilidade de atualização dos materiais mantinham a biblioteca em estado de letargia, dependente, quase exclusivamente, da SEE-SP para a seleção, aquisição e formação de seu acervo. Não existia na escola uma política estabelecida de desenvolvimento e aprimoramento do acervo. Tal situação era normal e bem aceita por todos, não havia um questionamento quanto a isso. Primeiramente porque, na avaliação geral da escola, conforme fui percebendo nas falas dos educadores, da vice-diretora e dos funcionários, a biblioteca era excelente e atendia às reais necessidades de leitura dos educandos, que se restringiam a pesquisas, leituras de obras literárias recomendadas pelos professores (na maioria das vezes os clássicos da literatura e/ou obras que atendiam às demandas dos vestibulares) e leituras de lazer (quase sempre obras literárias). Segundo, porque os problemas econômicos que poderiam advir de novas aquisições eram indiscutíveis.

A biblioteca é excelente. Temos bons livros. (Profa Fernanda)

Temos tantos livros! Para quê precisaríamos de mais coisa.... Além disso, quem iria comprar? (Mara)

Um importante ponto a ressaltar é que tal situação evidencia a estreita relação entre livro e escola sempre sob a mediação do Estado. Contudo, há que se considerar que, segundo Abreu (2005, p.30):

[...]a biblioteca não é um conjunto de materiais reunidos aleatoriamente e sem nenhum propósito. Para constituir um recurso didático eficiente, o acervo da biblioteca tem que ser formado e desenvolvido com critério, **levando-se em conta o projeto pedagógico da escola e o contexto em que esta se insere.** (grifo nosso)

Nesse sentido, o acervo de uma biblioteca escolar necessita estar em consonância com as finalidades da escola, com o seu horizonte de expectativas sobre que aluno pretende formar, de que forma e em que contexto. Assim, é imprescindível que conheça as especificidades e aspirações do público que a ela recorre e as demandas sociais vigentes, com vistas a atender às reais necessidades de formação dos alunos e demais membros da comunidade na qual ela está inserida.

Contudo, é importante que se diga que, apesar dos problemas pontuados, referentes à distribuição centralizada de livros, Martucci (apud MACEDO, 2005, p.220) considera que a distribuição de livros efetuada pelo governo, por meio dos vários programas acima discriminados, indica que esta é “*uma iniciativa pública que deve ser conhecida pelos profissionais e estudantes da área*” da biblioteconomia, devido “*a magnitude dos números, em termos de investimento, de número de volumes e títulos, de estudantes, professores e escolas beneficiadas e, especialmente, da equidade de distribuição para todas as escolas do país*”. Além disso, a autora aponta que já existe uma pesquisa dando conta do impacto positivo que as obras distribuídas causaram em treze escolas paulistas.

5.1.3.1 Condições de acesso ao acervo

O acervo da biblioteca era fechado aos alunos. Somente as duas funcionárias da biblioteca e os professores possuíam livre acesso aos livros. Os alunos, por sua vez, de posse do nome da obra e do autor, dirigiam-se ao balcão de atendimento, onde uma das responsáveis

localizava o material solicitado. O prazo de devolução das obras emprestadas era de quinze dias, que podia ser renovado, desde que não houvesse solicitação por outro usuário.

Percebi que essa falta de acessibilidade aos livros provocava o afastamento de alguns jovens da biblioteca e impossibilitava a conquista de outros leitores e isso por uma série de motivos. Às vezes, por falta de referências exatas sobre o autor e/ou a obra que gostariam de ler, ficavam impedidos de folhear outros livros e, quem sabe, de ser conquistados por eles, não usufruindo o direito de ter contato com outras obras e de exercitar critérios de escolha. Em outras ocasiões, manifestavam o desejo de ler, mas imediatamente pareciam desanimados frente ao caminho que precisavam percorrer: “eu queria ler um livro que o Bruno (um colega) me mostrou, mas não me lembro o nome. É um livro de suspense. Eu só me lembro da capa... Mas, não dá para procurar aqui...” (comentário que ouvi de um aluno da 5ª série C durante uma aula de leitura na biblioteca).

Não havia uma inscrição dos alunos na biblioteca. Há dois anos os alunos apresentavam uma carteirinha para empréstimo, mas como a maioria não tinha, abriram mão da carteirinha e utilizavam como forma de controle um caderno de empréstimos, onde anotavam o nome do aluno, a série, telefone e a data de empréstimo e devolução. Como os alunos tinham quinze dias para ler o livro, caso não o devolvessem no prazo ou renovassem o empréstimo, uma das responsáveis pelo local ia às salas de aula solicitar a devolução do livro. Tive a oportunidade de acompanhar a cobrança realizada nas salas. Os alunos simplesmente pediam desculpas e alegavam que trariam no dia seguinte. Jamais notei nenhuma forma de constrangimento. Os poucos usuários pareciam cientes de sua obrigação.

5.1.4 Práticas de Leitura na biblioteca

Durante o período de observação, pude acompanhar algumas aulas do programa realizadas na biblioteca. A utilização desse espaço significava para a professora ter que passar por um tipo de ritual. Havia uma agenda na escola que deveria ser preenchida com uma certa antecedência pelos professores interessados em utilizar a sala de vídeo e a biblioteca. Além disso, precisava separar os livros que seriam utilizados antes da aula e colocá-los sobre o balcão que divide os dois ambientes, pois, com o já citado, não era permitido aos alunos ter acesso indiscriminado aos livros em momento algum. Mas, muitas vezes, as responsáveis pela

biblioteca não estavam presentes e, dessa forma, Fernanda dirigia-se à sala da diretoria, único local em que era guardada a chave da biblioteca, para conseguir dar início às atividades. Em várias ocasiões, a professora desistiu de utilizar a biblioteca, desanimada pelo caminho que necessitava percorrer.

A primeira impressão que tive, ao observar esses caminhos que tanto alunos como professores deviam trilhar para alcançar o objeto livro, era de uma quase sacralização da leitura. Era inegável a seriedade em que estava envolvida a prática da leitura. Parece-me, contudo, que são vários os motivos que podem conduzir a essa atmosfera: receio da direção da escola frente a possíveis processos, já que os livros enviados pelo governo do estado são de sua responsabilidade; a localização espacial da biblioteca, separada pelo pátio e por portões de ferro do olhar dos professores, da direção, da coordenação e até mesmo dos alunos durante suas aulas; a ausência constante das profissionais responsáveis pela biblioteca que, com sua simples presença, poderiam tornar o local mais familiar a todos.

Em todas as atividades realizadas na biblioteca, o silêncio era uma busca constante, apesar da resistência dos alunos que, sentados em mesas redondas, naturalmente, procuravam interagir com os colegas durante a leitura. O cartaz em que está escrito “silêncio” parecia sempre corroborar a atmosfera que procuravam instaurar, assim como o posicionamento das mesas, que distribuídas muito próximas umas das outras, impediam qualquer movimentação. Mesmo durante os pequenos comentários sobre as histórias, usados como forma de sensibilização para leituras posteriores, a manifestação dos alunos era controlada e condicionada aos objetivos propostos. Como tornar a leitura uma prática prazerosa e a biblioteca um local familiar aos alunos em um ambiente de controle, vigilância, que não permite o livre acesso aos livros? Antes de responder a essas questões, porém, faz-se necessário pensar a biblioteca também como uma instituição que tem sua história.

A cena que vem à mente de muitos, quando imaginam uma biblioteca, é a de um lugar amplo, repleto de livros, onde o silêncio reina absoluto e cujo mobiliário nos convida a uma posição mais austera e reflexiva. Mas a história nos mostra que não foi sempre assim. Na antigüidade clássica, era comum a leitura em voz alta e, portanto, ler em uma biblioteca significava estar rodeado por uma infinidade de ruídos. A prática da leitura silenciosa era tão estranha à população da época que, Santo Agostinho, no séc. IV, ao encontrar Santo

Ambrósio lendo, sem emitir som algum, sentiu necessidade de registrar em suas *Confissões* o acontecido, enfatizando que:

Quando ele (Santo Ambrósio) lia seus olhos perscrutavam a página e seu coração buscava o sentido, mas sua voz ficava em silêncio e sua língua quieta. Qualquer um podia aproximar-se dele livremente, e em geral os convidados não eram anunciados, assim, com freqüência, quando chegávamos para visitá-lo nós o encontrávamos lendo em silêncio, pois jamais lia em voz alta. (AGOSTINHO; MANGUEL, 1997, p.58).

Assim, durante muito tempo, nas bibliotecas das primeiras universidades ou nas *scriptorias* monásticas podiam ser ouvidas vozes em forma de murmúrio, chamadas pelos latinos de *ruminatio*. Com o surgimento do método de escrita conhecido como *per cola et commata*, que dividia o texto em linhas de significado – “*uma forma primitiva de pontuação que ajudava o leitor inseguro a baixar ou elevar a voz no final de um bloco de pensamento*” (MANGUEL, 1997, p.65), abre-se o caminho para a leitura silenciosa. Mas somente na Idade Média, no séc. X, é instaurada a obrigatoriedade do silêncio nas bibliotecas universitárias.

As práticas de leitura sempre estiveram condicionadas às convenções culturais, diversas em diferentes épocas e locais, que imprimiram distintos modos de ler. Nesse sentido, Soares (2001, p.23) aponta a biblioteca escolar como uma das principais instâncias de escolarização do texto literário. Por meio de variadas estratégias - organização do espaço, o tempo de acesso aos livros e de leitura, a socialização da leitura, a seleção de livros e a determinação de rituais de leitura - a escola, muitas vezes, transforma o literário em escolar, desfigurando-o. Apesar de reconhecer que está na essência da escola o ato de escolarizar, a autora afirma “*que é preciso escolarizar adequadamente a literatura (como, aliás, qualquer outro conhecimento)*”. (p.25)

Porém, apesar dos alunos não terem livre acesso aos livros, a professora Fernanda, em alguns momentos, espalhava revistas e gibis, muitos trazidos de casa por ela, nas mesas da sala de leitura, para que escolhessem o que queriam ler. Era notória a satisfação que sentiam ao poder manusear esses materiais. Certa ocasião, indaguei a professora por que não agia desta forma com os contos de mistério, as fábulas e as crônicas e sua resposta foi taxativa; “*a maioria dos alunos não gosta desse tipo de leitura, só lêem por obrigação*”. Com o tempo, a impressão que tive é que as atitudes da professora, nas atividades que realizava, revelavam

que essa idéia parecia já estar cristalizada em seu imaginário. Idéia que, juntamente com outras concepções, como veremos, exerciam influência direta em suas práticas.

5.1.4.1 Relato de uma experiência de contação de histórias a partir da “Moura Torta”, da obra *Histórias de Tia Anastácia*, de Monteiro Lobato

Durante algumas orientações técnicas na Diretoria de Ensino eu havia contado histórias para os professores. Sentia-me motivada, pois percebia a atenção com que me ouviam e como se interessavam em saber o nome da obra e do autor para poderem trabalhar com seus alunos. Assim, quando uma das alunas me pediu para contar uma história, não me senti constrangida, mas preocupada, pois pensei na reação de Fernanda, se não pensaria que estava interferindo em sua aula. Todavia, ao contrário do que imaginava, ela se mostrou interessada, e me pediu que contasse quantas histórias quisesse. A obra escolhida foi “A Moura-Torta”, do livro *Histórias de Tia Anastácia*, de Monteiro Lobato.

A classe estava em polvorosa. Afinal, uma professora que ficava o tempo todo sentada ao lado deles, somente observando e escrevendo, ia contar uma história. Mostrei o livro para eles e lhes perguntei se conheciam o autor. A maioria já se referiu ao *Sítio do Pica Pau Amarelo*, programa televisivo baseado na obra de Monteiro Lobato. Uma aluna afirmou que já o conhecia e estava lendo *Memórias da Emília*. Alguns demonstraram uma certa aversão, afirmando que aquilo só podia ser história para crianças e eles não eram mais crianças; outros, contudo, pareciam curiosos. Argumentei falando que, apesar de ser adulta, gostava de histórias contadas para todas as idades, desde que fosse uma boa história, afinal, que mal havia?

A despeito das manifestações, pedi a eles que tivessem paciência e ouvissem a história. Sabia que aquele era um momento crucial. Muitos poderiam, a partir daquele momento, ser cativados pelo autor e sua obra ou, ao contrário, simplesmente criar uma aversão ou indiferença. Já tinha ouvido e contado aquela história muitas vezes, desde quando era criança, e, portanto, conhecia-a de memória. Procurei concentrar-me nas entonações, nos gestos, nos possíveis ruídos que poderia fazer, nas falas das personagens e nas descrições. Visava instigá-los e conseguir a atenção de todos. Por outro lado, tinha consciência de que o ideal para se contar uma história seria criar um clima agradável, um ambiente físico aconchegante que permitissem aos alunos sentirem-se acolhidos e envolvidos pela leitura. Era

uma tentativa de dessacralizar a leitura. Contudo, eram muitos os entraves: o tempo era limitado, se pedissem que me ajudassem a arrastar as carteiras, o barulho e a dispersão seriam grandes, e correria o risco de não mais conseguir a atenção dos alunos; também o espaço em que nós estávamos não era propício, carteiras quebradas, alguma sujeira espalhada pelo chão conferia ao local um aspecto nada agradável; além disso, não havia nenhum material e/ou recurso em sala de aula que pudesse utilizar. Percebi, naquele momento, o quanto é fácil no discurso nos apropriarmos de certas falas, cobrando os professores para que implementem atividades mais lúdicas, mas o quanto as condições adversas em sala de aula dificultam ações diferenciadas.

Conseguida a atenção da maioria, resolvi iniciar perguntando a eles se gostavam de ouvir histórias, se seus pais, avós ou algum parente tinham o costume de contar histórias e quais histórias ouviam. Foram muitos os relatos, principalmente com referência a histórias de terror, em que fantasmas e “espíritos do além” estavam presentes. Alguns pareciam indiferentes, mas prestavam atenção ao relato dos colegas. Criado o ambiente, contei a história da melhor forma que pude. As perguntas e as observações foram muitas, inclusive no decorrer da contação. Afinal, como um homem que não tinha nada no início da história transformou-se em príncipe e já está morando em um castelo? Por outro lado, como era inocente! Como se deixou enganar pela Moura-Torta? Terminada a história, percebi o envolvimento dos alunos. Alguns sugeriram a Fernanda contar eles mesmos suas histórias na próxima aula e outros vieram me perguntar novamente qual era o nome do livro e se Lobato havia escrito outros livros parecidos, para que pudessem ir à biblioteca e tomá-los emprestados. Suas atitudes confirmavam os prognósticos de Bamberger (1987, p.79): *“depois que a hora das histórias houver despertado o interesse das crianças pelos livros de um autor, elas, decerto, haverão de querer outros livros do mesmo autor”*.

Fernanda aceitou o desafio e marcou a próxima aula na biblioteca, caso não estivesse reservada para outra sala. Os alunos se agitaram e demonstraram satisfação. Eles gostavam de ir à biblioteca, pois era um ambiente diferente.

No dia marcado para os alunos contarem suas histórias, percebi o ritual que Fernanda tinha de seguir para utilizar a biblioteca e o quanto o fator tempo, aliado às condições adversas, interferia na sua prática. Com a reserva garantida, procurou a vice-diretora para conseguir a chave da biblioteca, pois naquele dia as responsáveis não estavam no local. Em

seguida, subiu à sala de aula e pediu aos alunos que a seguissem em direção à biblioteca que ficava no andar térreo ao lado da cantina. Caminho longo, percorrido entre risadas, conversas e pedidos para ficarem em silêncio, posto que algumas aulas já haviam iniciado. Na biblioteca, os alunos pareciam desafiar, talvez de forma inconsciente, as recomendações de silêncio dos cartazes, pois conversaram bastante e contaram suas histórias com certo entusiasmo.

Naquele dia, cinco alunos se revezaram contando suas histórias. O repertório foi variado, mas, pelas histórias escolhidas, senti a forte influência do cinema e da televisão no imaginário daquelas crianças e a atração que tinham por histórias de terror e violência: *O exorcismo de Emily Rose*, *Os espíritos*, *A boneca assassina*, *Jogos mortais* e *A pequena vendedora de fósforos*, de Hans Christian Andersen. Notei que a atenção maior ficou por conta das quatro primeiras histórias, inclusive com muitas interferências quando percebiam alguma alteração em relação ao filme a que quase todos haviam assistido. Dessa forma, considerei que a história não estava sendo contada para os colegas, mas para as duas professoras que ali estavam, Fernanda e eu. No meu imaginário, é como se os ouvisse dizer: “olha, é destas histórias que gostamos”. Este pensamento encontrou um sentido maior quando assisti à tentativa, quase frustrada, da aluna Maria, ao contar a história *A pequena vendedora de fósforos*. Críticas abertas alegando que a história era muito chata, triste e sem graça invadiram o ambiente. A aluna, se não encontrasse apoio nos olhos, gestos e falas de Fernanda não teria conseguido terminar a história. Naquele momento, minha pesquisa adquiriu uma outra configuração. Uma outra hipótese veio agregar-se às primeiras: o professor sente dificuldades em trabalhar o texto literário de uma forma diferenciada, pois também enfrenta uma resistência dos alunos, imersos em uma sociedade em que a leitura de textos literários, assim como certos valores por eles veiculados, estão postos em xeque.

Vivemos em um mundo no qual a leitura e os livros adquiriram um outro significado. Se, por um lado, significam meios, face ao intenso desenvolvimento tecnológico e o acúmulo de informações, para que uma educação permanente seja garantida em uma sociedade em que o aprendizado contínuo é uma necessidade, por outro, com a evolução de outras formas de linguagem, configurou-se o que se convencionou chamar de “crise da leitura”, que merece um olhar atento, já que pressupõe a conjunção de diferentes dimensões, cultural, política, social e

econômica, que serão abaixo discutidas. Ademais, como Chartier¹⁴ já apontava em seus estudos sobre história educativa, comentados por Colomer (2007, p.35), *“a literatura foi vista como um luxo supérfluo, algo próprio das elites sociais e abissalmente distanciado das necessidades da maioria da população, que devia aprender a linguagem escrita o mais breve possível para poder começar a ganhar a vida”*.

5.2 As Concepções / Representações da Professora da 5ª série C

Ao partir do pressuposto segundo o qual a toda prática pedagógica subjaz, ainda que não se tenha consciência disso, um conjunto de concepções sobre o que é aluno, professor, ensino, aprendizagem, avaliação e escola, que orientam a prática pedagógica e que são construídas a partir de vivências e conhecimentos acumulados durante a formação inicial e contínua, adotei as concepções / representações da professora do 5ª série C como forma de categorização, a fim de perceber em que medida as crenças, valores e a formação da professora influenciavam sua prática na abordagem dos textos literários. Assim, foi possível discorrer sobre suas concepções no que se refere: aos alunos e a si mesma enquanto leitores, e ao programa HORA DA LEITURA (critérios de seleção de textos, formação inicial e contínua, procedimentos didáticos, tempo e avaliação)

5.2.1 Os alunos e a professora enquanto leitores

Como vimos apontando no decorrer deste trabalho, pesquisas revelam que o baixo perfil leitor dos professores de Língua Portuguesa (LALOLO, 1993; SEMEGHINI-SIQUEIRA, 1994; SILVA, 2003), em nosso país, tem se constituído em um entrave ao trabalho pedagógico, assim como a cristalização de concepções abraçadas pelo professor com respeito ao perfil leitor de seus alunos (LAJOLO, 1993). Em face desta premissa, passamos, neste momento, a apresentar e discutir as concepções da professora da 5ª série C, da EE “Mário Lago”, no que se refere aos alunos e a si mesma enquanto leitores.

5.2.1.1 Os alunos enquanto leitores

¹⁴ A. M. Chartier. “La littérature de jeunesse à l’école primaire: histoire d’une rencontre inachevée”, in H. Zoughebi, *La littérature dès l’alphabet*, Paris, Gallimard, 2002, p.141-157.

Com a modernização, a ascensão da burguesia e a revolução industrial cria-se um novo modo de produção, em que não havia mais espaço para o artesão. Surgem o operário, as máquinas industriais e com eles uma demanda maior pela leitura, e a escrita e, conseqüentemente, pela abertura de escolas. (LAJOLO, 2005, p.75) Com o crescimento dos índices de alfabetização, ampliam-se as editoras e a tiragem de livros, e assim, mais e mais valor passa a ser atribuído à prática da leitura. Nesse contexto, **ser leitor** torna-se a palavra de ordem para todo e qualquer indivíduo que faz parte de uma sociedade grafocêntrica como a nossa. Mas não basta ser leitor, há que se exercer essa habilidade de forma competente e madura. “*Maturidade construída ao longo da intimidade com muitos e muitos textos*” (LAJOLO, 1982, p.53).

Em função disso, a sociedade e, em especial, o local privilegiado para o ensino da leitura e da escrita, a escola, passam a exigir, a cobrar de seus educandos um aumento quantitativo de suas leituras. Assim, esse discurso tem alcançado a sala dos professores nas diferentes instituições educacionais em nosso país. É preciso que os alunos leiam, eis a ordem, mas ler **o que, como e para quê?** Essas questões parecem não estar bem respondidas.

Em um dos primeiros dias na escola “Mário Lago” travei uma conversa com uma professora do Ensino Médio que me pediu ajuda, ao saber que eu era da Diretoria de Ensino e professora de Língua Portuguesa, com referência aos problemas de leitura detectados em seus alunos:

Não sei o que fazer com os meus alunos do 2º ano para que eles leiam. O que você acha que eu devo fazer? Eles precisam ler, afinal o vestibular já está próximo. Pedi a eles que lessem *Triste Fim de Policarpo Quaresma* e, ao invés de se empenharem para ler, reclamaram com a Diretora se tinha cabimento eu ter pedido um livro daquele tamanho. A diretora me defendeu afirmando que eles tinham que ler, tinham que aprender a ler. Mas o que se vai fazer, eles não gostam de ler, principalmente os clássicos... (parou por alguns segundos e pareceu refletir). Mas creio que também a escola é culpada, não trabalharam com eles nos outros anos... (Profª Stela)

Sua preocupação era visível e compartilhada por seus colegas de trabalho, conforme fui percebendo nos diálogos que mantinha na sala dos professores; porém, muitos sequer cogitavam a possibilidade de a escola ter sua parcela de culpa. Fernanda, em vários momentos, admitia que se achava impotente frente à inapetência das crianças para a leitura:

"eles não gostam de ler, o que se vai fazer" e, sem titubear, afirmava que os culpados eram a televisão, o cinema e os *videogames*. "Eles passam a maior parte do tempo em frente à televisão, sem contar os filmes que assistem, por isso não se envolvem muito com a leitura, acham chato ter que ler". A sua visão de mundo estava tão cristalizada que parecia não enxergar, ou simplesmente desconsiderar os alunos leitores que existiam na 5ª série C. É fato que não havia muitos aficionados pela leitura, mas aos poucos que se mostravam amantes da leitura não lhes era dado espaço para falar, compartilhar com seus colegas as suas experiências, suas alegrias diante de um livro.

Apesar disto, como já pontuado no Capítulo 4, quando tracei o perfil dos alunos, algumas crianças leitoras, em conversas paralelas, conforme fui observando, falavam com seus colegas do seu entusiasmo por alguns livros, fomentando a curiosidade e criando neles o desejo de ler as mesmas obras com as quais tiveram contato e de freqüentar a biblioteca: "a Patrícia aprendeu a usar a biblioteca porque eu mostrei um livro pra ela que eu tinha lido e ela gostou, então fui com ela na biblioteca pra pegar o livro. Agora ela vai sempre" (Patrícia era a aluna que mais lia, conforme verifiquei). Assim, formavam uma pequena rede, um circuito de leituras que poderia ser aumentado, caso houvesse uma maior sensibilidade por parte da professora. Contudo, a concepção de leitura e de seus alunos, enquanto leitores, parecia bloquear a prática da professora.

Fernanda, da mesma forma que Stela, via na leitura fins pragmáticos, não propriamente formativos. Ler é para fazer vestibular, para sair-se bem na escola e conseguir melhores empregos. Sua visão era utilizada como forma de incentivar os alunos a lerem: "Vocês precisam ler, o que vai ser de vocês se não lerem. Como vocês vão conseguir um bom emprego, ser alguém na vida se não gostam de ler". Não havia a concepção de que a criança e o jovem lêem não por reconhecerem a importância da leitura, mas sim por motivações e interesses diversos que vêm ao encontro de necessidades intrinsecamente humanas: fantasia, auto-afirmação, entretenimento, prazer (BAMBERGER, 1987, p.31).

Por outro lado, em meu juízo, as professoras, ao adotarem uma concepção utilitária da leitura, simplesmente refletiam o contexto sócio-cultural no qual estamos todos inseridos e pelo qual somos influenciados:

...quando a sociedade se queixa de que meninos e meninas não lêem, parece que se lamenta de não os ver sentados com uma obra literária nas mãos, mas o que se teme é que não dominem a língua escrita, de maneira que não tenham êxito na escola e comprometam com isso sua ascensão social. (COLOMER, 2007, p.31)

Na concepção de Fernanda, também a literatura assumia funções pragmáticas: "acredito que a literatura serve para fazer os alunos gostarem de ler, mas nem isto eles têm lido, só lêem obrigados e assim mesmo reclamando, precisamos estar sempre estimulando, senão a leitura não anda..." Tanto a fala de Stela como as de Fernanda causavam-me certo desconforto, pois traziam-me a percepção de que, em mais de 20 anos nada havia mudado, ao menos naquele restrito espaço em que estava, pois me lembravam os comentários de Lajolo (1993, p.14), com respeito a uma pesquisa realizada junto a professores de todo Brasil pela Editora Abril, lançada em 1981: *"a função desse professor bem-sucedido confina-se ao papel de propagandista persuasivo de um produto (a leitura) que, sob a avalanche do marketing e do merchandising, corre o risco de perder, ao menos em parte, sua especificidade"*.

Em decorrência desse papel assumido, de propagandista persuasivo, não enxergavam aquela suposta "crise de leitura" sob uma outra ótica, não se distanciavam de modo reflexivo daquele universo em que viviam para perceber que as transformações culturais, ocorridas em função do crescente avanço tecnológico, têm gerado mudanças de paradigmas, valores e comportamentos que não significam, necessariamente, que a leitura e suas práticas estejam com os dias contados.

Os meios audiovisuais de *mass media* têm exercido influência direta nos costumes do homem contemporâneo. Há algum tempo atrás, um dos principais suportes da palavra escrita e, conseqüentemente, instrumento para a formação da prática leitora, era o livro, cuja influência nas sociedades humanas sempre foi indiscutível. Desde seu surgimento e, em especial em sua época clássica, o livro encontrava o que Steiner (1990, p.150) denominou de *"eco preparado"*, um *"efeito de ressonância"* com o leitor, a partir de valores filosóficos e sociais e de uma profunda confiança na força da palavra, que o legitimava, conferia-lhe autoridade. Hoje o computador, a Internet e a televisão, enfim, os meios de comunicação de massa, ao se apropriarem das grandes obras artísticas, alterando-as, preparando-as para

atender a demanda das massas, assumiram um papel de inegável influência na maneira como a grande maioria da população mundial relaciona-se com a linguagem.

Dessa forma, pode-se perceber que nos últimos tempos tem ocorrido um fenômeno mundial que assume proporções ainda maiores em países com restrito desenvolvimento social como o Brasil. A autoridade da linguagem parece estar em declínio. Para os mais pessimistas, instalou-se, com as tecnocracias populistas e de massa, uma verdadeira crise da linguagem, que ameaça a estabilidade do livro e cria um estado de semi-alfabetização, cujas consequências já podem ser sentidas. (STEINER, 1990, p.153)

Todavia, de acordo com Bamberger (1987, p.11), o declínio da aptidão para a linguagem não seria decorrente apenas do interesse pela tecnologia, mas também do crescente aumento de estímulos visuais que restringiriam o potencial de experiência lingüística e enfraqueceriam a capacidade imaginativa e intelectual das crianças. Para ele, contudo, este empobrecimento da linguagem do homem “*pode ser contrabalançado por um aumento da capacidade de responder à experiência literária*”. Dessa forma, por meio de uma experiência de leitura sistemática e positiva, iniciada precocemente, estaríamos oferecendo às crianças a possibilidade de estabelecer uma relação mais prazerosa e efetiva com a linguagem verbal escrita. Nesse contexto, o papel da escola torna-se imprescindível, enquanto espaço privilegiado para a constituição de sujeitos leitores que não somente saibam ler, mas que tenham uma relação prazerosa e efetiva com os livros.

Sob essa perspectiva, contudo, se a escola desenvolver práticas mecânicas de leitura, cujo enfoque sejam as cópias, os exercícios gramaticais, o resumo e a interpretação de texto poderá formar “letores”, mas não leitores no sentido amplo da palavra, como acima descrito. Lembrando as palavras de Rodari (1982, p.125): “*os garotos saberão ler, mas lerão apenas obrigados. E, fora da obrigação, irão se refugiar nos quadrinhos – mesmo sendo capazes de leitura mais complexas e mais ricas – talvez porque os quadrinhos não foram contaminados pela escola*”.

Tomando como base as considerações acima, é importante ressaltar que, para Fernanda, não havia a percepção de que a escola poderia de alguma forma interferir naquela falta de apego à leitura que ela identificara. Por outro lado, não reconhecia que, se a literatura tem o poder de desenvolver o gosto pela leitura, conforme ela mesma afirmava, o tratamento

que dava aos textos literários poderia estar de alguma forma afastando ainda mais as crianças da leitura. Assim, prevalecia em sua prática cotidiana o que Martins (2006, p.23) denominou de *“pedagogia do sacrifício, do aprender por aprender, sem colocar o porquê, como e para quê, impossibilitando compreender verdadeiramente a função da leitura, o seu papel na vida do indivíduo e da sociedade”*.

5.2.1.2 A professora enquanto leitora

Como já pontuamos, Fernanda há 12 anos era professora de Português e lecionava na EE “Mário Lago” há cerca de um ano. Nunca havia exercido sua profissão em uma escola particular. Como a maioria dos professores da HORA DA LEITURA, por ser não-efetiva, portanto sem estabilidade, não tinha vínculos constituídos com a unidade escolar e com a comunidade na qual estava inserida. Mudava de escola constantemente, já que sua condição não lhe abria um leque de opções para que permanecesse em uma mesma escola, antes a tornara vítima de um sistema perverso de rodízios. Cursou o Ensino Fundamental e no Magistério em escolas municipal e estadual, respectivamente. Era formada por uma universidade particular de São Paulo, sendo que o único curso que fez de formação continuada foi uma extensão em Pedagogia, para que tivesse direito a prestar concurso para o cargo de supervisão. Sonho que até aquele momento não havia sido realizado. Frequentava, contudo, eventualmente, as Orientações Técnicas ministradas na Diretoria de Ensino e assistia a algumas videoconferências, ambas voltadas à formação dos professores da HORA DA LEITURA.

O universo de leitura da professora Fernanda se mostrava restrito desde sua infância. Seus pais não tinham um comportamento leitor. Liam, eventualmente, jornais e revistas. Em sua casa, os poucos livros que podiam ser encontrados haviam sido comprados em função da escola que ela e os irmãos passaram a frequentar. Dessa forma, Fernanda crescera estabelecendo pouca relação com os livros e a leitura. Na escola, principalmente no período em que cursara o antigo ginásio, alguns professores procuraram incutir-lhe o amor à leitura, embora, talvez, de maneira equivocada. O discurso sobre a importância da leitura falava mais alto que o professor como modelo de leitor. A despeito dessas condições adversas, lembrava-se com satisfação de algumas obras que havia lido: livros de Monteiro Lobato, os contos de Andersen, *A Ilha Perdida* e *Éramos Sei*, de Maria José Dupré, *O Escaravelho do Diabo* de

Lúcia Machado de Almeida, *A Moreninha*, de Joaquim Manoel de Macedo e alguns livros da série *Para Gostar de Ler*, cujos nomes não se lembrava. Interessante perceber que Fernanda ressentia-se do pouco tempo que fora dedicado à leitura de literatura nas escolas onde estudara: “os professores bem que poderiam ler um pouco mais com a gente, mas tinha tanta matéria para dar, as salas estavam sempre cheias que eu acredito que acabavam desistindo”.

Tanto no magistério como na Faculdade, o quadro não se modificou. Ao dedicarem-se quase exclusivamente aos clássicos, seus professores privilegiavam os trabalhos em que os alunos tinham de ler a biografia do autor, sobre a época em que vivera e uma obra que era por eles indicada. A única diferença é que, no magistério, faziam planos de aula, em que sempre estavam presentes as dramatizações, referentes aos livros lidos que eram aplicados durante o período de estágio. Na Faculdade, os professores faziam análises literárias no decorrer das aulas e/ou pediam resumos, resenhas críticas e aplicavam provas.

Acredito que, em função de seu restrito repertório de leitura, Fernanda, atualmente, preferia ler livros de auto-ajuda, espíritos e textos veiculados pela Internet. Mesmo porque, suas condições financeiras não lhe permitiam adquirir muitos livros. Suas preferências refletiam-se em sala de aula. Tanto na escolha dos livros como na forma de abordá-los. Optava por trabalhar textos curtos, normalmente clássicos da literatura brasileira e estrangeira, com os quais havia tido contato no magistério e alguns textos de reflexão que lia na Internet, sempre cuidando para que fossem agradáveis e adequados à idade das crianças. Seu critério de escolha confirmava as reflexões de Silva (2003, p.85-86), dando conta de que os professores selecionam os textos para serem trabalhados em sala de aula que são de seu conhecimento e leitura, “autores com os quais se habituaram por força da sua formação, da tradição, da profissão e da imposição e que para eles não significam risco algum”. Por outro lado, consideram a psicologia, preocupando-se com a motivação e a adequabilidade para a leitura, pois “acreditam poder seriar e graduar os problemas, as fantasias e a leitura dos alunos”.

Fernanda reconhecia que suas leituras eram limitadas, mas alegava falta de tempo e dinheiro. Contudo, observando-a em seu cotidiano de sala de aula e por meio dos diálogos que travávamos, pude notar que seu maior problema era a ausência de estímulo e motivação. As condições adversas da escola (por exemplo, a falta de recursos materiais que muitas vezes a

obrigava a xerocopiar textos, para que fossem copiados e devolvidos pelos alunos), o grau de interesse de alguns alunos pela leitura, que se mostrava baixo, e a indisciplina, formavam uma rede que parecia não somente toldar suas ações, como também suas reflexões.

5.2.2 O programa HORA DA LEITURA: o envolvimento da docente

Geraldi (2006, p.40) ao discutir as concepções de linguagem e ensino de Português que regem as atividades de sala de aula, inicia suas reflexões dizendo que *“é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma **opção política** que envolve uma teoria da compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula”*. Dessa forma, o professor de Português ao escolher um autor em detrimento de outro, ao eleger um critério para selecionar os textos com os quais realiza suas atividades, ao privilegiar determinados assuntos e/ou conteúdos, o faz porque compreende e interpreta o contexto no qual está inserido de determinada forma, segundo seu conhecimento de mundo, sua experiência de vida e expectativas. Todavia, para Geraldi, neste processo, em geral o professor de língua materna opta por discutir questões relativas ao *o que ensina*, o *quando ensina* e o *como ensina*, esquecendo-se do *“para que ensinamos o que ensinamos? Para que as crianças aprendem o que aprendem?”*, cuja resposta dá as *diretrizes básicas* às outras questões.

A partir das reflexões de Geraldi, nota-se que, no que se refere às práticas de leitura de textos literários empreendidas na escola nos últimos anos, sob a interferência direta do professor de português, os professores não se questionam sobre “para que **ensinam** literatura”, mas sim “o **que**, o **como ensinam a partir da literatura**”. Assim, inúmeras práticas foram sendo perpetuadas, pois segundo Leite (2006, p.18):

Às vezes, pretendendo tornar a aula de gramática mais interessante (e duplamente útil, ilustrando os seus alunos) o professor trazia (ou traz) um texto literário para nele exercitar a busca de orações subordinadas ou de substantivos abstratos. Também era (e é) freqüente a utilização de enunciados pescados cá e lá em contos, romances ou poemas de escritores consagrados para transformá-los, como a própria gramática o faz, em norma ou, ao contrário, em exemplos de exceções permitidas, porque provindas da pena de uma autoridade (o autor famoso).

Atenta a esses pressupostos, os diálogos que travava com a professora Fernanda, sempre que possível, davam conta de questões concernentes à sua prática: porque ela julgava

importante o trabalho com os textos literários? Para que os abordava de determinadas formas e não de outras? Qual era a importância, na sua concepção, da ludicidade e do prazer estarem vinculados à leitura literária? Por que escolhia determinados autores? Quais critérios regiam sua escolha? Objetivava com isso perceber em que medida suas concepções se articulavam às do programa de enriquecimento curricular implementado pela SEE-SP, a HORA DA LEITURA, e influenciavam sua prática.

5.2.2.1 Critérios de seleção de textos

Por meio do questionário que havia aplicado aos professores da HORA DA LEITURA, durante as Orientações Técnicas na Diretoria de Ensino, conforme pontuado no Capítulo 3, já tinha ciência dos critérios para escolha dos livros indicados pela professora Fernanda, por ordem de relevância:

1. Privilegiar os livros que tinham o maior número de exemplares;
2. Aqueles livros dos quais mais gostava ou que possuísem uma temática que fosse relevante no momento;
3. Trabalhar os clássicos;
4. Escolher os de preferência dos alunos;
5. Livros sugeridos pelo programa HORA DA LEITURA nas videoconferências e nas orientações técnico-pedagógicas.

Suas opções revelavam, por um lado, que os livros trabalhados durante as orientações do programa eram sempre preteridos. Pareceu-me, num primeiro momento, que havia certa resistência em promover atividades a partir dos livros sugeridos pela SEE-SP e colocados à disposição nas bibliotecas das escolas. Não somente a fala da professora Fernanda, mas de outros profissionais envolvidos no programa, demonstravam essa aversão, possivelmente associada à dificuldade que encontravam em desenvolver seqüências didáticas, como trabalhadas pelos professores videoconferencistas, cuja aplicação depende de um conhecimento mais aprofundado sobre a leitura literária:

*...os livros do programa são ótimos, mas trabalhá-los dessa forma
(referindo-se à seqüência didática) está fora da nossa realidade.*

Por outro lado, ter como principal critério de escolha o maior número de exemplares, de um mesmo livro revelava, ao meu ver, naquele momento, que a professora não estava apta a empregar outras formas didáticas de organização do trabalho com a leitura que não dependessem, necessariamente, de que cada aluno tivesse o mesmo texto em mãos, como, por exemplo: a leitura de escolha pessoal, a roda de leitores e a leitura em voz alta realizada pelo professor ou por outro mediador proficiente. Contudo, conforme fui observando as obras trabalhadas, notei que, ao contrário do que havia dito, a presença dos clássicos era uma constante em sua prática cotidiana: fábulas de Esopo e de La Fontaine, recontadas por Monteiro Lobato, e os contos de Hans Cristian Andersen estavam sempre presentes.

Assim, é importante salientar que, por meio das falas das professoras envolvidas no programa, registradas durante conversas informais sobre suas dificuldades, pude perceber que existiam inúmeros fatores que influenciavam suas ações: o desconhecimento de como trabalhar com o número reduzido de exemplares enviados pelo programa, a desconfiança quanto ao “gosto” dos alunos para escolher suas leituras, o acompanhamento não-sistemático das orientações e videoconferências ministradas pela CENP etc. Observei, todavia, que, como bem pontua Lajolo (1993, p.11), os problemas teóricos de ensino de literatura são afastados das discussões pedagógicas, pois são considerados *“irrelevantes ou elitistas diante da situação precária que, diz-se, espera o professor de literatura numa classe de jovens”*: falta de interesse, o “não-hábito” da leitura, cuja base estaria na competitividade exercida por variados veículos de comunicação: *“projetos de leitura aqui na escola não funcionam... os interesses dos alunos são outros. Eles estão mais preocupados com o último lançamento daquele filme Jogos Mortais”* (fala da Profª Fernanda).

Contudo, no período em que realizei a observação sistemática para essa pesquisa, pude perceber que, para Fernanda, o maior dilema era não participar sistematicamente das orientações dadas pelo programa, pois havia um revezamento entre as três professoras da HORA DA LEITURA, e a impossibilidade de discutir, compartilhar com suas parceiras e com o grupo de docentes suas ansiedades, dúvidas e limitações. Assim, podia-se perceber que, por um lado, a descontinuidade em sua formação contínua, marcada por idas aleatórias à Diretoria de Ensino, não lhe possibilitava criar maiores vínculos com o programa e tudo mais o que ele significava (forma de abordagem, opção por determinadas obras, concepções, possibilidade de

discutir com outros parceiros). Por outro, a falta de tempo e espaço no interior da escola para discutir sua prática limitava-lhe o campo de ação. Muitas vezes, estive presente na escola em períodos nos quais Fernanda não se encontrava e ouvia comentários das outras professoras que participavam do programa:

Fiz um portfólio de atividades muito interessantes da Hora da Leitura. Queria encontrar a Fernanda, mostrar para ela e ver o que ela anda fazendo, mas nunca dá para gente se encontrar. Quando nos encontramos é na HTPC, mas são tantos os assuntos que no final...

(Prof^a Lúcia da HORA DA LEITURA)

Também Fernanda se queixava da falta de tempo e espaço: “já pedi para vice-diretora deixar eu e as meninas (referindo-se às professoras do programa) nos encontrarmos, mas nunca consegui que isso acontecesse...”. Sua solidão era percebida, inclusive, nos seus gestos. Prática solitária, escolhas solitárias, abordagens solitárias... Nesse contexto, compartilho com Nóvoa¹⁵ (2001) a visão segundo a qual a escola

precisa mudar institucionalmente. O desenvolvimento pessoal e profissional depende muito do contexto em que exercemos nossa atividade. Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende. A atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma **reflexão partilhada** entre os colegas. (grifos nossos)

5.2.2.2 Formação inicial e contínua da docente

Em decorrência dos problemas evidenciados quanto à aquisição da leitura e da escrita pela maioria dos alunos brasileiros, conforme apontam os exames nacionais e internacionais que buscam aferir a competência leitora e escritora desses estudantes, muito se tem falado com respeito às prováveis causas para o grau de deficiência na aquisição da leitura e da escrita que tem sido detectado. Entre elas, as práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelos professores de língua materna, fruto, provavelmente, da pouca contribuição e da inadequação da formação inicial e contínua dos professores de Língua Portuguesa. Dessa forma, nas últimas décadas, essa matéria tem merecido a atenção não somente de pesquisadores, mas também de governos em diferentes instâncias, que têm implementado inúmeros projetos de formação continuada (entre eles o Projeto HORA DA LEITURA da SEE-SP).

¹⁵ Fala de Antônio Nóvoa proferida em entrevista concedida a Paola Gentile e publicada na *Revista Nova Escola*. 142 ed. São Paulo: Ed. Abril, mai/2001, p. 13-15

Não obstante, pensar a formação ideal para o professor de língua materna pressupõe, antes de tudo, refletir sobre que características precisa ter um educador para desenvolver práticas de leitura e escrita que respondam às atuais demandas sociais de formação de cidadãos críticos e participativos, que exerçam plenamente seus direitos e deveres. Para delinear algumas dessas características, que sejam pertinentes a essa pesquisa, é importante destacar alguns tópicos levantados por Semeghini-Siqueira (1998b, p.23), ao esboçar o perfil do professor de Língua Portuguesa do ensino fundamental para a escola inclusiva:

- ter um envolvimento pessoal intenso com a língua materna, isto é, ser um leitor contumaz e demonstrar domínio da língua ao redigir;
- trabalhar com uma concepção dialógica da linguagem: diálogo entre interlocutores e diálogo entre discursos;
- valorizar o trabalho com a linguagem oral no interior das atividades, como: dramatizações, simulações de programas de rádio e outros usos;
- conseguir recorrer a Arte (artes visuais, música, dança e teatro/dramatizações), a jogos, a brincadeiras para viabilizar inúmeras práticas em que o elemento lúdico será uma constante;
- poder transportar magicamente os alunos para os livros de literatura infantil e juvenil, uma vez que, sendo professor-leitor, ele conta histórias e dialoga com os alunos para ouvir a manifestação das diferentes vozes;
- estar capacitado para trabalhar com os alunos em sala ambiente, um espaço rico em materiais que propiciem prazer no envolvimento com as linguagens verbais e não-verbais;
- refletir continuamente sobre sua prática para redirecionar as atividades nas quais seja mediador.

Também Lajolo (1993, p.21-22), conforme pontuado anteriormente, considera que o professor de Língua Portuguesa precisa ser um “*leitor contumaz*”, dominar as diferentes modalidades da língua, ter uma noção ampla de linguagem e conhecer a história da Língua Portuguesa no Brasil, da alfabetização, da leitura e da literatura na escola brasileira.

Um exame mais acurado dos cursos de graduação em nosso país, entretanto, permite vislumbrar que longe estamos de atender a essas expectativas, principalmente no que concerne ao preparo do professor para lidar com os textos literários no ensino fundamental, por uma série de fatores. Em primeiro lugar, a história da educação brasileira nos mostra que nas escolas sempre se privilegiaram, nos estudos literários, os clássicos da literatura. Em função disto, os cursos universitários de Letras, de acordo com Semeghini-Siqueira (1996, p.7), ainda têm concentrado seus “*esforços para habilitar profissionais em literaturas portuguesa e brasileira, com predominância dos ‘clássicos’*”, privando os futuros professores

de um contato significativo com gêneros literários de autores diversos de diferentes épocas. Restringe-se, com isso, o cabedal de leitura do graduando. Em segundo lugar, os cursos de Letras dão pouca ênfase à literatura infantil nos estudos literários (ministrada, em geral, durante um ano) e à alfabetização. Assim, o currículo desses cursos prepara os educadores *“para serem sobretudo professores do ensino médio”* (Semeghini-Siqueira, 1998b, p.24). Dessa forma, Semeghini-Siqueira considera que *“a especificidade da formação do professor de Língua Portuguesa inerente ao ensino fundamental não está sendo considerada”*. Ademais, a maneira como os textos de literatura infanto-juvenil são abordados nas Faculdades não permite ao professor apreender a maneira adequada de atender a sua especificidade, principalmente, pela forma dicotômica com a qual abordam a língua e a literatura, nos cursos universitários, trazendo sérias conseqüências à prática de leitura de textos literários.

Para a pesquisadora espanhola Colomer (2007, p.36):

...no exercício de sua profissão, a dificuldade para juntar as duas atividades os conduz a suprimir a literatura, se não podem organizá-la em um eixo histórico-cultural semelhante ao estudado por eles mesmos. E tanto os professores do primário, como do secundário, ante a complicação de organizar globalmente as duas aulas “língua e literatura”, privilegiaram o ensino da língua. Com isto chegou-se a uma notável dissolução da literatura, colonizada ou perdida em tantos requerimentos lingüísticos, ou à sua simples supressão na prática, por falta desse tempo, que nunca se tem... para aquilo que não se considera verdadeiramente importante.

Sob essa mesma perspectiva, Colomer (2007, p.36) também salienta que os textos denominados *“funcionais”* estão sendo considerados os mais adequados para garantir o sucesso acadêmico e uma melhor inserção do indivíduo na sociedade moderna. Em decorrência disto, os exercícios estão baseados em habilidades e estratégias, *“de modo que o ensino da leitura e da escrita se entende como uma questão técnica que deve dar acesso ao uso dos discursos sociais através de práticas diferenciadas de cada um dos tipos de texto”*. Desta maneira, a literatura tem se tornado um tema entre outros temas. Houve, nesse sentido, para Colomer, uma *“restrição escolar da literatura”* que tem sido maléfica para os educandos.

Assim, o professor de Língua Portuguesa tem-se tornado vítima de um sistema. Por um lado, uma formação inicial deficiente que não lhe propicia um encontro significativo com o texto literário, já que lhe é negado o direito de fruí-lo, de vivenciá-lo enquanto obra de arte e

de, posteriormente, compartilhar com seus alunos seu entusiasmo pela leitura, conquistando assim potenciais leitores. Por outro lado, os manuais escolares com enfoque nas teorias modernas voltadas ao ensino e aprendizagem da leitura, cuja tendência é *“organizar as lições de maneira que a literatura aparecesse como um tema, ao lado de outros temas, como pode ser o texto expositivo ou, inclusive, o texto prescritivo”* (COLOMER, 2007, p.36), afastam ainda mais o educador e, conseqüentemente, seus educandos, de um convívio prazeroso com o mundo da imaginação e da fantasia.

Fernanda era o retrato vivo desta realidade desafiante. Professora jovem, com 12 anos de carreira, e muito preocupada com o andamento de seu trabalho, cursara o antigo magistério em uma escola estadual, e a graduação, em uma conhecida universidade particular da cidade de São Paulo. Sempre que possível, perguntava-lhe sobre seu percurso de estudante, suas leituras, vivências e expectativas quanto ao programa HORA DA LEITURA. Sempre amável, respondia aos meus questionamentos de forma pausada e refletida. No magistério, teve o único contato com a literatura infantil que, de acordo com os professores, era um instrumento para que ocorresse o desenvolvimento do “gosto” pela literatura.

O curso de Letras, com Habilitação em Português, teve a duração de seis semestre,, visando a preparar o aluno para a escolha da carreira profissional, na área da docência de Língua Portuguesa, Inglês, Literaturas Brasileira e Norte-Americana. Sua grade curricular reservava dois anos aos estudos literários, período no qual, além das literaturas citadas, Fernanda também cursou Literatura Portuguesa. Sempre privilegiando uma abordagem cronológica, nesses dois anos, essas disciplinas trabalharam essencialmente os clássicos, com um enfoque maior para as obras de José de Alencar, Machado de Assis, Euclides da Cunha, Eça de Queiroz. Poucos foram os autores contemporâneos com os quais teve contato e pareciam não ter produzido um impacto em seu universo de leitura, já que Fernanda não se lembrava de seus nomes e nem de suas obras.

Apesar das deficiências em sua formação, de vez em quando me falava: **“estou trabalhando da forma como eu acredito ser a melhor”**. E eu percebia seu esforço nesse sentido. Mostrava-se ansiosa por participar das Orientações Técnicas do programa HORA DA LEITURA, mas vários entraves se interpunham a isso. Primeiramente, como existiam três professoras envolvidas na HORA DA LEITURA, havia um revezamento entre elas para que todas

pudessem ter contato com as atividades do programa. Segundo, as orientações e videoconferências eram muito esporádicas o que significava uma restrição maior ainda. Ademais, a falta de computadores e impressoras na escola para que pudesse ter acesso às atividades, sugestões e textos do programa inviabilizava, ainda mais, um contato efetivo com a HORA DA LEITURA (concepções, procedimentos, objetivos...). O resultado disso é que, em um ano, Fernanda assistiu somente a uma videoconferência. Assim, sua formação continuada, oferecida pelo governo do estado de São Paulo, se mostrava tão ineficiente como a inicial. O caminho percorrido entre a idealização, a implementação e a aplicação do programa HORA DA LEITURA podia ser representado por um funil, em cuja ponta estavam os professores e os alunos, os maiores prejudicados, que, pelo contrário, deveriam ser os mais beneficiados.

5.2.2.3 Procedimentos Didáticos

A sala de aula da quinta série C ficava no segundo andar da escola. Em suas paredes não havia quadros, cartazes, ou coisas semelhantes, mas apenas duas lousas grandes: uma situada na frente da classe, e a outra do lado direito de quem está posicionado ao fundo da sala. As pichações feitas com giz eram constantes. As carteiras, em todas as aulas, estavam sempre localizadas em seis fileiras. Nunca presenciei uma mudança em função de alguma atividade de leitura. O espaço, relativamente grande, o número de alunos (34) e de carteiras (em média 36) permitiam que os alunos ficassem bem acomodados. A mesa da professora era pequena e antiga e sempre ficava próxima às janelas. No dia em que cheguei, havia alguns lugares vagos no fundo da sala, onde me sentei para que tivesse uma melhor visão do ambiente.

Logo no início, pude perceber o ritual na sala de aula. A HORA DA LEITURA era a primeira aula do período da tarde, às 13h. Em função disso, a sala estava sempre com as carteiras um pouco desorganizadas e com algum sinal de sujeira no chão. Os alunos da manhã haviam saído há pouco tempo e o pessoal responsável pela limpeza não tinha tempo hábil para organizar o ambiente. Assim que entravam na sala, os alunos da quinta série C começavam a arrastar carteiras, escolhendo as que melhor lhes convinham. Não se incomodavam com os apelos da professora para que não fizessem muito barulho. Fernanda sentava-se e começava a fazer a chamada, em seguida, dava alguns recados e iniciava as atividades que obedeciam quase sempre a um mesmo padrão:

- distribuía folhas mimeografadas para que os alunos copiassem alguma história curta, alertando-os para que não amassassem ou riscassem o papel, já que seria utilizado em outras classes e, após a cópia, recolhia os papéis;
- procedia à leitura do texto que havia sido copiado na aula anterior e questionava os alunos com respeito ao gênero, ao autor, ao enredo e às personagens;
- às vezes, contava alguma história e abria uma discussão;
- distribuía charges e caricaturas para que os alunos respondessem algumas questões que eram colocadas na lousa.

De vez em quando, levava-os à **biblioteca**, distribuía alguns livros e gibis nas mesas e deixava-os livres para ler ou lia alguma obra para que eles ouvissem, já que não havia exemplares para todos.

Assim, como procedimentos didáticos de leitura, a professora Fernanda privilegiava, **na biblioteca e na sala de aula**, a leitura com e para os alunos e a contação de histórias, sempre escolhendo textos curtos e de temática considerada relevante – amor, amizade, o futuro, a imaginação... Apesar de sua descrença quanto ao gosto dos alunos pela leitura, notei o envolvimento da maioria, quando alguns contos eram lidos e/ou contados. As intervenções dos alunos eram muitas, o que, às vezes, causava certa dispersão e a perda do interesse. Os primeiros cinco minutos de leitura e/ou contação eram cruciais. Se a atenção dos alunos não tivesse sido garantida, por meio de abordagens que lhes despertasse o interesse pela história e/ou sensibilizações, dificilmente a atividade prosseguiria a contento. Outras vezes, contudo, quando os textos eram primeiramente copiados, como veremos em uma atividade descrita abaixo, e depois lidos, a dispersão e a falta de interesse eram absolutas. Observemos o registro de duas aulas que foram utilizadas para o trabalho com o texto *A Princesa e a Ervilha* de Hans Christian Andersen, conforme anotado em meu diário de campo.

1ª Aula

Na sala de aula, as atividades começaram às 13:15h, como de costume. Alguns minutos foram gastos na arrumação das carteiras e para jogar os papéis no lixo, deixados na sala pelos colegas da manhã. Esses momentos eram intercalados com muita risada e conversa.

Após vários pedidos da professora, todos se sentaram e tiveram início as atividades. A professora distribuiu uma folha avulsa de papel sulfite xerocada, contendo o texto que iam trabalhar e já foi anunciando:

Hoje nós vamos fazer a cópia do texto que iremos ler na próxima aula. Lembrem-se de que, quem não fizer a cópia, não vai conseguir realizar a tarefa na semana que vem. Não estraguem a folha, como vocês sabem, eu a uso para as outras turmas....

2ª Aula

A professora iniciou a aula: “Hoje eu tenho que dar uma atividade para dar um visto”. Todos sabiam que isso significava uma avaliação.

Vamos ler o conto, *A Princesa e a ervilha*, de Hans Christian Andersen que vocês copiaram na aula passada.

Não houve nenhuma forma de sensibilização para leitura

Quem lê o primeiro parágrafo?

Após alguns minutos de relutância, um dos alunos, Wanderley, se oferece para fazer a leitura.

Wanderley, não se esqueça de ler o título! Acompanhem com atenção, pois eu vou pedir para ele parar e alguém continuar.

O aluno lê algumas linhas e é interrompido pela professora, que solicita a outro aluno que prossiga a leitura. Enquanto a leitura acontecia, observei que um grupo estava distraído com um catálogo de vendas, alguns acompanhavam o texto copiado no caderno na aula anterior, outros simplesmente realizavam tarefas de outras disciplinas. A maioria, porém, prestava atenção e acompanhava a leitura, talvez menos pela motivação e mais pela obrigação, afinal seriam avaliados.

Um dos alunos que estava distraído com o catálogo insistiu para ler o último parágrafo. Leu silabando. Após a leitura, a professora iniciou um diálogo, uma tentativa de interação buscando resgatar o que já havia ensinado. A dispersão era patente.

É um conto de fadas? O que vocês acham? O que eu expliquei para vocês? Por que não é realista ou fantástico? Só pelo título - a Princesa e a Ervilha -, e o início da história - era uma vez, num reino muito distante - já dá para vocês perceberem que é um conto de fadas. Além do mais tem também um príncipe...

Nessa tentativa de diálogo não houve nenhuma interferência pontual. Na realidade, a professora perguntava, voltando-se para os alunos mais participativos, e percebia, pelos gestos de cabeça, que havia uma concordância, assim prosseguia com seus comentários.

Agora, peguem uma folha, coloquem a data de hoje e vamos fazer uma atividade. O que é felicidade para vocês? Esse conto terminou com tristeza ou com felicidade? Sim, com felicidade.... Esqueçam a história e pensem o que é felicidade para cada um de vocês e façam um desenho.

À medida em que iam terminando o desenho, os alunos começavam a fazer outras atividades. Uma aluna me trouxe um livro para que eu visse uma das histórias que estava lendo. O livro era *As melhores histórias de todos os tempos*, de Lídia Chaili e Mônica Rodrigues da Costa. Outra criança pegou o livro que estava sobre minha carteira, *Histórias de Tia Anastácia* de Monteiro Lobato, e começou a ler uma história. Parecia compenetrada. Fernanda interrompe a leitura para anunciar a Atividade 2:

Agora, escrevam 10 frases que se refiram ao seu desenho. Por favor, frases criativas.

A aula já estava terminando. Alguns alunos entregaram a tarefa e outros pediram para entregá-la na próxima aula, pois queriam passar a limpo. Proposta aceita, despedidas, fim da aula.

As aulas registradas anteriormente representam, em grande medida, a totalidade dos caminhos percorridos pela professora no tratamento de um texto literário. Ao final da leitura, sempre eram realizados debates informais e/ou desenhos, que, em algumas ocasiões, fugiam completamente ao tema lido. As abordagens feitas não permitiam aos jovens estabelecer uma relação essencial e efetiva com a obra com a qual estavam tendo contato. Não havia um estímulo à verbalização dos alunos que lhes permitisse perceber os “*temas e os seres humanos que afloram em meio à trama ficcional*” (ZILBERMAN, 2003, p.29). Antes, pelo contrário, eram impedidos de viver a “*aventura espiritual que toda verdadeira criação literária deve ser*” (COELHO, 2000, p.47). Os procedimentos didáticos adotados por Fernanda, segundo Coelho (2000, p.51), sinalizam seu desconhecimento da

...importância que se atribui, hoje, à orientação a ser dada às crianças, no sentido de que, **ludicamente, sem tensões ou traumatismos**, elas consigam estabelecer relações fecundas entre o universo literário e seu mundo interior, para que se forme, assim, uma consciência que facilite ou amplie suas relações com o universo real que elas estão descobrindo dia-a-dia e onde elas precisam aprender a se situar com segurança, para nele poder agir. (grifo nosso)

Fernanda supunha estar dando o melhor de si, mas, de forma inconsciente, tornava-se um instrumento de exclusão, usando procedimentos que afastavam seus alunos dos livros. Afirmo isso baseada nos seguintes pressupostos: “*a escola, que se pretende democrática, na verdade, também exclui, pois mesmo os alunos que têm acesso a ela sofrem, muitas vezes, um tipo velado de exclusão. Isso porque a inscrição do sujeito leitor se faz **controlada e dirigida***” (PAULINO, 2001, p.27). (grifo nosso)

Além disso, considero importante ressaltar que os desenhos eram considerados por Fernanda uma forma de criar um ambiente mais lúdico e prazeroso neste contato dos alunos com o texto literário, motivando-os assim a outras leituras. Não tinha a percepção de que esse tipo de atividade era periférico ao ato da leitura, “*ao contato solitário e profundo que o texto literário pede*” (LAJOLO, 1993, p.15). E, ainda assim, as crianças tinham prazer em mostrar suas produções e requisitavam a atenção da professora e a minha para que apreciássemos seus trabalhos.

As fichas de leitura também constituíam um outro recurso utilizado. Certa feita, foi realizada uma avaliação por meio de ficha de leitura, comunicada no início da aula. Ainda que

a dispersão fosse grande, percebi, durante a leitura da obra *O Patinho Feio*, de Hans Cristian Andersen, realizada pela professora, que as conversas em grupo se centravam em levantar o nome das personagens e no que havia acontecido no começo, no meio e no fim da história. Perguntei a um grupo o por que anotavam esses detalhes, ao que me responderam que já estavam habituados às fichas de leitura e sabiam exatamente o que seria perguntado. Terminada a atividade, voltei ao grupo e quis saber se haviam gostado da história, a resposta de um aluno foi imediata: **"essa era fácil, professora, com certeza tiramos dez"**. Pareceu-me, à primeira vista, que em nenhum momento haviam atentado para a beleza da história, mas uma juvenzinha interrompeu o colega e falou: **"achei a história triste, professora, o patinho sofreu muito para chegar a ser feliz"**. Percebi, naquele momento, a dificuldade de julgarmos as ações, assim como suas conseqüências.

É fato, porém, que propiciar ao educando o acesso ao discurso literário, impregnado de sensibilidade e imaginação, e ao gosto pela leitura em um espaço que privilegia o raciocínio lógico e as cobranças de leitura torna-se difícil, se não impossível (RODARI, 1982). Nessa perspectiva, a escola, por meio de seus métodos e práticas, age em sentido contrário ao esperado. Cria um modelo de leitor não-voraz, com formação literária precária, *"matando paulatinamente todo o potencial de leitura do mundo e da palavra que as crianças trazem para o contexto escolar"* (SILVA, 1993, p.38).

Semeghini-Siqueira (1994, p.184) partilha dessa visão ao afirmar que o professor *"ao obrigar, ao pressionar o aluno a ler determinado livro, está contribuindo para desenvolver um forte sentimento de aversão à leitura"*. Para a autora, somente se esse sentimento não for instalado no âmago do ser, o aluno tem *"a oportunidade, de um dia, talvez, encontrar um texto que o toque profundamente e se transforme em um leitor contumaz"*. É por isso que o escritor Lobato já dizia: *"obrigar alguém a ler um livro, mesmo que seja pelas melhores razões do mundo, só serve para vacinar o sujeito para sempre contra a leitura"*. (apud MACHADO, 2002, p.14)

5.2.2.4 O tempo

Um dos fatores que me pareceu decisivo nas atividades do Programa é o tempo reservado para a realização das atividades – 50 minutos. Sua influência marcava as escolhas dos textos, normalmente curtos, as formas de abordagem, as interações entre o professor e o aluno e a constante busca por alternativas que viessem ao encontro das necessidades que naturalmente surgiam durante o processo. Dessa forma, os 50 minutos dedicados a HORA DA LEITURA transformavam-se em um momento de embates no qual vários aspectos estavam em jogo, causando uma certa angústia na professora Fernanda, sentimento esse detectado em muitas de suas falas:

O tempo é um problema. Temos que trabalhar textos curtos, que atraiam a atenção. Outro dia tentei ler um conto longo e a classe dispersou. Atividade permanente não dá...

O programa sugeriu que trabalhássemos o conto A Pata do Macaco de Jacobs, mas é muito longo. Não dá tempo para ser lido de uma vez. Além disso, os alunos se dispersam, não conseguem manter a atenção. Por um outro lado, se o lermos um pouco por semana, vai ocorrer a mesma coisa.

Dentre os vários procedimentos metodológicos, o programa enfatiza a leitura com ênfase na modalidade de organização didática conhecida como “Atividade Permanente”, que tem como finalidade primeira garantir a convivência mais freqüente e intensa dos alunos com um determinado gênero, por meio de uma ação pedagógica repetida de modo regular, semanalmente ou quinzenalmente. Essa modalidade, porém, encontra resistência por parte da professora, que a avalia como imprópria para garantir a atenção dos alunos.

Nota-se, dessa forma, que a educadora considerava que o fator tempo estava diretamente associado às questões da motivação e do prazer. Mas, uma reflexão mais atenta de suas falas aponta que, mesmo se tivesse um período mais longo para realizar as atividades, a falta de atenção permaneceria. Se a simples tentativa de ler um conto mais longo provocou certa dispersão, o que não ocorreria se insistisse na mesma leitura por mais tempo? Ou seja, apontar o tempo como um fator dificultador do trabalho com o texto literário pode, provavelmente, ser uma forma inconsciente de mascarar dificuldades outras advindas das situações de leitura vivenciadas pelos alunos: os objetivos postos ao ler, as estratégias

utilizadas, a falta de espaços adequados e as formas de sensibilização que não logram despertar a curiosidade, o interesse pela leitura.

É fato, porém, que o tempo oferecido aos alunos para a leitura tem um significado primordial. Ao discorrer sobre os principais fatores que exercem influência sobre interesses de leitura, Bamberger (1993, p.51-52) aponta o tempo como um aspecto determinante para o desenvolvimento do gosto pela leitura. Ancorado em pesquisas sociológicas realizadas em várias localidades o autor constata que, em países nos quais o currículo reserva maior tempo para leitura, as crianças lêem mais e melhor, pois as estatísticas também demonstram que aquelas que passam mais tempo lendo, preferem livros a folhetos, revistas etc. Na França, por exemplo, de 300 crianças e jovens franceses entrevistados, *“19% liam, pelo menos, sete horas por semana; 36,5% liam entre cinco a sete horas; 28,5% liam entre uma e cinco horas; e 16% liam menos de uma hora todas as semanas”*. Como podemos perceber, não basta oferecer a oportunidade para ler, é preciso que haja tempo para que isso ocorra. Sobre isso Bamberger (1993, p.52) conclui:

A tarefa do futuro consiste, portanto, em orientar as crianças para uma leitura sistemática e aumentar o tempo que elas gastam diariamente lendo. Se isso for deixado ao acaso, a televisão e outras ocupações se mostrarão mais convidativas. A incumbência de ganhar tempo para a leitura tanto se aplica ao trabalho escolar quanto às horas de folga.

Para Solé (1998, p.91), as situações de leitura mais motivadoras são as mais reais, aquelas que se assemelham às práticas de leitura realizadas fora dos muros da escola, permitindo as crianças ler para se libertar, para sentir o prazer de ler, quando, por exemplo, recorrem a uma biblioteca ou, com um objetivo claro, abordam um texto e o manejam à vontade, sem pressão.

5.3 Proposta de atividade da pesquisadora à professora: a obra de C.S.Lewis

Durante os três primeiros meses de pesquisa, observei, de forma sistemática, não somente as atividades realizadas na sala de aula e na biblioteca, mas também a inclinação, o interesse dos alunos por histórias de fantasia e suspense, como a série *Harry Potter* de J.K. Rowling, *Código da Vinci* de Dan Brown, a trilogia *O Senhor dos Anéis* de J.R.R. Tolkien, entre outras. Percebi, inclusive que, paralela às leituras propostas por Fernanda, alguns alunos formavam um circuito de leitura, que lhes permitia trocar impressões sobre os livros e realizar

empréstimos de obras. Assim, sempre atenta aos comentários dos alunos e as suas preferências, propus à professora que trabalhasse o livro de C. S. Lewis, *O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa*, lendo e/ou contando um ou dois capítulos por dia. E que também assistíssemos ao filme que retrata a mesma obra, intitulado *As Crônicas de Nárnia*, para que os alunos vivenciassem a releitura de uma obra literária, comparando a linguagem, as personagens, a ambientação..., e que percebessem que muitos filmes aos quais estavam habituados, antes de chegarem às telas dos cinemas haviam sido escritos. Acreditava que, partir da realidade dos alunos, seria um importante passo para que Fernanda tentasse desenvolver uma prática de leitura mais sedutora.

Senti, logo no início, uma certa resistência: *"...eu acho que esse livro é muito grande..."* (dezessete capítulos, distribuídos em 180 páginas) *"...será que vão prestar atenção?"*. Mas, ao perceber que estava disposta a ajudá-la, sentiu-se mais confortável: *"tudo bem, mas se perceber muita bagunça, volto para as atividades anteriores!"* Dessa forma, no último bimestre do ano, a professora Fernanda e eu iniciamos uma atividade que se transformaria em um desafio tanto para sua prática como para minha pesquisa.

Antes de descrevê-la, contudo, considero pertinente discorrer sobre a obra do escritor irlandês C. S. Lewis (1898-1963), que foi professor de Literatura Medieval e Renascentista na Universidade de Oxford e amigo de J.R.R. Tolkien, o autor de *O Senhor dos Anéis*. De C. S. Lewis, *O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa* é o primeiro e principal livro da série *As Crônicas de Nárnia*, composta de sete livros: (1) *O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa*, (2) *Príncipe Caspian*, (3) *A Viagem no Peregrino da Alvorada*, (4) *Cadeira de Prata*, (5) *O Sobrinho do Mago*, (6) *O Cavalo e seu Menino*, e (7) *A Última Batalha*.

A história relata-nos as mágicas aventuras vividas por quatro jovens ingleses, Lúcia, Susana, Edmundo e Pedro, durante a segunda guerra mundial. Em 1940, a Inglaterra se mantém lutando contra os nazistas, ainda que suas cidades estivessem sob intenso bombardeio dos alemães. Frente a essa situação, os pais de nossos heróis, preocupados com a segurança de seus filhos, envia-os para viver na casa de um excêntrico professor no interior do país. Neste local, brincando de esconde-esconde, descobrem um guarda-roupa mágico, cujas portas os conduz a um outro mundo, uma terra desconhecida chamada Nárnia.

Nárnia, da mesma forma que Hogwarts, na obra Harry Potter, de J.K. Rowling, representa um mundo fictício, encantado e habitado por criaturas míticas – gigantes, faunos, ciclopes, animais falantes...-, onde tudo é possível acontecer, mas que foi dominada por uma feiticeira má e perigosa, Jadis, que a condenou a um inverno eterno. Em meio a conflitos psicológicos, traições e lutas os jovens ingleses, com a ajuda de alguns habitantes de Nárnia e com a intervenção de Aslam, que se oferece em sacrifício, libertam Nárnia das mãos da feiticeira Jadis. Neste universo de criaturas fictícias, são levantadas questões reais, vivenciadas pelos jovens. Temas éticos, filosóficos e educacionais, como o relativismo moral, a vida, a morte, o valor da fidelidade, do amor, do perdão e do respeito às diferenças nas relações humanas, tratados de maneira envolvente.

De acordo com Zilberman (2003, p. 25-26), tanto a escola como a literatura sintetizam a realidade. A primeira, transforma a realidade viva ao compartimentalizar o conhecimento, dividindo-o em áreas ou disciplinas, a segunda, sintetiza a realidade, a sociedade como um todo por meio dos recursos da ficção, levando o leitor a reconhecer a si mesmo, seus parceiros e o contexto no qual está inserido. Assim, a natureza formativa da literatura está em sua qualidade estética, em seu valor artístico que permite a *“revelação de uma visão original da realidade, atraindo seu beneficiário para o mundo com a qual convivia diariamente, mas que desconhecia”*(p.27). Sob essa perspectiva, para Zilberman (2003, p.28), o valor que precisa guiar o professor na escolha de textos literários é essencialmente a sua qualidade estética, pois é ela que propicia ao leitor uma relação diferenciada com o texto, *“uma convivência particular com o mundo criado através do imaginário”*.

Como Fernanda tinha uma aula vaga após a aula com a 5ª série C, aproveitei para que discutíssemos como procederíamos nessa atividade que íamos iniciar, que tipo de abordagens adotariamos, se havia possibilidade de utilizarmos a biblioteca ou modificar, de alguma forma, o ambiente da sala de aula (sugestões logo descartadas em função dos vários entraves que podiam significar).

Antes da leitura, a professora Fernanda e eu preparamos os alunos para leitura, procurando instigar-lhes a curiosidade e o desejo de compartilhar conosco a obra de C.S.Lewis. Iniciamos falando sobre o que era um conto de fadas, sua origem céltica, a presença constante de heróis, *“cujas aventuras estavam ligadas ao sobrenatural, ao mistério além-vida”* (COELHO, 2000, p.173), feiticeiras, bruxas e de situações dramáticas, em que o

poder mágico e o encantamento atuavam, transformando pessoas em bichos, objetos, elementos da natureza... Chamamos-lhe a atenção que essas histórias foram passando de pais para filhos no decorrer dos anos, contadas nas rodas de conversa, nas reuniões familiares, nos círculos de amigos... Anunciamos, em seguida, que íamos ler um conto de fadas moderno, em que os heróis eram jovens como eles, que estudavam, brincavam, discutiam e que viveram uma experiência mágica, sobrenatural quando entram em um guarda-roupa que os leva a um outro mundo, onde habitam faunos, animais falantes e uma feiticeira. Falamos que C.S Lewis era um escritor irlandês, cujo melhor amigo tinha sido o escritor da obra *O Senhor dos Anéis*, R. Tolkien (todos haviam assistido ao filme e se identificaram imediatamente com essa informação). Os alunos, de uma maneira geral, pareciam envolvidos. Um aluno quis saber mais sobre quem eram os celtas, um outro perguntou o que era um fauno e foi criticado pelos colegas que perguntavam se ele tinha assistido ao filme *O Senhor dos Anéis* (referindo-se à obra de Tolkien) como não sabia? Afinal ali havia muitos faunos. Percebi, contudo, que uma aluna nos olhava com um semblante preocupado. Não passou muito tempo para que perguntasse: *...mas nós vamos ter que fazer alguma atividade, uma prova depois? Se não não tem graça nenhuma...* Notei, naquele momento, a força das práticas escolares com as quais os alunos se habituaram, e pela qual nutriam um sentimento de aversão. Fernanda respondeu que não haveria atividades nem provas e os alunos festejaram. Aquele vínculo descompromissado com uma leitura que parecia interessante foi bem aceito por todos.

Procurávamos ler dois capítulos por aula, do contrário o tempo que tínhamos para o término das aulas (10 semanas), não nos permitiria finalizar as atividades. Assim muitas vezes não podíamos prolongar as discussões que foram sendo levantadas, tão pouco reservar um tempo maior para criar expectativas para o próximo capítulo, que é uma boa estratégia para manter os alunos curiosos, presos à história. Às vezes, parávamos a história e brincávamos de **faz-de-conta**. Neste momento, o aluno diante de um problema, de uma dificuldade ou de uma atitude impensada de uma das personagens tinha que dizer o que faria se estivesse no seu lugar. Essas eram situações ricas, produtivas, em que percebíamos o diálogo daqueles jovens leitores com o mundo de valores veiculados na obra de Lewis e os conhecimentos e vivências que tinham, levando-os a refletir sobre as ações das personagens e, conseqüentemente, sobre suas próprias ações. Nesse contexto, é relevante lembrar as palavras de Coelho (2000, p.29):

Na verdade, desde as origens, a literatura aparece ligada a essa função essencial: atuar sobre as mentes, nas quais se decide as vontades ou as

ações: e sobre os espíritos, nos quais se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem... No encontro com a literatura (ou com a arte em geral), os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade.

As discussões em torno da personagem de Edmundo eram as que se mostravam mais instigantes. Edmundo, jovem desconfiado, mal-humorado e bruto, por ciúme e ganância, havia traído seus irmãos e feito um pacto com a feiticeira em troca de poder e fama. Neste processo, mente, engana, trata seus irmãos e o herói Aslam com desprezo e busca sempre a satisfação dos seus próprios desejos, ainda que em alguns momentos mostre-se infeliz por suas atitudes, gerando conflitos psicológicos. Porém, apesar da sua astúcia e esperteza, é ludibriado pela feiticeira e come do seu manjar que embota ainda mais seus pensamentos, tornando-o um prisioneiro. Depois de sofrer muito, seu coração é abrandado e parte para ajudar seus irmãos na última batalha contra a feiticeira e seu exército. Transforma-se e é perdoado por seus irmãos. O espírito conflituoso de Edmundo revela uma das características estilísticas/estruturais da literatura infanto-juvenil contemporânea. Para Coelho (2000, p.154):

Quanto ao comportamento ético, começa a prevalecer a complexidade das forças interiores (positiva e negativa) sobre a dualidade maniqueísta que sempre caracterizou o comportamento das personagens tradicionais. A intenção maior é dotar as personagens de ficção da ambigüidade natural dos homens e, através dela, revelar as forças polares ou contraditórias, inerentes à condição humana.

Nesta mesma perspectiva Colomer (2007, p.77) aponta que este é um fenômeno recente e notável, uma mudança que se deve ao fato de que “*o enfrentamento dos conflitos internos e a reflexão sobre as relações humanas são agora considerados parte essencial da educação*”. E isso é natural que ocorra, já que vivemos em um contexto social e cultural marcado pelo relativismo dos valores, pelas constantes mudanças, e a ausência de verdades absolutas, geradores de conflitos de interesses e opiniões.

A maneira como Edmundo agia lembrava em muito alguns valores veiculados atualmente, principalmente pela mídia televisiva e pelo cinema (satisfação a todo custo, esperteza, a busca do ter e não do ser). Por um outro lado, arrepender-se e ser perdoado, apesar de haver traído, mentido e causado sofrimentos, pareciam situações piegas e nada convencionais para os alunos. Assim, as discussões em torno desses temas muitas vezes se

prolongavam além do esperado o que nos causava uma certa aflição, afinal corríamos sempre contra o relógio e não queríamos finalizar o ano sem concluir o que vínhamos planejando.

Contudo, sabia que precisávamos não perder de vista que uma das principais tarefas do professor de língua portuguesa ao trabalhar um texto literário é *“o emergir do deciframento e compreensão do texto, através do estímulo à verbalização da leitura procedida, auxiliando o aluno na percepção dos temas e seres humanos que afloram em meio à trama ficcional”* (ZILBERMAN, 2003, p.29). Pois, é a partir daí, de acordo com Zilberman, que podemos falar de leitor crítico. Dessa forma, a literatura é *“levada a realizar a sua função formadora, que não se confunde com a missão pedagógica”* (p.29).

Uma das interferências que mais nos causaram surpresa foi feita por uma das alunas mais quietas da sala, Viviane: **“A Lúcia é boa demais... Neste mundo de hoje quem é muito bonzinho só entra pelos canos”**. Estimulado pela posição de Viviane, um outro aluno, Diego, disse: **“É isso aí, minha filha, o mundo é dos espertos...”** Fernanda e eu apaziguamos o tumulto que se criou e procuramos lhes falar sobre os valores que ultrapassam as barreiras do tempo e o espaço e que não podem ser esquecidos (amor, bondade, fidelidade, justiça...), ainda que as circunstâncias sejam adversas, e a necessidade do equilíbrio e da sabedoria no exercício desses valores. Alguns pareciam convencidos, outros retrucavam e diziam que, no mundo lá fora, não havia muito espaço para isso. As discussões pareciam intermináveis, porque os assuntos tratados, apesar do ambiente informal, eram de grande importância e profundidade e falavam acerca das grandes questões humanas.

Fernanda mostrava-se cada vez mais envolvida, trazia novas idéias, abordagens e procurava compartilhá-las comigo. Contudo, alguns alunos, principalmente os que mais faltavam, começaram a se mostrar inconvenientes. Faziam comentários jocosos sobre as personagens, zombavam da bondade de Lúcia, da coragem de Pedro... Essas interferências nos incomodavam sobremaneira, mas sempre Fernanda com sua autoridade de professora e com seu jeito amável buscava pacificar a situação, o que nem sempre surtia efeito.

Apesar dos embates, finalizamos a leitura no tempo previsto, e marcamos o dia para assistirmos ao filme e assim procedermos a uma conversa final. As condições precárias da sala de vídeo foi um desafio, principalmente para mim que não havia participado de nenhuma

atividade naquele local. A sala era grande e estava localizada no último andar, de onde víamos uma pequena quadra. Como mobiliário havia cadeiras, muitas quebradas, algumas carteiras e uma estante onde havia uma televisão relativamente pequena para o tamanho da sala. As cortinas eram grossas e pesadas para impedir a entrada de muita claridade. O espaço se mostrava, no geral, nada agradável. Devido à duração do filme tivemos que pedir à professora de Língua Portuguesa, com a autorização da direção, que nos cedesse sua aula para que houvesse tempo hábil para que os alunos assistissem ao filme.

Os alunos mais bagunceiros se dirigiram para os fundos da sala, os que se mostravam mais interessados brigavam pelos primeiros lugares, mais próximos à televisão. O som era ruim, se dispersava naquela sala grande e o barulho da quadra externa atrapalhava a concentração dos alunos, além do mais o aspecto não acolhedor do local provocava um certo desconforto, principalmente, em Fernanda e em mim que buscávamos envolver os alunos. Assim, minha esperança de que o enredo do filme atraísse os mais desatentos não se concretizou. Contudo, ainda que a maioria conseguiu assistir ao filme, aquele momento foi difícil para Fernanda e para mim, e me fez refletir com respeito à influência que as condições adversas encontradas no interior da escola (espaços inadequados, falta de recursos humanos, ausência de instrumentos apropriados) exercem sobre o trabalho pedagógico, causando desânimo e desestimulando o professor na realização de atividades diferenciadas. Semeghini-Siqueira (2007, p.12) nos adverte que esses entraves, ao desmotivar os professores, *“interferem de modo contundente na implementação de práticas educativas que poderiam tornar mais eficaz a aprendizagem do uso da LM ao ler e escrever”*.

Ao final, simplesmente conversamos sobre o conto e o filme, comparando-os. Sempre dirigindo a conversa, fazíamos perguntas sobre suas opiniões referentes ao filme e ao livro, as personagens, o espaço, o cenário e a linguagem, levando-os a perceber de que forma foi construído o conflito em ambas as obras. Sem cobranças e com uma postura de respeito às diferentes opiniões, percebíamos a forma descontraída com que participavam, fazendo intervenções, emitindo opiniões e questionando algumas colocações. Contudo, o que mais nos alegrou foi o interesse de alguns alunos por outras obras de C.S. Lewis.

5.4 O diálogo entre as duas pesquisas

Ao aplicar o questionário aos professores da HORA DA LEITURA, que assistiam às orientações técnicas na Diretoria de Ensino, no início do ano letivo de 2006, tinha como objetivo explorar um pouco mais o contexto do programa de enriquecimento curricular ao qual começava a pesquisar e do qual Fernanda fazia parte. Visava acompanhá-la inserida neste grupo, compartilhando suas expectativas e saberes com os demais colegas do programa, enquanto, paralelamente, observava suas aulas. Contudo, não imaginava que uma deficiência apresentada pelo programa – longo intervalo entre as três videoconferências e as duas orientações técnicas - e os entraves enfrentados por Fernanda, em sua escola, como já vimos – falta de espaço para socialização e rodízio entre as colegas -, iriam dificultar esse diálogo.

Fernanda, durante todo o período em que a acompanhei, assistiu somente a uma videoconferência (a primeira do ano letivo de 2006, momento no qual apliquei o questionário). O rodízio entre os professores das escolas, no acompanhamento das videoconferências e das orientações, era uma constante, o que inviabilizava a criação de um grupo homogêneo que pudesse vivenciar, em parceria, um espaço de formação continuada. Além disso, fui percebendo, tanto na observação na escola, como nos diálogos que mantinha com esses diversos atores envolvidos no programa, que não ocorria a socialização das sugestões nas escolas, já que não se criava espaço nem tempo para isso no interior das mesmas. Não percebia, portanto, uma noção de pertencimento dos professores em um projeto maior que visava o desenvolvimento do gosto pela leitura. Sentimento negado pelo própria configuração do programa, pois ainda que seus idealizadores fossem profissionais competentes e comprometidos com a formação do professor, conforme senti ao acompanhar a todas orientações, também a eles era negado espaço e tempo adequados para viabilizar seu intento. É a eterna roda das políticas públicas que nos leva a questionar da mesma forma que Geraldi (2002, p.107) o fez: *“a descontinuidade, já clássica entre nós, entre políticas e estratégias educacionais dos diferentes grupos de elite não seria uma forma de barrar alterações mais substantivas na prática pedagógica?”*

Contudo, ao comparar as duas pesquisas que havia empreendido, o questionário aplicado aos professores da HORA DA LEITURA, e a observação sistemática das práticas de leitura de textos literários empreendidas pela professora da 5ª série C, da EE “Mário Lago”, notei que Fernanda podia ser considerada uma representante adequada dos 34 professores que

participavam das orientações técnicas na Diretoria de Ensino e, portanto um sustentáculo maior às discussões que empreendi acerca da HORA DA LEITURA.

O grupo ao qual aplicara o questionário era constituído de 34 professores PEB II de Língua Portuguesa, sendo a maioria do sexo feminino (89%), com idade entre 31 e 40 anos (57%) e havia cursado Letras, em escolas privadas. Fernanda estava com 32 anos e concluíra sua habilitação em Letras-Inglês em uma conhecida universidade particular de São Paulo.

No que se refere às práticas de leitura desenvolvidas na HORA DA LEITURA, levantei, pela observação das aulas, que Fernanda, do mesmo modo que os demais professores, utilizava como estratégias de leitura ler com e para os alunos e contar histórias, ainda que práticas mais coercivas como marcar provas e preencher fichas de leitura estivessem presentes; privilegiava o espaço da sala de aula para o trabalho com a leitura, pela falta de tempo para deslocamentos e/ou a ausência de outros espaços propícios no interior das escolas; para sensibilizar os alunos antes da leitura preferia, por ordem de relevância, fazer comentários informais e falar da importância da leitura; após a leitura incentivava os debates informais, ainda que práticas mais tradicionais, como o preenchimento de fichas de leitura, também acompanhassem as atividades. Contudo, Fernanda tinha um diferencial: ao contrário da maioria dos colegas que alegavam diversificar o uso de apoios didáticos, inclusive articulando a literatura com outras formas de linguagem como a música e o cinema, a professora da 5ª série C privilegiava a lousa, o giz, o caderno e o livro.

Quanto ao perfil de leitura, notei que os professores, da mesma forma que Fernanda, tinham um universo restrito de leitura tanto de textos literários como dos não-literários, que pôde ser percebido pela ausência de respostas de uma grande parte dos sujeitos da pesquisa (30%), inclusive de Fernanda, na questão referente a indicação de texto teórico a um colega professor, e pelas indicações feitas.

5.5 Discussão das observações realizadas para cada uma das hipóteses de pesquisa

Partindo de um problema de pesquisa que necessitava investigação: o professor de Língua Portuguesa, por uma série de fatores intrínsecos e extrínsecos à escola, sente muita

dificuldade em realizar uma prática de leitura de textos literários sob uma perspectiva mais lúdica e prazerosa, fomos a campo averiguar nossas hipóteses. Conforme viemos apontando, por um lado, acreditávamos que, habituado a cultivar crenças já arraigadas na nossa sociedade, segundo o qual as crianças não gostam de ler, especialmente os clássicos, e limitado por uma formação inicial e contínua deficiente, e por uma vivência insuficiente com a leitura, o educador demonstrava, em sua prática pedagógica, as implicações metodológicas das suas concepções, por meio da escolha das obras trabalhadas, do ambiente criado para a leitura e da abordagem realizada que não possibilitavam à criança criar uma intimidade maior com os livros e a leitura. Por outro lado, considerávamos que um entrave encontrado no interior das escolas e já endêmico em nosso país, a saber, a falta de recursos físicos e humanos, principalmente nos espaços propícios para a leitura, como a biblioteca escolar, dificulta sobremaneira, um trabalho diferenciado com o texto literário.

No que concerne às crenças já arraigadas de que as crianças não gostam de ler, observamos que Fernanda, limitada por uma visão utilitária e pragmática da leitura, segundo a qual a leitura serve para sair-se bem na escola, conseguir um bom emprego e ascender socialmente, nutria uma concepção já arraigada de que as crianças não gostam de ler, principalmente os clássicos. Esse modo de conceber os alunos, enquanto não-leitores, refletia-se em suas atitudes, ao desconsiderar os alunos-leitores que existiam na sala, não dando a eles a oportunidade de compartilhar com seus colegas seu entusiasmo pela leitura, o que poderia fomentar a curiosidade e criar neles o desejo de ler. Contudo, foi interessante perceber que, apesar da ausência da professora quanto a isso, os alunos formavam pequenos circuitos de leitura. Assim, ao meu parecer, Fernanda, de forma inconsciente, nutria nos alunos uma visão dicotômica da leitura. No imaginário das crianças, existiam a leitura realizada *na* e *para* escola e a leitura *para* vida e *na* vida em sociedade. Liam por prazer fora dos muros da escola, jamais na escola.

Também em sua prática o reflexo de que as crianças não gostam de ler estava presente nas escolhas que fazia dos textos, sempre curtos, pois acreditava que eram mais “digeríveis” para as crianças, e na forma como abordava os textos, mantendo uma falsa situação dialógica, na qual as respostas dos alunos eram na realidade direcionadas por ela, privando as crianças de uma relação essencial e efetiva com o texto, ao não estimular a verbalização dos alunos que lhes permitisse perceber os “*temas e os seres humanos que afloram em meio à trama*”

ficcional” (ZILBERMAN, 2003, p.29). Em sua concepção, já que os alunos não gostavam de ler, precisava controlar e dirigir a leitura.

Quanto a sua formação inicial e contínua, a convivência que mantivemos com a professora Fernanda nos permitiu perceber que em sua formação inicial, ocorrida em uma renomada escola particular da cidade de São Paulo, a abordagem cronológica dos textos literários, sempre privilegiando a vida do autor e o contexto no qual vivia, a divisão estanque entre língua e literatura e a ausência da literatura infantil nos estudos literários vivenciados na faculdade não lhe permitiam desenvolver práticas diferenciadas de leitura que possibilitassem o desenvolvimento de um comportamento leitor entre os alunos. Não lograva recorrer às artes visuais, à dança, à música, ao teatro e/ou às dramatizações, aos jogos, a brincadeiras, a fim de viabilizar diversas práticas em que o elemento lúdico fosse uma constante; tão pouco conseguia “*transportar magicamente os alunos para os livros de literatura infantil e juvenil* “ ,e/ou, como já dissemos, dialogar “*com os alunos para ouvir a manifestação das diferentes vozes*” (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 1998, p.23).

Todavia, o que mais nos chamou a atenção foram as orientações oferecidas pelo programa HORA DA LEITURA, que se constituíam uma formação continuada. Conforme já pontuamos, o caminho percorrido entre a idealização, a implementação e a aplicação do programa HORA DA LEITURA podia ser representado por um funil, em cuja ponta estavam os professores e os alunos, os maiores prejudicados, que, pelo contrário, deveriam ser os mais beneficiados. Os vários entraves vivenciados por Fernanda para ter acesso às orientações: o longo intervalo entre as videoconferências; o revezamento entre as várias professoras do programa; a falta de tempo e de espaço físico no interior da escola, para que pudesse compartilhar com suas colegas atividades, textos e sugestões dadas por meio das videoconferências, e exercer melhor suas práticas; a ausência de computadores e impressoras que lhe permitissem ter acesso ao *site* do programa e às orientações formavam um arcabouço que inviabilizava, ainda mais, práticas de leitura mais lúdicas e prazerosas que vinham ao encontro dos objetivos do programa. Enfim, acreditamos que tanto professores como alunos, por serem a “ponta do funil”, tornavam-se vítimas de um sistema intrincado de redes, que merece pesquisas mais apuradas, entre a idealização e a efetivação, em sala de aula, de programas do governo voltados à leitura.

É importante ressaltar, também, que, segundo nosso parecer, a estrutura colocada pelo programa também trazia sérios prejuízos à Fernanda ao ministrar suas aulas. A avaliação no âmbito da HORA DA LEITURA, para aferir o desempenho dos alunos, deveria considerar “a participação dos alunos nas **atividades propostas como produtos** que finalizam cada um dos trabalhos desenvolvidos” (grifo nosso), o que significava a cobrança por desenhos, fichas de leitura e avaliações, práticas que não se coadunam com o desejo de se desenvolver o gosto pela leitura por meio de atividades lúdicas e prazerosas. Além disso, notamos que a avaliação não era voltada para redirecionar a prática, mas sim utilizada como simples meio de mensurar a aprendizagem. Nesse sentido, “*nos parece que a preocupação dos professores – e não queremos dizer que não tenham boas intenções – é muito mais de controle do aluno do que de avaliação de um processo*” (GERALDI, 2006, p.110).

Com isso, faz-se necessário frisar que as propostas do programa encontravam eco na prática da professora, somente em aspectos que vinham ao encontro do modo de pensar e agir da instituição escolar. Assim, no que diz respeito à implementação de práticas diferenciadas, que requeriam uma nova postura da escola, dos responsáveis da biblioteca e da professora, podemos dizer que as influências eram superficiais ou quase nulas. A visão segundo a qual os alunos não gostam de ler e de que a leitura tem uma função pragmática permeava a escola como um todo influenciando a atitude de professores e alunos e, refletindo-se na falta de espaço dado às discussões sobre a leitura. Dessa forma, ainda que saibamos que há muitas causas que interferem na manutenção dessa postura, de ordem cultural e social, há que se repensar nos processos de formação inicial e contínua dos educadores, que lhes permita redimensionar o papel da escola e a função da leitura na formação dos educandos.

No que tange à vivência insuficiente com a leitura, notamos que a não-familiaridade de Fernanda com os livros, que teve início desde a sua infância, tinha um grande significado em sua prática. Primeiramente, na escolha dos livros trabalhados durante a HORA DA LEITURA, pois optava por trabalhar textos curtos, normalmente clássicos da literatura brasileira e estrangeira, com os quais havia tido contato no magistério, e alguns textos de reflexão que lia na Internet, sempre cuidando para que fossem agradáveis e adequados à idade das crianças, não oferecendo aos alunos, portanto, a oportunidade de ter contato com livros variados, autores diversos, que lhes permitisse criar uma relação mais significativa com os livros e a leitura. Segundo, a falta de entusiasmo demonstrado durante as leituras realizadas aos alunos, era fruto do grau de importância que a leitura ocupava em sua escala de valores,

provavelmente, reflexo de seu universo restrito de leitura. Assim, acreditamos que, sua restrita vivência com a leitura se constituía em um entrave ao desenvolvimento de práticas de leitura sob uma perspectiva mais lúdica e prazerosa.

Com referência aos recursos humanos e materiais, particularmente, **na biblioteca escolar**, espaço propício ao desenvolvimento de práticas de leitura, pela observação, pela entrevista com as responsáveis pela biblioteca e pelos diálogos ocorridos com a professora, podemos analisar a falta de recursos físicos e humanos na biblioteca escolar sob dois ângulos. Primeiro, se considerarmos que Fernanda não se atentava para importância de outros apoios pedagógicos e/ou práticas para o desenvolvimento de práticas diferenciadas, como as dramatizações, a música, o vídeo, leituras de livre escolha, talvez pudéssemos afirmar que os recursos físicos e humanos não se constituíam um problema para a professora implementar práticas de leitura de cunho lúdico-artístico.

Por um outro lado, se analisarmos que a ausência de um profissional habilitado para exercer atividades na biblioteca significava a falta de ações que buscassem a promoção da leitura - trabalho articulado com os professores de sala, projetos, atividades variadas, como contação de histórias, encontros com autores, teatro, campanhas de valorização da biblioteca, dos livros e da leitura, melhoria do acervo, entre outros -, além de uma organização adequada do acervo que viabilizasse o acesso livre e fácil aos livros, acreditamos poder dizer que, mesmo de forma inconsciente, Fernanda sentia dificuldades no exercício de suas atividades também em função dos problemas evidenciados no interior da biblioteca escolar. Faltava a Fernanda, assim como aos alunos, encontrar na escola um ambiente no qual a leitura e suas práticas fossem valorizadas e alvo de políticas de incentivo.

Assim confirmadas as hipóteses acima, uma outra hipótese agregou-se a essas durante o período de observação: o professor sente dificuldades em trabalhar o texto literário de uma forma diferenciada, pois também enfrenta uma resistência velada dos alunos, imersos em uma sociedade em que a leitura de textos literários, assim como certos valores por eles veiculados estão postos em xeque. Ainda que concordemos com Coelho (2000, p. 15) em que “*a palavra escrita literária está mais viva do que nunca*”, o fato é que os educandos do século XXI têm um novo perfil. As crianças e os jovens procedentes de todos os setores sociais que acorrem hoje às escolas têm uma relação diferenciada com a leitura e a literatura. Se, em outras épocas, a função da literatura era entreter e informar, hoje os meios de comunicação de massa

e as novas tecnologias têm assumido essas funções. Por um outro lado, *“a irrupção da comunicação audiovisual contribuiu para satisfazer a necessidade de fantasia própria dos seres humanos, além de fornecer outros canais para a formação do imaginário coletivo”* (COLOMER, 2007, p.22) Ademais, de acordo com Colomer, os meios de comunicação converteram-se em proficuos meios para *“criar modelos de comportamento e de coesão social”*.

Sob essa perspectiva, a escola não pode fechar os olhos face à essa realidade concreta. Dessa forma, se compartilhamos com Coelho (2001, p.15) a visão de que *“a literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nessa sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto, estimulado pela escola”*, faz-se necessário que a escola, como bem nos adverte Semeghini-Siqueira (2000), reinvente suas práticas, e isso passa necessariamente por uma formação inicial e contínua adequada que permita aos professores redimensionar o valor e o papel da leitura e da literatura na sociedade do século XXI.

Considerações finais

Vivemos hoje na sociedade da informação e do conhecimento marcada por intensas transformações econômicas, sociais e culturais que têm gerado mudanças de paradigmas e novas demandas sociais. No presente século, já não basta ao indivíduo saber ler e escrever, ele precisa exercer essas habilidades com competência e destreza a fim de que possa transitar pela sociedade como cidadão consciente de seus direitos e deveres. Nesse contexto, a prática da leitura tornou-se uma necessidade premente.

Em face dessa realidade concreta, a instituição escolar tem sido considerada o espaço privilegiado para romper a barreira do analfabetismo e promover o comportamento leitor, implementando práticas eficazes de leitura que possam levar todo e qualquer indivíduo que a ela recorra ao estabelecimento de uma relação significativa com os livros e a leitura, que lhe possibilite uma educação permanente, o prosseguir aprendendo.

Contudo, ao assumir essa responsabilidade, a escola não tem obtido os resultados esperados, conforme nos revelam os exames nacionais e internacionais que buscam aferir a proficiência leitora e escritora de nossos alunos. Pelo contrário, suas práticas, conforme apontamos neste trabalho, têm servido para afastar as crianças e os jovens ainda mais da leitura, principalmente dos textos literários.

Em decorrência disto, inúmeros programas têm sido desenvolvidos pelos governos municipal, estadual e federal com vistas ao desenvolvimento de um comportamento leitor. Entre eles, o programa de enriquecimento curricular da SEE-SP, o HORA DA LEITURA, que tem como um dos seus principais objetivos o propiciar aos alunos do Ensino Fundamental II um contato sistematizado e intenso com diferentes gêneros textuais, especialmente no que concerne ao ler para apreciar/fruir e para conhecer, por meio de um **trabalho de leitura diferenciado**, cuja prioridade seja ler com e para os alunos, em espaços que permitam explorar a linguagem **de forma lúdica e prazerosa**.

Cientes das deficiências formativas dos professores de Língua Portuguesa, principais protagonistas na implementação do programa, seus idealizadores promovem, paralelamente, videoconferências que visam a orientar os educadores no desenvolvimento de diferentes procedimentos didáticos que seduzam os alunos para a leitura de textos.

Partindo deste contexto, o presente estudo teve como principal objetivo empreender algumas reflexões concernentes às práticas de leitura de textos literários no ensino fundamental, no âmbito de um programa de enriquecimento curricular da SEE –SP, o HORA DA LEITURA. Visávamos investigar o seguinte problema: por que o professor de Língua Portuguesa sente dificuldade em realizar uma prática de leitura de textos literários sob uma perspectiva mais lúdica e prazerosa? Partimos da hipótese segundo as quais uma série de fatores intrínsecos e extrínsecos à escola influencia essa postura. Acreditávamos que, habituado a cultivar crenças já arraigadas em nossa sociedade, segundo o qual as crianças não gostam de ler, especialmente os clássicos, e limitado por uma formação inicial e contínua deficiente, e por uma vivência insuficiente com a leitura, o educador demonstra, em sua prática pedagógica, as implicações metodológicas das suas concepções, por meio da escolha das obras trabalhadas, do ambiente criado para leitura e da abordagem realizada, que não possibilitam à criança criar uma intimidade maior com os livros e a leitura.

Por outro lado, considerávamos a existência de um entrave já endêmico nas escolas brasileiras: a falta de recursos físicos e humanos, principalmente nos espaços propícios para a leitura, como a biblioteca escolar, dificulta, sobremaneira, um trabalho diferenciado com o texto literário.

A fim de averiguar o fundamento dessas hipóteses, essa pesquisa foi delineada e apresentada em cinco capítulos. Em um primeiro momento, aplicamos um questionário aos professores do programa HORA DA LEITURA, que participavam das orientações técnicas e assistiam às videoconferências na Diretoria de Ensino, entre eles a professora Fernanda, que foi o principal sujeito desta pesquisa. Tínhamos como objetivo conhecer um pouco mais o contexto do programa, o perfil dos educadores que nele atuavam e acompanhar Fernanda como integrante de um grupo de formação continuada, enquanto observávamos suas aulas em uma 5ª série do ensino fundamental de uma escola pública estadual. Assim, realizamos um estudo sob a perspectiva da etnografia educacional, na 5ª série C da EE “Mário Lago”, observando de forma sistemática como eram processadas as atividades de leitura de textos literários na sala de aula e na biblioteca escolar, procurando apontar seu desenvolvimento, os recursos utilizados pelo educador, as indicações, os rituais de leitura, as estratégias de socialização da leitura e a organização do tempo e do espaço. Buscamos, também, levantar as concepções do principal sujeito da pesquisa, a professora Fernanda, com referência ao seu

perfil leitor e de seus alunos, à sua formação inicial e contínua e ao programa HORA DA LEITURA, considerado em suas várias facetas.

Partindo do pressuposto de que literatura é arte, “*verdadeiro microcosmo da vida real, transfigurada em arte*” (COELHO, 2002, p.15), que contribui para a formação integral do homem, a leitura de textos literários, no capítulo 1, é defendida a partir da qualidade estética do texto, que propicia ao leitor, na relação estabelecida com a obra, “*uma visão original da realidade, atraindo seu beneficiário para o mundo com o qual convivia diariamente, mas que desconhecia*” (ZILBERMAN, 2003, p.27).

No que se refere à prática de leitura de textos literários como forma de desenvolvimento do gosto pela leitura, buscou-se compreendê-la sob o ponto de vista de Semeghini-Siqueira (2006), que postula sua abordagem por meio de estratégias diferenciadas, mais lúdicas e prazerosas, e de Geraldi (2002) e Soares (2001), que nos advertem sobre a importância da escola, ao trabalhar os textos literários, inspirar-se nas atitudes que assumimos fora dela, como leitor, nas práticas de leitura efetivadas no contexto social, considerando, portanto, as diferentes relações que o leitor pode estabelecer com o texto, que definem tipos diversos de leitura.

Sob esta perspectiva, ressaltou-se também, no capítulo 2, a importância da organização física e de equipe da biblioteca escolar, já que se constitui como um local indispensável ao desenvolvimento de práticas de leitura diferenciadas no âmbito das escolas (MACEDO, 2005; CAMPELLO, 2005; SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2003, SILVA, 1993). Destacou-se, nesse sentido, o papel que a biblioteca escolar pode exercer na sociedade atual, imagética e marcada pelo excesso de informação, contribuindo para a formação de sujeitos leitores, por meio de práticas mediadas por educadores-leitores, professores e bibliotecários que busquem privilegiar as interações entre os educandos e os livros e as diversas manifestações artísticas, em ambiente envolvente e aconchegante, marcado pela ludicidade e o prazer.

No capítulo 3, ao levantarmos o perfil dos professores do programa HORA DA LEITURA, observamos que, no que se refere às práticas de leitura, os educadores privilegiam estratégias de leitura menos coercivas, como ler para e / com os alunos e contar histórias, ainda que façam uso de provas, seminários e debates; buscam diversificar o uso de apoios didáticos;

privilegiam o espaço da sala de aula, por falta de tempo para deslocamentos e pela ausência de outros espaços no interior da escola; optam por trabalhar com livros de temática relevante, preterindo aqueles de que mais gostam; como forma de sensibilização para leitura preferem fazer comentários informais e falar da importância da leitura; e, após a leitura incentivam debates informais, ainda que práticas mais tradicionais, como o preenchimento de fichas de leitura se façam presentes. No que diz respeito ao perfil de leitura, notamos que os professores têm um universo restrito de leitura, tanto de textos literários como não-literários, evidenciado pela ausência de respostas de uma grande parte dos sujeitos da pesquisa (30%) e pelas indicações equivocadas.

Visto ser esta uma pesquisa inspirada em princípios etnográficos, no capítulo 4, refletimos sobre a importância da etnografia como importante instrumento para investigar a escola e suas práticas, já que se preocupa em descrever a cultura de um grupo social em particular, buscando os significados das ações no momento em que ocorrem, por meio de uma observação direta e prolongada. Assim, apresentamos o percurso de acesso ao campo e seus desafios, os sujeitos da pesquisa e a caracterização da escola pública na qual realizamos as observações periódicas no ano letivo de 2006.

Ao focalizarmos as práticas de leitura de textos literários que eram implementadas pelo sujeito de nossa pesquisa, constatamos que, ainda que sob o discurso da motivação, reproduziam as práticas tradicionais de leitura. Não havia o desenvolvimento de atividades mais lúdicas ou prazerosas, como objetivava o programa HORA DA LEITURA. Desde o critério de escolha dos livros, passando pelo uso de fichas de leitura e avaliações, até a forma de abordagem, que dificultava uma interação maior entre os alunos-leitores e os livros, as práticas observadas revelavam as dificuldades enfrentadas pela professora na tentativa de consolidar uma prática de leitura diferenciada.

Assim, concluímos que essas dificuldades eram advindas - de acordo com a observação das aulas, com os diálogos mantidos com as responsáveis pela biblioteca escolar e com os educadores envolvidos no programa HORA DA LEITURA, professora Fernanda e demais professores que acompanhamos durante as videoconferências na Diretoria de Ensino -, da pouca vivência com a leitura; da má formação inicial, que contribui para cristalizar formas mecânicas de se relacionar com a leitura; de crenças arraigadas segundo as quais os alunos não gostam de ler e da falta de recursos físicos e humanos no interior da escola,

particularmente na biblioteca escolar. Nesse espaço, a ausência de bibliotecários converte-se na falta de ações efetivas que favoreçam a promoção da leitura e de suas práticas, impossibilitando à professora, assim como aos alunos, a oportunidade de encontrar na escola um ambiente no qual a leitura e suas práticas sejam valorizadas e alvo de políticas de incentivo, base para o desenvolvimento de práticas de leitura de cunho lúdico-artístico.

Ao confirmarmos as hipóteses iniciais de pesquisa, uma outra hipótese veio agregar-se a elas: os professores de Língua Portuguesa sentem dificuldades em trabalhar o texto literário de forma mais lúdica e prazerosa, pois também enfrentam uma resistência velada dos alunos. Os educandos do século XXI, face às grandes transformações sociais, tecnológicas e culturais, têm construído uma nova relação com a leitura e a literatura. Hoje, os meios de comunicação de massa e as novas tecnologias competem com a literatura, em sua função de entreter e informar e como instrumento para ditar comportamentos (COLOMER, 2007).

Contudo, ao voltar a atenção para a formação continuada dos professores do programa, comparando o questionário aplicado aos professores, as práticas observadas na escola e os diálogos travados com os diversos atores da HORA DA LEITURA, acreditamos que a temática aqui tratada tornou-se mais relevante para os estudos educacionais, na medida em que nos ajudou a refletir sobre os complexos caminhos percorridos entre a idealização dos projetos criados pelas políticas públicas e sua efetivação em sala de aula. Primeiramente, pelo fato de detectarmos que a escola não se constitui como um espaço de reflexão para o professor, que lhe permita compartilhar com seus parceiros seus saberes e sanar suas dúvidas; segundo, pela descontinuidade averiguada neste projeto implementado pelo governo, que não permite ao professor encontrar uma base segura para o desenvolvimento de práticas diferenciadas. Dessa forma, a formação continuada implementada pelo programa HORA DA LEITURA, que deveria ser o principal auxílio para o professor desenvolver práticas mais lúdicas e prazerosas, torna-se um entrave, já que diz o que pretende de um professor não-leitor e que se sente despreparado, mas não o instrumenta para refletir sobre o **como**, tampouco sobre o **para quê**.

Esses impasses vivenciados pelo professor refletem-se em sua prática diária, nos critérios de seleção de textos, na abordagem das obras, nos procedimentos didáticos e nas formas de avaliação. Nesse sentido, compartilhamos com Lajolo (1993, p.16) a posição segundo a qual “*o desencontro literatura-jovens que explode na escola é mero sintoma de um desencontro maior, que nós – professores – também vivemos*”. Desencontro que precisa ser

sinalizado para que seja possível superá-lo, “*pois só superando-os é que em nossas aulas se pode cumprir, da melhor maneira possível, o espaço de liberdade e subversão que, em certas condições, instaura-se pelo e no texto literário*”.

Assim, esperando que tenhamos contribuído para os estudos no campo educacional e incentivado outras pesquisas na área, terminamos esse trabalho propondo uma reflexão sobre as palavras de Geraldi (1996, p. 86):

Qualquer trabalho que procure tornar a leitura conquista de uma realidade não pode esquecer o contexto de sua luta e tampouco excluir de seus horizontes a realização da felicidade individual no projeto de construção de uma sociedade democrática em todos os sentidos desta expressão.

Referências Bibliográficas

ABREU, Vera Lúcia Furst G. A coleção da biblioteca escolar. In: CAMPELLO, Bernadete Santos et al. *A Biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica Editoras, 2005.

ALVES, Ruben. *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

BAGNO, Marcos. *Preconceito Lingüístico: o que é como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BAKHTIN, Mikail. Os gêneros do discurso. In: M. M. BAKHTIN. *Estética da Criação Verbal: 277-326*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Editora Ática / Unesco, 1987.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Traduzido por J. Guinsburg. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

BRASIL.MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries)*. Brasília, 1998.

CALDEIRA, Paulo da Terra. O espaço físico da biblioteca. In: CAMPELLO, Bernadete Santos et al. *A Biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica Editoras, 2005.

CAMPELLO, Benevides Santos et al. *A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica Editoras, 2005.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: *Ciência e Cultura*. 24(9), p.803-9, set., 1972.

_____. O Direito à literatura. In: *Vários escritos* [ed. rev. e ampliada]. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARNEIRO DA SILVA, Waldeck. *Miséria da Biblioteca escolar*. São Paulo: Ed. Cortez, 1999.

CARVALHO, Maria da Conceição. Escola, biblioteca e leitura. In: CAMPELLO, Bernadete Santos et al. *A Biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica Editoras, 2005.

CASSIRER, Ernst. *Antropologia Filosófica*. São Paulo: Mestre Jou, 1972.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP/Imprensa Oficial, 1999.

_____. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Traduzido por Laura Sandroni. São Paulo: Ed. Global, 2007.

ECO, Umberto. Sobre algumas funções da literatura. Traduzido por Eliana Aguilar. In: *Sobre a literatura: ensaios*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FREUD, Sigmund. Escritores Criativos e Devaneios. Traduzido por Jayme Salomão. In: *Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, vol IX, Rio de Janeiro: Imago Ed., 1992.

ERICKSON, Frederick. Métodos qualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, M.C. (Ed.) *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1989.

_____. What makes school ethnography 'ethnographic'? In: *Antropology and Educational Quarterly*, v. 15, number 1, Spring, 1984.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, v.10, 59-78, 1999.

GARCEZ, Lucília H. do Campo. *Técnicas de redação: o que é preciso saber para escrever bem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.

_____. *O texto na sala de aula*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

GREGGERSEN, Gabriela. *A Magia das Crônicas de Nárnia O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa: uma abordagem para pais e educadores*. Rio de Janeiro: GW Editora, 2005.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luiz Costa. (org.) *A literatura e o leitor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

_____. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 9ª ed., Campinas, SP: Pontes, 2001.

LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola*. São Paulo: Globo, 1982.

_____. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 8ª ed. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1988.

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

_____. *Literatura: leitores & leitura*. São Paulo: Editora Moderna, 2005.

LANGER, Susane K. *Sentimento e forma*. Traduzido por Ana M. Goldberger Coelho e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1980.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João W. (org.) *O texto na sala de aula*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

LEWIS, C.S. *O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MACEDO, Neusa Dias de; SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméa. *Biblioteca pública / Biblioteca escolar de país em desenvolvimento: diálogo entre bibliotecária e professora para reconstrução de significados com base no Manifesto da Unesco*. São Paulo: CRB-8, 2000.

MACEDO, Neusa Dias (org.). *Biblioteca escolar brasileira em debate: da memória profissional a um fórum virtual*. São Paulo: Editora Senac, 2005.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

_____. A literatura deve dar prazer. *Nova Escola*. São Paulo: Ed. Abril, n. 145, set. 2001, p. 21-23. Entrevista a jornalista Priscila Ramalho. Internet: <http://www.novaescola.com.br>

MACHADO, Regina. *O Violino Cigano: e outros contos de mulheres sábias*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Traduzido por Pedro Maia Soares. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCELINO, Fernanda Torresan. *O ler por prazer: a construção de uma forma de entendimento da leitura nos anos 80*. Dissertação de Mestrado – UNICAMP/SP, 2003.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

MARTÍNEZ, Lucila. *Escola, Sala de Leitura e Biblioteca Criativas: o espaço da comunidade*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Global, 2004.

MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa -3º e 4º ciclos. *Brasília, 1998*.

MILANESI, Luís. *Biblioteca*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

MORIN, Edgar. *Para Sair do Século XX*. Traduzido por Vera de Azambuja Harvey. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

NÓVOA, Antônio. *Vida de professores*. Porto: Porto Editora: 1993.

OBATA, Regina Keiko. Biblioteca interativa: construção de novas relações entre biblioteca e educação. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação / Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários – Nova Série*, v.1, n.1, 1999. São Paulo: FEBAB, 1999 – Semestral.

ORLANDI, Eni Pulcelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001.

PAULINO, Graça et al. *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de Psicologia*. Tradução de Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

RANGEL, Egon de Oliveira. Letramento literário e livro didático de Língua portuguesa: os amores difíceis. In: *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces o jogo do livro*, Belo Horizonte: Editora Autêntica. p. 127 a 145, 2003.

ROCKWEEL, Elsie. *Reflexiones sobre el processo etnográfico* (1982-85). México, Departamento de Investigaciones Educativas, Mimeo, 1986.

RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia*. Traduzido por Antonio Negrini. São Paulo: Summus, 1982.

SAISI, Neide Barbosa. O desenvolvimento da afetividade, segundo Piaget. In: São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. PEC Formação Universitária. p. 415-425, 2002.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméa. Projeto ARTE-IN: preparando o educador para interagir nas programações da biblioteca escolar. *Revista Brasileira de biblioteconomia e Documentação*. São Paulo: FEBAB, 20 (1/2), p. 45-66, 1988.

_____. Leitura: avaliação e multidisciplinaridade na formação de educadores. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Escola em movimento*. São Paulo: SE/CENP, 1994.

_____. Leitura: um estudo exploratório sobre as práticas educativas, de 1950 a 1970, destinadas a pré-adolescentes em pequenas e grandes cidades do Brasil. **Anais**. I Congresso Luso-brasileiro de História da Educação: leitura e escrita. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1996.

_____. O peso das práticas educativas de gramática, redação e leitura para alunos do primeiro grau em Português: um estudo exploratório a partir da década de 50. **Anais**. II Congresso Luso-brasileiro de História da Educação. São Paulo: USP, 1998a.

_____. A escola inclusiva investe nas potencialidades do aluno: tópicos para a reflexão com a comunidade. In: BAUMEL, R. & SEMEGHINI, I. Integrar/Incluir: desafio par a escola atual. São Paulo: FE-USP, 1998b. [p.13-21 e p.26-32]

_____. Práticas pedagógicas vivenciadas no passado, a formação docente e a atuação do professor de Língua Portuguesa concernente ao ensino fundamental no presente. **Anais.** III Congresso Luso-brasileiro de História da Educação. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2000.

_____ et al. *Retrato de bibliotecas escolares em 1985 e 2000: teor de mudanças para suprir demandas de leitores na era da interconectividade*. In: XXV ISCHE – International Standing Conference for History of Education, São Paulo, 2003.

_____. Modos de ler textos informativos impressos/ virtuais e questões sobre memória: estratégias para alavancar a construção do conhecimento. In: Rezende, Neide; RIOLFI, Cláudia; SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméa. (Org.). *Linguagem e Educação: implicações técnicas, éticas e estéticas*. São Paulo: Humanitas, 2006, p. 169-203.

_____. Investir muito antes de avaliar crianças. *Jornal da USP*, Ano XXIII, nº 817, dez., 2007. p. 12-13.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *Leitura na escola e na biblioteca*. 4ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1993.

_____. *Leitura em curso – trilogia pedagógica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. *A produção da leitura na escola: pesquisas x propostas*. São Paulo: Ática, 2003.

SILVA, Lilian Lopes Martin da. *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

_____. Às vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano. In: GERALDI, João W. (org.) *O texto na sala de aula*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Traduzido por Daise Batista. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1989.

SOARES, Magda B. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1996.

_____. A escolarização do texto literário. In: *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2001.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Traduzido por Cláudia Schilling. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STEINER, George. *Extraterritorial: a literatura e a revolução da linguagem*. Traduzido por Júlio Castañon Guimarães. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

TIRAMONTI, Guilhermina. La escuela em la encrucijada del campo epocal In: *Educación & Sociedad: Revista de Ciência da Educação / Centro de Estudos Educação e Sociedade* – v. 1, n. 1. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 1978.

VERSIANI, Zélia. Escolhas literárias e julgamento de valor por leitores jovens. IN: *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces o jogo do livro*, Belo Horizonte: Editora Autêntica. p. 21 a 33, 2003.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Editora Global, 4ª ed., 1985.

_____. A leitura na escola. In: *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 8ª ed. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1988.

_____. *A Literatura infantil na escola*. São Paulo: Editora Global, 11ª.ed., 2003.

ANEXO

Anexo 1 - Questionário para Delineamento de Perfil da Turma do Programa HORA DA LEITURA

I – Dados Pessoais:

NOME: _____
 IDADE: _____
 Naturalidade: _____
 Filhos/Idade: _____
 E-Mail: _____
 Telefone: _____

II – Escolaridade:

Ensino Fundamental: ☐ Estadual ☐ Municipal ☐ Particular
 Ensino Médio: ☐ Estadual ☐ Municipal ☐ Particular
 Ensino Superior: Qual? _____ Instituição em que estudou: _____

III – Função atual: _____

Tempo de atuação como professor [..... anos]
 Tempo de atuação como orientador de sala de leitura [..... anos]
 Tempo de atuação como coordenador pedagógico [..... anos]
 Tempo de atuação no setor administrativo [..... anos]

IV – Experiência profissional como professor

Tempo de atuação na escola estadual no qual você trabalha atualmente: [..... anos]
 Nome da UE: E. E. _____
 Tempo de atuação em uma outra escola:
 escola municipal [..... anos] escola particular [..... anos]

V – Outras questões (use o verso da folha, se necessário)

1) Que estratégias você utiliza e/ou considera mais eficazes para estimular a leitura dos alunos (numerar por ordem de relevância) – você:

☐ lê com/para os alunos ☐ marca debates/discussões ☐ marca seminários
☐ conta histórias ☐ dá prova ☐ pede trabalho escrito
☐ outros: _____

2) Por ordem de frequência de uso, quais apoios didáticos você mais utiliza no trabalho com os textos de literatura infanto-juvenil?

☐ lousa ☐ Internet/computador ☐ filmes ☐ retroprojektor
☐ baú com objetos ☐ música ☐ obras de arte (pintura, escultura...)
☐ outros: _____

3) Que espaços são por você utilizados para trabalhar a **Hora da Leitura**? Numere-os por ordem de frequência de uso:

☐ a sala de aula ☐ a biblioteca escolar ☐ a biblioteca de classe
☐ sala de leitura ☐ pátio ☐ outros:_____

4) Há momentos em que os alunos são deixados livres para fazer sua escolha de leitura na biblioteca escolar ou de classe? Qual sua avaliação sobre estes momentos? É produtivo ou não?_____

5) Você considera que para a maioria dos alunos a leitura de livros literários é um prazer ou uma obrigação? Por quê?_____

6) Quais são seus critérios de escolha dos livros de literatura que são trabalhados? Numere-os por ordem de relevância:

☐ aqueles dos quais você mais gosta ☐ os clássicos ☐ os escolhidos pelo programa Hora da Leitura
☐ de acordo com o número disponível de livros ☐ aqueles que são de preferência dos alunos
☐ aqueles que possuam uma temática que você considera relevante no momento
☐ outros_____

7) Você realiza algum tipo de sensibilização antes da leitura? Qual?_____

8) Após a leitura do livro realiza-se (enumere por ordem de relevância):

☐ avaliação através de prova ☐ avaliação através de ficha de leitura
☐ debate informal entre os alunos ☐ improvisação teatral
☐ desenhos ☐ outros:_____

9) Na sua opinião, para incentivar os alunos a lerem o maior número possível de livros de literatura, que atendessem aos interesses, às preferências de cada um, seria interessante que:

☐ cada aluno adquirisse um livro diferente e tivesse início o rodízio
☐ cada grupo de alunos adquirisse o mesmo livro
☐ todos os alunos adquirissem o mesmo livro

Em sua escola:

☐ os alunos não têm condições de adquirir um único livro de literatura
☐ os alunos não adquirem livros de literatura porque os retiram da biblioteca

10) Se possível, gostaríamos de saber quais foram os últimos textos que você trabalhou com seus alunos.

11) Que livro(s)/texto(s) teóricos você sugeriria como leitura imprescindível para um colega professor?

12) Que livro ficcional/literário você sugeriria para um colega professor?

Agradecemos sua contribuição. Qualquer dúvida no preenchimento deste questionário contatar Profa. Márcia Feitosa via e-mail marfei@terra.com.br.