

Fabrcia Vellasquez Paiva

# **A literatura infantojuvenil na formaçao social do leitor:**

a voz do especialista e a vez  
do professor nos discursos  
do PNBE



A LITERATURA INFANTOJUVENIL NA FORMAÇÃO  
SOCIAL DO LEITOR: A VOZ DO ESPECIALISTA E A VEZ  
DO PROFESSOR NOS DISCURSOS DO PNBE



Fabília Vellasquez Paiva

A LITERATURA INFANTOJUVENIL NA FORMAÇÃO  
SOCIAL DO LEITOR: A VOZ DO ESPECIALISTA E A VEZ  
DO PROFESSOR NOS DISCURSOS DO PNBE

**Copyright © Fabrícia Vellasquez Paiva**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos da autora.

---

Fabrícia Vellasquez Paiva

**A literatura infantojuvenil na formação social do leitor: a voz do especialista e a vez do professor nos discursos do PNBE.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 250p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1193-0 [Impresso]**

**978-65-265-1194-7 [Digital]**

1. Política pública de educação. 2. Programa de leitura. 3. Literatura. 4. Poesia. 5. Formação do leitor. 6. Biblioteca escolar. 7. Análise do discurso. 8. Dialogismo. I. Título.

---

CDD – 410

**Capa:** Luidi Belga Ignacio

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2023

Leia não para contradizer nem para acreditar,  
mas para ponderar e considerar. Alguns livros  
são para serem degustados, outros para serem  
engolidos, e alguns poucos para serem  
mastigados e digeridos. A leitura torna o  
homem completo, as preleções dão a ele  
prontidão, e a escrita torna-o exato.

Francis Bacon



## Dedicatória

A todos os educadores que vêm assumindo o desafio de construção leitora de seus alunos. A eles esse trabalho é dedicado, com as mesmas angústias, reflexões, conquistas, críticas, medos e posicionamentos típicos de um professor-leitor que entende a leitura como um instrumento de construção de cidadania. A todos os mestres, enfim, com o carinho de uma professora que também percebeu que ler é fazer *história*.





## **Agradecimentos**

Aos meus filhos, João Gabriel, Maria Cecília e Maria Flor, e ao meu marido, Bruno Gonçalves Paiva, que tanto insistiram em me mostrar os “dias brancos” diante dos momentos mais difíceis. A eles, que sempre compreenderam minha ausência, mesmo às vezes estando tão perto.

A todos os professores e profissionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), lugares de interseção em pesquisa, e ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFRRJ (PPGEDUC), pela oportunidade de crescimento profissional, incluindo a publicação desta obra.



## Sumário

Introdução	13
1. Políticas Públicas e Políticas de Leitura	19
1.1. Política Pública de Educação	21
1.2. Política Pública de Leitura	33
1.3. Programas de Livro e de Leitura	41
1.4. PNBE: uma política pública de leitura na escola	47
2. Ler é preciso: navegando por mares textuais	53
2.1. A leitura como prática sócio-cultural	55
2.2. A formação do leitor	65
2.3. A leitura escolarizada	77
2.4. A biblioteca na formação escolar	88
3. A Literatura como objeto de prazer e de formação	99
3.1. O letramento literário	101
3.2. A Literatura infantojuvenil: uma literatura também para crianças	110
3.3. O texto literário na escola: o uso da Literatura infantojuvenil	120
3.4. A poesia na formação do leitor	131
4. Entendendo a voz e a vez: quadro teórico	143
4.1. 'Tulutatulê': a força da leitura em Paulo Freire e em Ana Maria Machado	144
4.2. Culturas hegemônicas: a ideologia em Gramsci e o poder em Foucault	147
4.3. Os 'capitais' de Bourdieu: o cultural e o social da literatura	152

4.4. De quem é a vez? – a análise do discurso por Helena Brandão	156
4.5. No meio do discurso, o diálogo de Bakhtin	159
5. Resgatando discursos no PNBE: a voz e a vez do professor	165
5.1. A formação do professor-leitor: adjetivação imprópria?	166
5.2. Da prosa ao verso: os dados do PNBE 2005	176
5.3. Acesso e apropriação do acervo: o projeto com foco no professor	190
5.4. Dos resultados no grupo focal: hipóteses no mundo da poesia	198
5.5. A escolha do professor-leitor: “poesia é voz de fazer nascimentos”?	224
Considerações finais	231
Referências	237



fazendo-o entender que quem lê transcende o tempo e se permite uma viagem de prazer indescritível, visto que a leitura é uma experiência pessoal, ímpar. Segundo Lajolo, “ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida” (LAJOLO, 2002, p. 6).

Acreditamos, assim, que um leitor competente, crítico ou criativo é aquele que, por iniciativa própria, seleciona, de acordo com as suas necessidades e interesses, o que ler entre os vários tipos de textos que circulam socialmente. Para que isto se efetue, compreendemos a escola como uma fundamental mediadora nesse processo, através de práticas constantes de leitura organizadas em torno de uma diversidade de textos. Como é na escola, na maioria das vezes, que os alunos têm contato inicial com a leitura, entendemos que ela também possa ser, por seu caráter legítimo, esse lugar de fomento à literatura como um importante veículo de reconhecimento das realidades sociais no texto e através dele.

Essa inquietude de que nos fala Mário Quintana na epígrafe, tão necessária à prática de pesquisa, foi reveladora, no que tange à prática de leitura e ao texto poético como elementos fundamentais que nortearão o presente trabalho. Essa obra, fruto da dissertação do mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob o título “A LITERATURA INFANTOJUVENIL NA FORMAÇÃO SOCIAL DO LEITOR: A VOZ DO ESPECIALISTA E A VEZ DO PROFESSOR NOS DISCURSOS DO PNBE 2005”, teve como objetivo geral, traçar um panorama do PNBE-2005, quanto à análise da concepção do programa – inserido na política de livro e de leitura do MEC. Isso significa considerar sua concepção, passando pela implementação e chegando à efetividade, ou seja, à recepção e à apropriação do acervo pela comunidade escolar, à mediação que se faz entre o livro e as crianças, ao tempo e ao espaço que se abrem na escola para que a(s) leitura(s) se efetivem.

Para tal, adotamos também como recorte principal, a poesia como texto literário – dentre os vários gêneros textuais presentes

no acervo do PNBE – por ser ela um gênero que oferece uma variedade enorme de interpretação, plurissignificativa e porque, quando bem trabalhado, ajuda o leitor a construir a ponte entre o texto e a vida real, atribuindo, assim, sentido ao que é lido.

Como objetivos específicos, a pesquisa se propôs conhecer, discutir e analisar, em seu primeiro momento, alguns pontos do Programa, a saber: a concepção do PNBE – sua inserção como um programa em uma política de livro e de leitura do MEC e suas articulações com as demais secretarias de educação que farão parte da amostra; a implementação do programa – as características do acervo para participar da seleção; o processo de seleção do acervo e a análise dos critérios e instrumentos utilizados na avaliação e escolha das obras; a participação das escolas na escolha dos acervos e os critérios utilizados para tal.

Em um segundo momento, fora analisada a efetivação do programa em cinco municípios do Estado do Rio de Janeiro. O foco recaiu, pois, em outros pontos igualmente importantes, tais como: a articulação do PNBE-2005 com as políticas de leitura dos cinco municípios e com os projetos de leitura das escolas; a chegada dos livros, a organização e disponibilização do acervo nas escolas; o acesso da comunidade escolar aos livros; a mediação entre as crianças e os livros: concepções de leitura literária na escola; projetos, atividades, tempos e espaços de leitura literária na escola; a avaliação das obras recebidas pelos leitores-professores e pelas crianças.

Quanto à metodologia, a pesquisa constitui-se com objetivo analítico-explicativo de um fenômeno social, cuja fonte de dados pauta-se na revisão bibliográfica e documental a partir da análise de discurso dos pareceres e dos registros dos grupos focais dos professores de sala de aula e de sala de leitura de cinco municípios do estado do Rio de Janeiro. Para tal, o procedimento de coleta de dados concentra-se em uma pesquisa-ação a partir do registro de dados organizado em fases distintas, a saber: revisão bibliográfica e documental seguida do cruzamento e da análise dos dados.



Quanto à estrutura, a obra buscou se constituir tal como o movimento da pesquisa na dissertação, estruturada em cinco capítulos. No primeiro, capítulo encontra-se a introdução necessária ao entendimento do PNBE dentro das ações políticas do Estado. Assim, apresentaremos algumas concepções sobre as políticas públicas, nas quais estão inseridas as políticas de educação, de leitura, e, nestas, os programas de livro e de leitura, tal como o Programa Nacional de Biblioteca na Escola. O PNBE-2005 será apresentado nesse capítulo, para o entendimento inicial do que se vem realizando, no Brasil, quanto à promoção da leitura através de órgãos oficiais.

No segundo capítulo, veremos um histórico da leitura e a compreensão do que preconizamos como ato de ler e emancipação social. Para tal, a leitura será apresentada em sua concepção sócio-cultural, seguida da noção de formação de leitor. Entendemos como essencial, nessa perspectiva, a abordagem da leitura escolarizada e da biblioteca na formação escolar para que possamos efetivamente entender a importância de um Programa como o PNBE.

Já o terceiro capítulo traz à discussão o instrumento que apontamos – a literatura – apresentando-a não apenas como objeto de prazer, mas também, aliado a essa função, como ferramenta de formação. Para tal, incorporamos a este capítulo os debates sobre letramento literário, apontando para uma possível leitura como um caminho até a cidadania. Por termos o PNBE-2005 direcionado ao Ensino Fundamental, elencamos, também, a participação da literatura infantojuvenil nesse processo, bem como o uso desse texto literário na escola. A última unidade, então, apresenta o papel da poesia na formação desse aluno-leitor-cidadão.

No quarto capítulo, continuaremos a discussão através de nosso quadro teórico. Apresentaremos, além dos autores que foram utilizados para nortear o debate nos capítulos anteriores, aqueles que efetivamente podem contribuir, através de suas categorias próprias, para o entendimento e a compreensão no momento do cruzamento e da análise dos dados. Assim, serão

apresentados alguns conceitos de Paulo Freire e de Ana Maria Machado, de Gramsci e de Foucault, de Bourdieu e de Bakhtin, e, por fim, perpassando todos, a análise do discurso pela ótica de Helena Brandão.

O quinto e último capítulo trará os resultados da pesquisa realizada, alguns gráficos e discursos necessários à compreensão daquilo que nos predispomos. Levantaremos questões sobre a leitura do professor – como pressuposto de que ele, sendo mediador, é também um leitor. E, através dessa perspectiva, apresentaremos os resultados da participação desse professor nos primeiros dados do PNBE-2005, bem como a partir da análise dos discursos nos grupos focais.

Esperamos, com esse cruzamento de discursos, fornecer subsídios aos colegas educadores para uma reflexão acerca das questões da leitura e da literatura. Nesse sentido, a obra torna-se relevante na medida em que pretende avaliar uma Política Pública de Leitura, por meio de um Programa do Governo Federal, focado no envolvimento do professor com o texto literário na escola. Além disso, em uma tentativa de defender a função da poesia como um texto ainda estético, pretende-se, também, em uma época que é muito comum elucidar o não preparo dos professores pela sua formação, evidenciar as possibilidades de trabalho com a poesia, em sala de aula, com os recursos de que dispõe o professor – culturais, técnicos ou especializados. Fica, por fim, o convite à leitura e ao diálogo constante para também se discutir sobre leitura e sobre literatura.



## Capítulo 1

### Políticas públicas e políticas de leitura

Antes de se iniciar a relação direta da educação, como política pública, aos programas e às políticas de incentivo à leitura, igualmente públicos, entendemos como necessário elucidar alguns pontos importantes daquilo que se preconiza como política para o campo educacional.

Nesse sentido, destacamos a qualidade dos programas, bem como os aspectos intrinsecamente ligados à sua idealização, tais como: a inclusão e a universalização; e, também, os ligados à sua execução, como o financiamento e a gestão. A idéia é, pois, traçar, a partir da atual política educacional do governo, e diante de um programa educacional específico, os desafios colocados para a sociedade.

Dessa forma, o que pretendemos, nesse capítulo, é apresentar algumas considerações sobre as políticas públicas sociais – especialmente aquelas voltadas para os programas educacionais, adotadas pelo atual governo – e levantar hipóteses e discussões sobre a execução e a viabilidade de um Programa, a partir de uma política pública, diante da realidade brasileira. Dessa forma, entendemos, como sentido legítimo para a política pública, aquele atribuído como garantia de direito básico à população.

Abordar a educação, como uma política social, requer diluí-la na sua inserção mais ampla: o espaço teórico-analítico próprio das políticas públicas, que representam a materialidade da intervenção do Estado, ou o “Estado em ação” (AZEVEDO, 2004, p. 5).

Quanto mais atores sociais ou institucionais fizerem parte do curso político, mais amplo ele será, sendo a política pública o

resultado das relações estabelecidas entre eles. Logo, a política pública compreende um conjunto de atores ou de grupos de interesses que se mobilizam em torno de um objetivo; instituições, cujas regras de procedimento impedem ou facilitam o acesso de atores às arenas decisórias; processo de decisão, no qual os atores estabelecem coalizões e fazem escolhas para a ação; e produtos do processo decisório ou política resultante.

Além disso, também compreendemos, como sendo necessário para se efetivar a política pública, o estabelecimento prévio da identificação das fases da *formulação de políticas*, a saber:

- 1) reconhecimento de problemas;
- 2) formulação de diretrizes;
- 3) identificação das necessidades;
- 4) fixação de objetivos;
- 5) consideração de opções;
- 6) intervenção;
- 7) avaliação.

Nesse sentido, ao analisar uma política, é preciso examinar as agências formadoras de políticas, as regras para tomada de decisão, as inter-relações entre as agências e os formuladores, bem como os agentes externos que influenciam o seguimento das decisões. Como qualquer política pública, a política de educação – base do presente capítulo – é fruto de um complexo processo de negociações e de confrontações entre a burocracia pública, os profissionais de educação, os sindicatos, os partidos políticos, os grupos de interesses e as organizações da sociedade civil.

Na sociedade, portanto, a influência dos diversos setores, e dos grupos que predominam em cada setor, vai depender do grau de organização e articulação destes grupos com ele envolvidos. Este é um elemento chave para que se compreenda o padrão que assume uma determinada política e, portanto, porque é escolhida uma determinada solução e não outra, para a questão que estava sendo alvo de problematização (AZEVEDO, 2004, p. 63).

Na formulação de políticas, é indispensável considerar que um país de dimensões continentais, grande diversidade regional e profundas desigualdades sociais não pode comportar alternativas únicas e modelos idênticos. Nesse sentido, a verdadeira descentralização é aquela que se utiliza de condições para que recursos financeiros e humanos, projeto e identidade, iniciativa, inovação e capacidade de gestão se desloquem para os lugares-destino de execução da política, de forma que esses, a partir da proposta pública central, dentro de programa específico, sejam capazes de realizar seu próprio projeto.

Trabalhar, pois, com a realização efetiva de uma política pública no Brasil pressupõe a garantia de autonomias. Em contrapartida, ter autonomia requer responsabilidade e compromisso, mas também propõe, por sua vez, a diminuição das burocracias centralizadas, dedicadas aos controles processuais e cartoriais, e a redução a um mínimo indispensável dos ordenamentos homogêneos para todo o sistema, tanto legais como técnicos.

Além disso, precisamos considerar, como parte inseparável da autonomia, a integração ao meio social da instituição/grupo de pessoas atendido por um programa, garantindo, também, a conseqüente participação da comunidade. Tal fato tende a assegurar que as propostas de trabalho, oriundas de uma política pública, não se prendam a modismos ou teorias abstratas, mas partam das reais características e necessidades das pessoas, integrando suas experiências com os pressupostos teóricos criados por um Programa em atendimento a uma determinada política pública.

### 1.1. Política pública de Educação

No real da vida, as coisas acabam com menos  
formato, nem acabam. Melhor assim. Pelejar por  
exato dá erro contra a gente. Não se queira. Viver é  
muito perigoso...  
João Guimarães Rosa

Os níveis e os conteúdos da participação da comunidade na escola constituem desafios que ainda não receberam respostas conclusivas. Podemos, no entanto, entender que a participação de pais e de outros setores do meio social imediato não deve ser banalizada por intermédio da simples presença em colegiados, eleição de diretores ou assembleias, sem que as escolas disponham de instrumentos efetivos para implementar decisões. Por outro lado, é preciso lembrar que a participação não deve ser instrumentalizada para desobrigar a escola de dar respostas e adotar soluções técnicas e pedagógicas que são de sua competência e responsabilidade.

Como se sabe, a política pública é resultado de um demorado e intrincado processo que envolve interesses divergentes, confrontos e negociações entre várias instâncias instituídas ou arenas e entre os atores que delas fazem parte. Dessa forma, a primeira relação estabelecida encontra-se na esfera do próprio poder público, de maneira que a coordenação nacional, articulada à coordenação regional, deva ser de competência do Estado e suas instâncias centralizadas no nível federal e estadual. A essas instâncias cumpre conduzir a política pública em sentido amplo, garantindo que não se perca de vista os objetivos estratégicos, como a gratuidade e a equidade, no caso da Educação, mas também assegurando a adequação dos programas à realidade local.

A formação do Estado de Bem-Estar Social realizava a intervenção na economia ao direcionar os investimentos, estimular a produção, efetivar obras públicas, controlar os níveis de emprego, para que fossem os mais altos possíveis ao modo de produção capitalista, e promover políticas sociais de proteção ao trabalho, dentre as quais saúde, previdência, habitação, educação, e várias outras (GRANEMANN, 2006, p. 16).

O entendimento da educação como política pública e, portanto, inserida – embora não exclusivamente – no conjunto das ordenações e intervenções do Estado demarcou desde o início a

perspectiva de trabalho com a leitura, segundo a qual entendemos ser a forma de abordagem da educação em âmbito nacional – apresentada através de políticas e de programas específicos para tal área.

Sabemos que a política educacional constitui um campo de atuação por parte do Estado como tantas outras: saúde, habitação, segurança, assistência social e previdência. No entanto, é também de conhecimento que a educação sempre foi um campo da vida social tensionado pelas disputas dos projetos societários de diferentes grupos e segmentos sociais, principalmente em função de se constituir um espaço de luta privilegiado no processo de conquista da hegemonia política e cultural na sociedade.

[...] não se pode esquecer que a escola e principalmente a sala de aula são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta pôr em ação. O cotidiano escolar, portanto, representa o elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretude a uma política [...] entendida aqui como um programa de ação (AZEVEDO, 2004, p. 59).

Podemos, então, entender a educação como um lócus legítimo de inserção do indivíduo em sua sociedade, de forma muitas vezes a apresentá-lo à realidade social sob a qual está subordinado e, ao mesmo tempo, sobre a qual impera. É na escola, portanto, que a formação básica de noções de cidadania, de direitos humanos e de respeito é passada ao ser que a ela se apresenta: o aluno. E tal contato realizado pela escola é, por vezes, o primeiro e o único que a criança utiliza para construir sua própria visão de ser no mundo.

Toda análise de processos e relações sociais, na verdade, é impregnada de política e disputa de projetos societários, apesar de algumas perspectivas analíticas [...] propugnarem de variadas formas o mito da neutralidade científica (BEHRING & BOSCHETTI, 2007, p. 25).



Entretanto, essas expressões de cidadania dependem, para sua efetividade, de conhecimento sobre a natureza dos problemas concretos que motivam a mobilização das pessoas, o acesso e a seletividade no uso da informação, o domínio dos mecanismos legais e institucionais que existem para encaminhar suas demandas. Dessa forma, vemos que o que se espera da escola, embora não apenas dela, é que contribua para a qualificação dessa cidadania, para além da reivindicação da igualdade formal.

Aquisição de conhecimentos, compreensão de idéias e de valores, formação de hábitos de convivência são entendidos como condição para que essas formas de exercício da cidadania não produzam novas segmentações, mas contribuam para tornar a sociedade mais justa e solidária. A constatação de que o crescimento econômico não conduz mecanicamente à superação das desigualdades sociais também tem levado a se repensar o papel da educação, não no paradigma clássico da teoria do capital humano, mas como elemento que pode dinamizar outros processos sociais importantes para alcançar maior equidade.

Entendemos, portanto, que a educação passa definitivamente a ocupar lugar central na pauta das macropolíticas do Estado, como fator importante para a qualificação dos recursos humanos requeridos pelo novo padrão de desenvolvimento. Tal modelo baseia-se na qualidade da produção de bens e produtos como fator decisivo para a competitividade no mercado. Dessa forma, ainda que por si só a educação não assegure a justiça social, nem se possa esperar só dela a erradicação da violência, o respeito ao meio ambiente, o fim das discriminações sociais, e outros objetivos humanistas que se colocam hoje para as sociedades, de fato ela se apresenta, sem dúvida, como parte indispensável do esforço para tornar essas sociedades mais integradas.

Nesse sentido, é possível entender a educação como política pública, especialmente pelo fato de que a aquisição de informações básicas e a formação de habilidades cognitivas – objetivos tradicionais do ensino – constituem condição indispensável para que todas as pessoas consigam, visando à

produtividade, conviver em ambientes saturados de dados e tenham capacidade para processá-los, de forma a saber selecionar e continuar aprendendo.

O conhecimento adquirido, a informação processada e uma visão crítica e mais ampla dos valores são a base para a cidadania organizada em sociedades plurais, variáveis e cada vez mais complexas, nas quais a hegemonia do Estado, dos partidos ou de um setor social específico tende a ser substituída por equilíbrios instáveis, que envolvem permanente negociação dos conflitos como forma de se estabelecer consensos. No entanto, como bem posiciona Souza:

Por serem os usuários dessa política pessoas que, em sua grande maioria, encontram-se excluídas socialmente, e que buscam os serviços para os suprimentos de suas carências individuais, sua organização é quase uma utopia (SOUZA, 2006, p. 91).

Visando, pois, à transformação em política pública, a educação, neste caso, está convocada também, e talvez prioritariamente, a expressar uma nova relação entre desenvolvimento e democracia, como um dos fatores que podem contribuir para associar o crescimento econômico com a melhoria da qualidade de vida e a consolidação dos valores da democracia.

Historicamente, temos como início da preocupação do Estado em incluir a educação como uma de suas políticas públicas o século XX. Na década de 1960 e início dos anos 1970, após um breve período de reação e de crescimento, o sistema voltou a sentir um processo depressivo na economia. Uma das características gerais dessa depressão foi a queda significativa da taxa de crescimento, de renda nacional e de produção. Tal fato trouxe uma grande onda de desemprego. Era, portanto, o momento de se experimentar novas formas de organização do trabalho, da produção e do gerenciamento de negócios, e um novo modelo de Estado dentro do sistema capitalista mundial. Como nos afirma Manacorda:

Explode, portanto, no Novecentos, de forma dramática, ao lado do problema da difusão e da tipologia das estruturas educativas, também o problema dos indivíduos educandos e dos educadores, o que agora é bem compreensível. No momento em que não mais só uma restrita elite de privilegiados, mas potencialmente a totalidade dos adolescentes, entrando na escola, é separada de seus adultos e excluída de toda participação no trabalho deles, que poderiam dar de acordo com a idade, o problema psicológico vivencial e o conflito entre gerações explodem dramaticamente (MANACORDA, 2006, p. 359).

É importante assinalar que a década de 1980 se distingue, tanto nos países de capitalismo avançado como na América Latina, por um vigoroso processo de redefinição do padrão de intervenção do setor público na área social. Esse processo assume o caráter de busca de alternativas que possam dotar a ação pública de eficiência, de eficácia e de efetividade, no sentido de superação do padrão centralizador, concentrador, autoritário, burocrático e financeiramente auto-sustentado, característico do período anterior.

Assim, a transição para o regime democrático no Brasil desenvolveu-se em um clima de grande expectativa de transformação do padrão de desenvolvimento econômico e social. A consequência mais importante da conjuntura liberalizante e democratizante, principalmente no início da transição, foi trazer à arena decisória atores até então dela excluídos. O desempenho desses atores se orientou pela necessidade de construção e de defesa de uma agenda descentralizadora como forma de valorização do espaço público, com o intuito de enfraquecer e quebrar os interesses privados que, ao longo do período autoritário, fincaram raízes profundas no processo de definição de políticas sociais.

Embora as relações entre produção e educação não sejam imediatas e não tenham apresentado o mesmo ritmo ao longo do desenvolvimento histórico, mudanças significativas podem ser

constatadas em vários sistemas educacionais durante o século XX, especialmente no período pós-guerra, quando se dá a introdução acelerada de novas tecnologias e de diferentes formas de organização do processo produtivo, complexificando a divisão social do trabalho (BACKX, 2006, p. 123).

A longa história de lutas de classe dentro destas sociedades obrigou o sistema capitalista, nos países desenvolvidos, a criar um Estado de Bem-Estar Social com um conjunto de políticas públicas nas áreas de educação, saúde, e em setores estratégicos para o Estado. As características principais desta fase do capitalismo centralizam-se na globalização da economia, no desmonte do Estado, na precarização dos direitos sociais, como saúde, educação, habitação, transporte, comunicação.

As políticas públicas de educação são, então, analisadas através de uma problemática em que a ação estruturada e organizada é articulada, traduzida e reproduzida através de processos e cursos de ação marcados ainda por interpretações, interesses e poderes contextuais e locais – sempre apoiados pelo poder central, nacional e, ainda, controlador. Para Azevedo, a política educacional apregoada pelos neoliberais exige novas regras para a educação:

Postula-se que os poderes públicos devem transferir ou dividir suas responsabilidades administrativas com o setor privado, um meio de estimular a competição e o aquecimento do mercado, mantendo-se o padrão de qualidade na oferta dos serviços. (AZEVEDO, 2004, p. 15).

Observamos, assim, que não é difícil entender que a educação passou a representar um papel estratégico para o projeto neoliberal. Os governos liberais passaram a intervir no sistema educacional consorciados com as empresas privadas. A ação foi conduzida por duas diretrizes: na primeira, direciona-se a formação para atender aos objetivos da produção capitalista, preparando pessoas para o local de trabalho, com uma visão meramente tecnológica; na segunda, usa-se também a educação

como meio para a difusão do liberalismo, interpretado como a única forma de organização social por meio da livre iniciativa e do livre mercado.

A concepção neoliberal, no contexto das políticas públicas, passou a forçar melhores desempenhos educacionais básicos nos países em desenvolvimento para dar condições para a globalização. Organismos internacionais, como o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD – deram prioridade ao financiamento da Educação Básica. Como atesta Nogueira:

O BIRD, no Brasil, concedeu empréstimos para a educação escolar, associado a outros Organismos, a partir de 1971. Dos cinco projetos aprovados de 1971 a 1990, dois foram especificamente para a Educação Básica, compreendida sempre pelo Banco como educação do primeiro ciclo do ensino fundamental ou o ciclo como um todo. E nos anos 90, os seis projetos em andamento foram direcionados para a Educação Básica (NOGUEIRA, 1999, p.164).

Acreditamos que a grave característica deste campo da política social seja a não-universalização do acesso da população à educação escolarizada no Brasil, embora garantida desde o século XIX. Isso decorre, sobretudo, de um confronto de interesses alimentado e realimentado por uma cultura política que, como já visto, se faz excludente e elitizada, desinteressada em incorporar a participação das massas nos ciclos de alternância de poder.

A educação, em tempos de globalização econômica e de pós-modernidade cultural, tem sido considerada, pelas novas situações da sociedade, como um caminho capaz de orientar as respostas às necessidades emergentes. A qualidade aparece como a marca das novas formas de organização, produção e vida na sociedade. Nessa perspectiva, a educação é vista como um dos principais instrumentos geradores dessa qualidade, contribuindo, apenas, para a formação de indivíduos capazes de reproduzir as situações previstas pelo mercado.

Para o Banco Mundial, a prioridade ao ensino fundamental tem aspectos muito peculiares: não se trata mais de construir prédios de forma a garantir acesso à escola e nem aumentar os gastos com contratação de professor e merenda (que deve ser *adaptada ao horário de estudos dos alunos*, isto é, lanche em vez de almoço). A proposta é aumentar a produtividade do sistema com os recursos existentes (BACKX, 2006, p. 127).

Nesse sentido, cresce a convicção de que a atitude mais urgente da educação consiste em situar a pretendida qualidade no conhecimento e na prática aprofundados do processo de ensino-aprendizagem que exigem, dentre outros fatores, a formação aprimorada do docente pesquisador e o estudo cuidadoso dos aspectos organizacionais. No entanto, há uma urgente necessidade de conhecer a situação dos professores na formação e no exercício de sua docência e as possibilidades das Instituições em proporcionar uma formação consistente aos alunos, voltada às suas reais necessidades de desenvolvimento cultural.

No entanto, a educação é um direito fundamental, universal e constitui um dever do Estado. A educação é aqui entendida como instrumento de formação amplo, de luta pelos direitos da cidadania e da emancipação social, capaz de contribuir na preparação de pessoas e da sociedade para a responsabilidade de construir, coletivamente, um projeto de inclusão e de qualidade social para o país. Ao Estado cabe a responsabilidade de assegurar a cada cidadão tal direito; ou, senão, pelo menos o de exigir a educação de qualidade, social, igualitária e justa – prevista como princípio básico legal. Como volta a nos afirmar Backx:

Defende-se aqui uma concepção de educação que tem por finalidade a formação de sujeitos capazes de pensarem por si mesmos a partir do domínio dos bens culturais produzidos socialmente; enfim, de indivíduos que assumam sua condição de sujeito na dinâmica da vida social, sem perder de vista um projeto coletivo de sua transformação (BACKX, 2006, p. 122).

A educação para todos, como comumente é pronunciada, também deveria apresentar, além da premissa da integração, padrões de excelência e de adequação aos interesses da maioria da população, tendo como valores fundamentais: a solidariedade, a justiça, a autonomia, a liberdade e a cidadania, e como conseqüências a inclusão social, através da qual todos os brasileiros se tornem aptos ao questionamento, à crítica, buscando as ações coletivas possíveis e necessárias. A educação, nessa perspectiva, é focada ao ser humano integral, englobando todas as dimensões de sua relação com o mundo.

Para que a educação, a partir da premissa de política pública, fosse efetivamente capaz de integrar e de incluir o indivíduo socialmente, sua gestão precisaria direcionar-se para a base democrática. Tal modelo de gestão se fundamenta na constituição de um espaço público de direito, que deve promover condições de igualdade, garantir estrutura material para um serviço educacional de boa qualidade, criar ambiente de trabalho coletivo saudável, que vise à superação do sistema educacional seletivo e excludente, que possibilite a inter-relação com a organização da sociedade.

Entendemos, pois, que a gestão democrática deve ter como princípio fundante a radicalização da democracia, que se consubstancia no caráter público e gratuito da educação, na inserção social, nas práticas participativas. Assim, no processo de construção da gestão democrática da educação alguns indicadores, como já mencionados, são indispensáveis, tais como a autonomia, a representatividade social e a formação da cidadania.

Nesse sentido, educar significa preparar para a vida de cidadão, processo que, sem dúvida, ultrapassa os limites da escola, mas a ela cabendo um papel importante. A escola, portanto, deve ser pública, igual para todos e democrática em todos os seus aspectos (BACKX, 2006, p. 122).

Em função da dinâmica das políticas educacionais, que requerem períodos longos para produzir resultados, compreendemos justamente como indispensável garantir sua continuidade. Isso demanda que essas políticas reflitam níveis possíveis de consenso entre os diversos atores – dirigentes, sindicatos de professores, setores sociais como pais, empresários, trabalhadores, parlamentares, meios formadores de opinião. Encontrar fórmulas de chegar a esse consenso em um regime democrático é, talvez, o maior desafio, mas também a principal condição de sustentação política para as políticas educacionais.

Na atualidade, o que se tem podido observar são algumas políticas públicas isoladas que têm demonstrado algumas preocupações com a gestão, a formação de professores, mas que ainda se encontram restritas às propostas orçamentárias, bem como à efetivação de suas ações. As opções de políticas ainda encontram obstáculos de ordem cultural e corporativa, na medida em que a racionalização do uso do espaço físico pode levar à necessidade de redistribuição de pessoal e exige que as escolas sejam entendidas como propriedade da população e não dos diretores ou de suas equipes.

Outra importante política pública é a que está voltada para a capacitação dos docentes, preconizando uma necessária revisão e reformulação das estratégias e dos formatos de programas utilizados na formação continuada dos professores. O novo enfoque teria em vista capacitar o professor, não apenas em conteúdos e metodologias, mas principalmente visando à participação na formulação e execução do projeto pedagógico da escola, mantida a especificidade da área ou disciplina de ensino.

O conhecimento científico é tomado como elemento salvador, aquele que tornaria possíveis as transformações necessárias para melhorar uma prática cheia de falhas. Pressupõem que os bons conceitos levem à boa prática, visto que permitiriam ao professor forjar uma nova atitude (ANDRADE, 2004, p. 62).



Por fim, chegamos à política do livro. Seja a do livro didático ou a da literatura levada à escola, o importante é que se tem pensando acerca da importância do contato da leitura não em sua forma escolarizada apenas, mas da leitura em seu sentido amplo – tão caro à nossa proposta de estudo na presente pesquisa. O que se vem apresentando, no campo da política do livro didático, é que a ação desta deve ser desvinculada das demais ações assistenciais, e atribuída às esferas que cuidam de currículos, de programas e de outros aspectos pedagógicos.

Preconizamos, em nossos estudos, que o livro deva ser indispensável como facilitador para o acesso ao conhecimento, à informação e ao imaginário. Nesse sentido, convém registrar que em muitos países nos quais a população escolar não apresenta carências materiais, como no caso brasileiro, o livro continua sendo distribuído gratuitamente, porque é um instrumento de adequação entre conteúdos considerados nacionalmente indispensáveis e o trabalho da sala de aula.

Nesse sentido, para tal política, manter o livro didático no mesmo âmbito da merenda e da assistência à saúde é aceitar uma distorção que a experiência de outros países desaconselha. Assim, ficou entendido que todo o processo de criação, editoração e produção do livro didático deveria ser objeto de atenção do Estado, para verificar a relevância, atualidade, correção, adequação no tratamento e na forma de apresentação dos conteúdos. A banalização, os exercícios repetitivos, a ausência de material estimulante e criativo deveriam também ser levados em conta.

Não cabe, na presente pesquisa, discutir sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), embora seja igualmente veiculado pela Política de Livro e de Leitura do Governo Federal. Cabe, sim, focar a questão do Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE) – fonte do objeto de pesquisa outrora apresentado. Antes, porém, entendemos como imprescindível a discussão sobre política de leitura, para que se possa compreender em que contexto e sobre qual metodologia está pautado o PNBE.

## 1.2. Política Pública de leitura

Lemos para dar conta da realidade e de todos os desafios que dela recebemos ou a ela impomos. A cidadania é a referência maior. Uma democracia de qualidade só é possível com uma população que sabe pensar. Saber pensar inclui, entre outros ingredientes, saber ler.

Pedro Demo

Pensar em uma política de leitura ou em uma política de formação de leitores é condição básica para que o poder público possa atuar sobre a democratização das fontes de informação, sobre o fomento à leitura e à formação de alunos e professores-leitores. Dessa forma, ela se constitui, como política pública, como uma possibilidade de reverter a tendência histórica de restrição de acesso aos livros e à leitura, como bem cultural privilegiado a limitadas parcelas da população. É importante considerar também que uma política de formação de leitores atua visando à superação de ações centradas apenas na distribuição de livros a bibliotecas e alunos das escolas públicas.

A leitura, como prática sócio-cultural, deve estar inserida em um conjunto de ações sociais e culturais e não exclusivamente escolarizadas, entendida como prática restrita ao ambiente escolar. Portanto, pensar políticas de leitura extrapola o âmbito da escola –como locus e como função –, mas evidentemente não pode prescindir dela, por sê-la, ainda, a instituição de reconhecimento e, muitas vezes, o primeiro contato da criança com práticas de leitura e escrita verbalizadas.

Outro aspecto relevante quando se trata de política pública de leitura é a relação que se tem entre leitura e escrita – binômio realmente importante quando se observa, ainda na escola, muitos analfabetos funcionais. No entanto, o destaque que nesse momento damos à leitura está relacionado ao fato de que os suportes dos quais ela se vale não são tão facilmente acessíveis

por toda a população. Isso significa, obviamente, a caracterização de um sujeito não-leitor, mesmo quando alfabetizado, mas não por insuficiência apenas do ensino público, mas, talvez, pela não democratização deste.

Nesse sentido, a política de leitura parte da concepção de que por meio da distribuição democrática e da conseqüente apropriação da literatura, produzida ao longo da história, é possível contribuir através de influências recíprocas para a fruição do leitor e para o despontar de indivíduos mais críticos e criativos, capazes de construir novas realidades e formas de pensar. De acordo com Rangel:

[...] a forma com que a leitura é trabalhada, na escola ou mesmo fora dela, pode ou não favorecer a aquisição, a transformação e a produção do conhecimento não alienante, desencadeador do processo de participação crítica nas diferentes situações vividas pelo leitor. A leitura, então, envolve também um componente fundamental que é o movimento de conscientização e questionamento da realidade (RANGEL, 2005, p. 35).

Como já se pode perceber, as ações de incentivo à leitura no âmbito do Ministério da Educação foram executadas, ao longo do tempo, como programas de aquisição e de distribuição de acervos. Fez-se necessário, então, direcionar o foco em uma política, com seus respectivos programas, que conseguisse equilibrar o custo social de longo prazo com as necessidades imediatas de investimento na área. É nesse sentido que inserimos, inclusive, a hipótese da participação do professor da sala de aula como elemento não apenas participativo da pesquisa, mas também, e principalmente, como autor conjunto dos programas, atuando para se chegar mais próximo da realidade de leitura no Brasil.

Para que possamos entender o contexto do surgimento das preocupações com a área de leitura no Brasil, é preciso entendê-la, sobretudo, como um recorte das macroações do Estado. Descrita, pois, como um tipo de política pública, evidente se faz que ela

está inserida no conjunto das ações governamentais relativas às políticas públicas de educação. Cabe lembrar, portanto, que a demanda por educação como uma política pública surge quando o desenvolvimento do capitalismo na América Latina assume o impulso de exigir operários alfabetizados para a execução de tarefas que fogem dos moldes do trabalho tradicional – agrícola ou urbano. Vale mencionar que essa demanda, pelo menos no caso brasileiro, foi parcialmente suprida, inicialmente, por trabalhadores migrantes.

Dessa forma, podemos também esquecer que a demanda da “escola de qualidade” é o fruto da dinâmica contraditória – e de classe – da sociedade, e reflete exatamente isso. Ainda que o objetivo de educação pública e gratuita para todos esteja expresso desde a Constituição de 1946, até os anos 1970 a escola pública atendia fundamentalmente às camadas médias da população, expandindo-se lentamente pelas zonas mais populares. Vemos, pois, que a educação para todos havia se tornado, claramente, uma demanda social forte. Como nos apresenta Brandão:

A sociologia da educação nas décadas de 60 e 70 no Brasil caracteriza-se por uma produção voltada para o espelhamento da estratificação social na estrutura do sistema escolar. Desde o final da década de 50 Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, J. Roberto Moreira, entre outros, utilizavam-se amplamente de dados demográficos e indicadores socioeconômicos para interpretar o caráter antidemocrático da escola brasileira, sempre em uma perspectiva macrossocial (BRANDÃO, 2002, p. 103).

Historicamente, durante a década de 1970 ocorreu uma migração maciça dos filhos das classes médias para as escolas privadas, reproduzindo, no sistema escolar, as enormes desigualdades sociais e econômicas que marcam a sociedade brasileira. No decorrer dos anos 1990, a dinâmica das demandas pelo ensino mudou de foco. A partir dessa época cresceu consideravelmente a política de “escola de qualidade” para as camadas mais populares. Ou seja, as demandas sociais e políticas

dos usuários – pais dos alunos – passavam a exigir a melhoria da qualidade do ensino, buscando que o ensino público se aproximasse do patamar de qualidade supostamente alcançado pela escola privada.

As conquistas democráticas dos trabalhadores e do movimento popular dos anos 1980 traziam a perspectiva de uma ampla e profunda reforma democrática do Estado, que incluiu o novo estatuto dos municípios e a revisão do pacto federativo do país. No entanto, *a transformação desse projeto em processo* não pôde ser plenamente realizada, já que veio se deparando com obstáculos econômicos, políticos e culturais, o que exige persistência, uma vontade política forte e a compreensão de que estão sendo empreendidas mudanças de largo prazo (BEHRING & BOSCHETTI, 2007, p. 182).

Entendemos como necessária essa passagem histórica porque é justamente nesse contexto – o da busca da “escola de qualidade” – que a questão da leitura alcança autonomia relativa e se especifica como demanda social. Impulsionada por pedagogos e outros profissionais de educação, a exigência de se dar mais importância à leitura na escola reflete o que se diagnosticava como deficiência da formação escolar. Por isso, a expansão do sistema educativo gerava demanda por maior e melhor escolarização, seja do ponto de vista formal, seja em relação à visão qualitativa.

Cabe ressaltar que o objetivo de uma política pública de leitura não é o de formar “cidadãos leitores”, mas sim, simplesmente, leitores. Ou seja, cidadãos capazes de desenvolver a capacidade de compreender o escrito e se expressar dessa forma, em níveis relativamente complexos. A busca de formar “cidadãos leitores” já é decorrente de uma disputa ideológica entre pedagogos e filósofos da educação. Essa disputa – legítima quando se dá nesse momento – se instala imediatamente com a discussão dos diferentes métodos usados para se formar leitores. E é nesse campo que a pesquisa se apoiará no sentido de dar

prosseguimento a uma das hipóteses, a saber: a possibilidade de se permitir a formação de cidadãos críticos através da leitura literária. Isto é, a leitura construiria, então, para nós, “leitores cidadãos”, nessa ordem.

O pretense ideal de aceitar vozes excluídas nunca foi tão difundido – e a atitude “politicamente correta” é prova cabal disso. Mas o ridículo a que se chegou prova que ela é artificial e postiça. Tem erros de origem, pecados originais dos quais não se liberta. Entre vários, podemos destacar dois. O primeiro é que parte da má consciência de quem sempre excluiu e não da experiência vivida por quem foi sempre excluído. O segundo é que não nasceu de leitores – e a leitura faz a maior falta para levar alguém a entender o outro e vivenciar o alheio (MACHADO, 1999, p. 139).

Além disso, seria justamente por meio de políticas públicas a possibilidade de apropriação da leitura com o intuito de formar leitores para além da proficiência. Isso porque, dada a característica de participação em todo o território nacional, a política pública de leitura seria um instrumento eficaz de disseminação, por meio de programas, do trabalho com a prática leitora de forma democrática e crítica. E o uso da política pública, e, conseqüentemente seus programas, para tal fim, se justifica pelo próprio processo com que são formados, ou seja, como os programas têm de apresentar profissionais preparados e uma posterior avaliação das práticas programadas, encontram-se, pois, estruturados para que se realize uma pesquisa com capital humano. Afinal, trabalhar com leitura, em campo, requer no mínimo o cuidado de não se destruir os futuros leitores construídos pelo gosto do ato de ler. Como voltar a elucidar Machado:

Estes tempos de globalização tendem a ser também uma era de homogeneização, de predomínio da massa sobre o indivíduo, de horror à diferença e de recusa do alheio, ainda que tais tendências sejam hipocritamente mascaradas pelo discurso da aceitação do outro (MACHADO, 1999, 138).

Em resumo, as políticas públicas de incentivo à leitura, tal como se apresentam, não se destinam a formar determinados “tipos” de leitores. Querem simplesmente formar leitores. Sejam de manuais técnicos ou de alta literatura – e essa escolha independe da e transcende os objetivos da política de fomento à leitura. Disso decorre também o necessário abandono da dicotomia do “ler por prazer” e ler “por necessidade”. Da mesma forma, o “ler por hábito”. Sem falar na idealizada proposta de que a leitura se destina a “interpretar” o mundo. A leitura é tão somente um instrumento – ainda que muito poderoso – de interação com todos os demais componentes da vida social. Ao Estado – através de políticas públicas de incentivo à leitura – cabe tão somente permitir que essas interações sejam as mais fluidas possíveis, e concorrentes com outros fatores históricos da vida social.

Nessa perspectiva se encontra a preocupação da presente pesquisa: o fato de que cabe ao Estado, basicamente, tornar acessível o livro nas salas de aula, nas bibliotecas públicas, nos mais diferentes ambientes. Em seguida, cabe também ao poder público a avaliação dos resultados, em termos específicos, quanto aos programas implementados para a distribuição do acervo: a compreensão dos textos e a capacidade de expressão através da escrita. A partir da avaliação feita com esses critérios, é possível encontrar, ainda, subsídio para estimular ações mais eficazes, difundir essas experiências e alertar para a ineficácia de outras.

O que se tem, em verdade, é que o Estado abre espaço para disputas entre as diferentes concepções de leitura, assim como para os processos de formação de agentes mediadores de leitura. Afinal, as ações da política têm, na sua ponta de execução, seres humanos com sua trajetória e sua formação pessoal, inscritos em condições sociais específicas, e que têm idéias e concepções próprias. Um Estado democrático não deve impor esta ou aquela concepção de leitura e executar, por isso, um ou outro determinado programa, impondo todas as fases de sua execução à população.

Entendemos, assim, que os programas de leitura precisam estar preparados para formar mediadores de leitura e capacitar professores para que ensinem os alunos como é possível utilizar os livros para as mais diferentes possibilidades de fruição e de aproveitamento. Essa é concepção ampliada do que se pretende com política pública, ainda mais no campo da leitura que tem, em sua natureza, o poder de ampliar horizontes. É preciso, sim, ensinar a fazer pesquisa bibliográfica, a se movimentar em uma biblioteca, encontrar o que se busca na miríade de ofertas de livros. Familiarizar estudantes e a população em geral com o livro.

Compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem – eis aí os três propósitos fundamentais da leitura, que em muito ultrapassam quaisquer aspectos utilitaristas, ou meramente “livrescos”, da comunicação leitor-texto (SILVA, 2005, p. 45).

O resultado de um programa e de uma política que envolva leitura, por fim, não pode ser predeterminado e nem o meio de fazê-lo imposto de cima para baixo. Alguns alunos desenvolverão o gosto pela leitura, lerão por prazer e encontrarão esse prazer mesmo nas leituras mais áridas de aquisição de conhecimentos e informações. Outros, não. Esse resultado não é previsível em qualquer política de fomento à leitura, e o que pode ser medida, com intenção prévia, é a capacidade de compreensão e de expressão escrita.

É justamente nessa medida que estabelecemos a crítica da pesquisa, com apresentação de uma proposta de trabalho, seja através de programa ou de política, acerca do tema leitura na escola. A partir de propostas já apresentadas, acreditamos ser através do uso da cidadania participativa e da literatura infantojuvenil uma das formas mais eficazes de se promover qualidade, utilizando-se, para isso, de programas de livro e leitura que, por sua vez, tenham origem em políticas de leitura abrangentes.



Pretendemos, assim, apresentar a idéia de que um programa, com tal perspectiva, deva ir além da distribuição dos livros ou da formação de meros leitores. Não se tem, contudo, a pretensão de atribuir tipologias à formação do leitor: o leitor de literatura, o leitor de dicionários, etc.; mas há a inegável intenção de se atribuir à literatura infantojuvenil – como suporte –, e à cidadania participativa – como instrumento – as bases para a hipótese de construção de leitores cidadãos, capazes, por assim dizer, de realizar a leitura para além do mundo que se é capaz de ver.

Entretanto, citar o conceito de cidadania requer cuidado. A cidadania é hoje um termo popularizado. As três últimas décadas permitiram o crescimento do debate das grandes questões sociais voltadas para a construção de mais cidadania. No entanto, proporcionalmente à velocidade com que se popularizou, o vocábulo tornou-se refém do discurso das elites. Elas incorporaram o termo aos seus discursos para manter o domínio de seus interesses. O melhor viés que seus teóricos encontraram para reproduzir seus ideais, na atualidade, foi através da educação, transformando-a na terapia para a cura dos males da exclusão. É justamente nesse sentido que se procura entender a construção de programas de leitura com base na cidadania participativa.

A luta pela cidadania política, como condição para a representação dos interesses das classes operárias, trazia – já – em si, potencialmente, as condições políticas que determinaram a emergência da cidadania social em inícios do século XX, uma vez que tinha por objetivo a melhoria das condições básicas de vida, o acesso a condições básicas que permitissem a viabilização da idéia de *vida digna* (REZENDE, 2006, p. 28).

Evidentemente, a cidadania exige o exercício de deveres, de forma a garantir a efetivação dos próprios direitos previstos em lei. Dessa forma, a construção da coletividade tem de ser o tempo todo respeitada: a efetivação das normas de convivência – tão

caras à vida social, bem como a participação em disputas políticas que envolvem o grupo no qual se realizam as tensões próprias das relações sociais. É justamente nesse ponto – o de realização democrática da cidadania por meio da participação de todos no fazer social – que se encontra a cidadania participativa como instrumento de possível mobilização para o pleno exercício de programas de leitura.

A cidadania, pois, não pode estar desvinculada das reais condições sociais, políticas e econômicas que constituem a sociedade. Assim, para uma cidadania efetiva, entendemos como indispensáveis algumas categorias, tais como a prática política da comunidade e as ações dos órgãos públicos, que tornam a cidadania o próprio processo emancipatório. Nesse sentido, é importante entender que a emancipação do ser humano é um processo contínuo de transformação da sociedade de exclusão. Segundo Adorno,

...uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipada. Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as idéias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia. (ADORNO, 1995, p. 141).

### 1.3. Programas de Livro e de Leitura

Fora da leitura não há salvação, não há criação,  
há apenas repetição deturpada e viciada de hábitos  
antigos. Uma condenação à mesmice.  
Ana Maria Machado

O leitor é o personagem principal de qualquer livro que se comprometa com a leitura. Essa foi a idéia de consolidação dos

programas de livro e de leitura que vêm sendo desenvolvidos no Brasil desde a década de 1990. Estava, então, implementado, em 2006, o Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL.

Ao longo do final do século XX, o Brasil presenciou formas diversas, mas complementares, de preocupação com o tema da leitura – no sentido de aquisição e de democratização de livros. Como vimos anteriormente, mesmo antes do lançamento oficial de uma Política Nacional, o objetivo desta já se manifestava por meio de programas governamentais, como Pró leitura, Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), Fome do Livro e Vivaleitura, assim como programas mais voltados para o livro didático e a biblioteca escolar – Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE) e o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), e outras difusões mais específicas para o campo da literatura e para a prática leitora, como o Literatura em Minha Casa.

O Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL) foi apresentado pelos ministros da Cultura e da Educação, em maio de 2006, no encerramento do FÓRUM – PNLL/Vivaleitura 2006/2008. No documento apresentado, é dito que o PNLL...

[...] é uma ação liderada pelo governo federal para converter esse tema em política pública mediante a concentração e articulação dos esforços desenvolvidos pelos diversos atores sociais: Estado, universidade, setor privado e demais organizações da sociedade civil que formam o chamado terceiro setor. Tem como objetivo central melhorar a realidade da leitura no país e, por isso, é construído e se desenvolve por meio de um processo que transcende a imediatez (PNLL, 2006, p. 5).

Durante a leitura do documento, é possível perceber que o PNLL possui quatro eixos estratégicos, distribuídos em vinte linhas de ação e um calendário anual de eventos. Tais eixos procuraram compreender todo o universo dedicado à leitura, a saber: democratização do acesso; fomento à leitura e à formação; valorização da leitura e da comunicação; apoio à economia do livro.

Há, ainda, sob diversos incentivos do governo federal, especialmente por intermédio do MEC, os programas específicos voltados para aquisição do livro didático para as escolas públicas – Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), Programa Nacional de Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) – e para as bibliotecas escolares – Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE) – campo de estudo da presente pesquisa. Entendemos como fator importante evidenciar que essas aquisições, pelo volume de recursos que envolvem, sempre geraram uma disputa entre as editoras de livros, fazendo emergir, nesse sentido, uma preocupação importante quanto à mera utilização desses programas sob o prisma do capital e do comércio.

Quanto à legislação, compreendemos que a evidência do objeto-livro e da temática da leitura não são, no entanto, assuntos tão recentes. Há registro que os programas governamentais de distribuição de livros didáticos se iniciaram em 1938, com o Decreto-Lei n.º 1006, que, sob a coordenação do MEC, instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), cujo objetivo era estabelecer condições para produção, importação e utilização do livro didático.

Percorrendo os marcos da preocupação quanto à leitura, temos, em 1966, a criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (Colted), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. Essa época, inclusive, reflete o contexto do Brasil na década de 1960, em que o mercado editorial se encontrava bastante difundido e as práticas de impressão também se modernizavam rapidamente.

Em continuação ao processo de difusão do livro, o que podemos observar é que, atualmente, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE – mantém, com recursos financeiros do Orçamento Geral da União e da arrecadação do salário educação, os programas voltados para o livro didático – PNLD e PNLEM. Estes, adotando um processo de análise para a aquisição dos livros a serem distribuídos, apresentam a perspectiva da democratização no campo da autoria, de forma

que os autores inscrevam suas obras didáticas através de edital devidamente publicado.

É importante elucidar que o processo de avaliação desses programas de leitura prevê a participação das universidades, uma vez que envolve livros de todas as disciplinas do currículo da educação básica, bem como a elaboração de pareceres a partir de leituras críticas – literárias ou técnicas. Ao final do processo de avaliação, é elaborado o Guia dos Livros Didáticos ou de Literatura, contendo resumo das obras.

Com efeito, o sistema educativo formal tem a dupla função de, por um lado, transmitir ou facilitar a aquisição de conteúdos, valores e condutas; por outro, certificar perante a sociedade que o indivíduo, depois de convenientemente avaliado, atingiu certo nível educativo. Portanto, quando se fala de avaliação em educação, trata-se principalmente de problemas de mensuração e da busca de instrumentos válidos e confiáveis para aferir cada dimensão (CANO, 2004, p. 9).

É justamente a partir do instante que a listagem dos livros chega à escola e do processo que se depreende a partir desse momento que nos interessa particularmente nessa reflexão presente, uma vez que os professores das escolas procedem à escolha dos livros a serem adotados, sendo estes já parte de uma escolha da qual eles não fizeram parte. Além disso, outra importante crítica tem sido feita em relação a esses programas voltados para a difusão do livro, a saber: o difícil limite de se permitir a democratização das produções, e, ao mesmo tempo, manter o controle da qualidade no tocante às publicações que serão especificamente parte da composição de um acervo que será difundido especialmente na escola. Como nos afirma Höfling:

A acentuada centralização da participação de um grupo de editores no PNLD coloca em questão as perspectivas de descentralização do programa. Na medida em que, por sua posição no mercado, dispõe de mecanismos mais eficientes de divulgação, de marketing [...]

alcançam grande poder de penetração e circulação entre seus “clientes”. Essa situação, associada a outros fatores, condiciona, em grande medida, a escolha feita pelo professor (HÖFLING, 2000, p. 9).

Na mesma perspectiva, o PNBE foi criado em 1997, por meio da Portaria Ministerial nº 584, de 28 de abril, tendo, como principal objetivo, possibilitar o acesso dos alunos e professores à informação e à formação leitora, contribuindo para fomentar a prática da leitura. Possibilitou, em linhas gerais, a criação de acervos das bibliotecas escolares, formados por obras de referência, de literatura e de apoio à formação dos professores.

Por fim, temos os programas voltados às práticas leitoras, sendo o Pró Leitura, criado em 1992, um de seus grandes destaques. Por iniciativa da Secretaria de Educação Básica – MEC –, teve como objetivo a formação continuada, oportunizando ao professor a discussão teórica e a ampliação do repertório de vivências de leitura e de escrita.

Visando à formação de leitores em espaços sociais, o Proler surgiu em 1992, sendo institucionalizado pelo Decreto n.º 519. Em seguida, passou à vinculação da Fundação Biblioteca Nacional, tendo como sede a Casa da Leitura, no Rio de Janeiro. Entende-se, pois, que sua atuação está vinculada a uma política de leitura, com perspectivas ainda mais amplas, a saber: a busca pela qualificação das relações sociais, com vistas à formação de leitores conscientes e críticos dentro do seu contexto social.

A partir dessa idéia de contextualização com fator importante para a integração do indivíduo leitor, a Fundação Biblioteca Nacional, em meados de 1996, vislumbrou uma possível relação com outras instituições com experiências na área da leitura. Dessa forma, surgiram as parcerias com a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), a Associação de Leitura do Brasil (ALB), o Programa de Alfabetização e Leitura (Proale/UFF) e o Ministério da Educação (MEC).

A partir do breve histórico, observamos, pois, que realmente o tema leitura há muito vem sendo discutido como uma

importante ação na pauta das políticas públicas. Além disso, também que não é de pouco tempo que as discussões em favor de políticas nacionais de leitura concentrem instituições especializadas na área, especialmente com o objetivo de legitimar uma prática e, também, traçar diretrizes possíveis para que se estabeleça um consenso sobre políticas e programas para promoção do leitor crítico.

Encontramos, por exemplo, no Rio de Janeiro, o registro de Reuniões que foram promovidas para se discutir não apenas o papel da leitura na formação do estudante, mas também, e principalmente, a posição do Estado diante de tal política. Em 1992, por exemplo, foi realizada a Reunião Internacional de Políticas Nacionais de Leitura para América Latina e Caribe. Nesse encontro, a leitura foi defendida como responsabilidade de todos, sendo recomendado, inclusive, que os países participantes criassem programas de efeitos multiplicadores cujo objetivo era atingir maior número de cidadãos, como forma de se criar condições favoráveis ao desenvolvimento da capacidade leitora. Sobre o Estado e as políticas de leitura, foi apresentado que:

É função primordial do Estado ocupar-se dos direitos básicos da população e de seu desenvolvimento econômico e social. A leitura constitui-se num desses direitos e contribui para o desenvolvimento. O que se pede ao Estado é a vontade política para articular, estimular e apoiar experiências qualificadas (REUNIÕES, 1994, p. 16).

É importante elucidar que a política pública do governo para o livro, a leitura e a biblioteca vem, desde 2003, a partir da Lei do Livro, sido discutida e avaliada, mas igualmente precisa ter, em sua proposta, mais objetividade e maior abrangência para as diferentes esferas de ensino. Um fator evidente é o fato de que tal política ainda não abrange o ensino superior. E, tendo em vista que o estudante universitário por vezes não tem acesso a bibliotecas e a livros com facilidade, permitir que as preocupações

quanto ao livro e a leitura também sejam direcionadas a este segmento é possibilitar aumento de leitores proficientes.

Uma política ampliada de leitura, que ainda preconizasse a instituição de ensino como difusora, mas que também pudesse atingir aos diferentes graus de escolaridade poderia ser uma importante ferramenta na difusão da perspectiva de formação de bons leitores. Isso poderia, também, permitir, de certa forma, que houvesse uma avaliação mais abrangente e mais objetiva quanto aos programas, uma vez que se teria um universo maior de público-leitor, tendo-se, conseqüentemente, maiores possibilidades de se chegar a ações mais efetivas para soluções em curto prazo quanto a questões de leitura no Brasil.

#### 1.4. PNBE: uma política pública de leitura na escola

Pela liberdade se pode e se deve aventurar a vida.  
Miguel de Cervantes

Em função do objetivo a que propõe o presente trabalho, é importante, nesse momento, apresentar a discussão mais focada no PNBE, uma de nossas fontes de pesquisa, de forma a se levantar alguns pressupostos para a posterior análise da relação entre professores e especialistas diante das práticas de leitura e o papel da escola na formação de leitores competentes, considerando-se, sobretudo, o uso literário representado pela poesia.

Nesse sentido, entendemos como fundamental o entendimento do Programa, em todas as suas versões, destacando-se suas premissas quanto à formação da biblioteca escolar, a leitura de diferentes gêneros de texto, as diferentes formas de leitura, entre outras. Além disso, pretende-se, também, elucidar sobre a autonomia de leitura que se pretende construir no aluno-leitor – característica essa tão evidenciada no PNBE.

Sabemos que a formação de leitores autônomos envolve uma série de habilidades e de competências que podem ser desenvolvidas ao longo dos anos na e pela escola;



conseqüentemente, com o auxílio constante do professor. No entanto, mesmo no espaço escolar, é preciso considerar que ler é, antes de compreender, apreciar, inferir, antecipar, sempre considerando a possibilidade de muitas leituras em uma.

Ana Maria Machado (1999) muito oportunamente relembra a comparação entre árvores e livros quando, para explicitar a idéia da possibilidade de escolhas de caminhos de leituras, bem como a conseqüente descoberta deliciosa do que lhe aparece à frente, elucida que *esse prazer das descobertas se associa, nas árvores e na literatura, a uma impressionante fecundidade, ou seja, a capacidade de se reproduzir somada a uma grande longevidade.*

Nessa perspectiva, especialmente ao se considerar as múltiplas formas de se ler e de se entender o texto – dada a experiência de mundo ou simplesmente o foco diferente adotado pelo leitor – é que, ler é, antes de tudo, um direito. E é justamente nesse sentido que se constitui o Programa como parte de uma política pública de leitura. Afinal, *é também* papel da escola e do professor proporcionar aos alunos todas as oportunidades de acesso às práticas sociais que se realizam, principalmente, por meio do texto escrito. O livro, pois, na escola, aumenta a possibilidade de leituras – no plural – em consonância às diferentes culturas – igualmente considerada por sua diversidade.

Compreendemos, pois, que instituir uma política de formação de leitores é possibilitar, ainda que em condições básicas, que o poder público possa atuar sobre a democratização das fontes de informação, especialmente através da difusão da leitura, com a formação de alunos e professores leitores. Isso significa também, dentro do registro histórico brasileiro, uma forma de reconstruir a memória quanto ao acesso aos livros e à cultura, anteriormente restrito, especialmente porque, como sendo parte de uma política de formação de leitores, propicia objetivos e ações para além da mera distribuição de livros e da composição de acervos. Assim, como claramente explica Silva:

Sem dúvida que as “dificuldades econômicas”, como a inflação e o custo de vida, também levantam-se como barreiras ao desenvolvimento da leitura junto à grande massa de brasileiros. O encarecimento do livro faz com que a leitura se transforme num verdadeiro “luxo”, pois o poder aquisitivo, numa sociedade desigualmente dividida, certamente discrimina (SILVA, 2005, p. 38).

O Programa Nacional de Biblioteca na Escola – PNBE – é, portanto, pensado, pelo Ministério da Educação e da Cultura – MEC –, a partir dessa política mais abrangente de formação continuada de leitores, constituída em um tripé educacional: na escola, considerada como campo legítimo; no professor, tido como principal veículo; e nos livros, como sendo o principal meio de possibilidades de conhecimento de leitura, de mundo e de cultura. É idealizado, nesse sentido, dentro da complexidade de uma república federativa, como o Brasil, em que estados, municípios e Distrito Federal mantêm união indissolúvel, com autonomia e soberania garantidas nos termos constitucionais (1988, Art. 18).

Dessa forma, portando-se como propulsor de políticas públicas, o MEC apresenta o PNBE, como sendo uma ação pública de formação de leitores e de incentivo contínuo à leitura, com vistas a proporcionar melhores condições de inserção dos alunos de escolas públicas no mundo da leitura, e, conseqüentemente, na cultura letrada, ainda no momento de sua escolarização. A literatura, não raro, também é utilizada como instrumento de apresentação do texto aos alunos, a partir da perspectiva da fruição do mesmo.

Conforme já abordado, vimos que a atuação do Ministério da Educação no campo da circulação escolar do livro ocorreu principalmente no segmento de livros didáticos. O registro, portanto, das primeiras ações voltadas para a biblioteca escolar e para o incentivo à leitura e à formação de leitores datam do início dos anos 1980, como o Programa *Salas de Leitura*, e mesmo assim de forma restrita a determinadas escolas – fosse pela quantidade de alunos matriculados, fosse por outros critérios definidos a cada ano.

Assim, em 1997, o PNBE fora instituído através da Portaria Ministerial n.º 584, substituindo os antigos programas de incentivo à leitura e de distribuição e formação de acervos às bibliotecas escolares. É interessante lembrar que durante mais de uma década (1983 a 1999), os programas e os projetos dessa área atenderam às bibliotecas das escolas por faixa de matrícula. Já em 2000, o PNBE privilegiou a distribuição de obras voltadas para a formação do professor às escolas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Era, pois, um programa ainda voltado para uma parcela da escola, tendendo a objetivos restritos, cuja base ainda estava presa a uma concepção de formação de leitor muito arraigada às práticas alfabetizadoras – principalmente por pretender o atendimento às séries escolares em que se inicia ou se promove a continuidade da alfabetização.

Houve, no período de 2001 a 2003, a implementação de um novo formato para o PNBE, que ficou conhecido como *Programa Nacional Biblioteca da Escola – Literatura em Minha Casa e Palavra da Gente*. Esse novo modelo foi focado na distribuição de coleções de literatura diretamente aos alunos de algumas séries, mas visando ao uso pessoal. A idéia era a de possibilitar o acesso desses alunos e de seus familiares a obras de tidas de qualidade – clássicas ou não –, mas representativas da literatura, retirando um pouco a escola como a única possibilidade de espaço de se promover a leitura.

Mesmo sem a continuidade da idealização do *Literatura em Minha Casa* e do *Palavra da Gente* nos anos subseqüentes, o PNBE conseguiu crescer e ampliar, durante esses três primeiros anos do novo modelo, a quantidade de pessoas que se beneficiavam do Programa. Temos o registro de que foi possível atender, em 2001, a alunos de 4ª e 5ª séries; em 2002, foram contemplados alunos de 4ª série; e, em 2003, o PNBE atendeu aos alunos de 4ª e 8ª séries e do último segmento de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Nesse momento, entendemos como fundamental uma análise mais crítica da situação. Embora cada estudante tenha recebido um conjunto de obras de literatura de gêneros variados, tal distribuição pretendia o alcance de um grupo seletivo de leitores,

especialmente escolarizados. Dessa forma, limitava-se, novamente, o acesso à leitura, à literatura e, conseqüentemente, à cultura. O modelo, pois, era interessante, mas se situava ainda distante da democratização do ato de ler e da aproximação com o texto literário.

Além disso, ao se construir uma ação dessa natureza, deixou-se de investir no acervo coletivo, debilitando a biblioteca como espaço próprio de organização e de disponibilização de materiais diversificados que estão além dos livros, tais como os periódicos, as obras de não-ficção, os mapas. Limitou-se, também, o prazer de ler a um ato solitário, esgotado na própria leitura, sem considerar a sociabilidade e a própria troca de informações que podem acontecer em bibliotecas que têm espaço para conversas informais ou mesmo para o usual “café”.

Nessa perspectiva, o PNBE assume nova reformulação. Pensando na importância de universalizar o atendimento a todas as instituições públicas de Ensino Fundamental, sem preconizar o número de alunos matriculados, o MEC decidiu distribuir novamente os acervos coletivos às bibliotecas ou salas de leituras das escolas. Havia, também, o objetivo de alcançar o coletivo escolar, permitindo o livre acesso de alunos e de professores às obras – todas elas não mais com edições especiais, mas sim nos formatos e projetos gráficos originais.

Assim, em 2005, o novo PNBE foi estruturado com o objetivo de distribuir a todas as escolas do primeiro segmento do Ensino Fundamental os acervos formados por obras de literatura disponíveis no mercado, contando com diferentes gêneros. Para 2006, foram selecionados acervos literários para comporem as bibliotecas das escolas públicas que atendem ao segundo segmento desse nível de ensino. Formou-se, portanto, uma forte base de democratização da leitura, ainda que no espaço escolar, tendo, novamente como ferramenta, a literatura em seus mais variados gêneros.



## Capítulo 2

### Ler é preciso: navegando por mares textuais

Leitura. Entender o sentido original desta palavra, sem remetê-lo imediatamente a um contexto, significa, pois, recorrer a sua etimologia, o que a conduz a duas raízes. Ao buscar-se no grego, tem-se a noção – a partir do termo *legei* – de colheita, de recolhimento e de junção. Se nos apropriarmos desse primeiro sentido, encontramos, em latim, o verbo *legere*, adaptando e ampliando o significado da expressão anterior para “juntar horizontalmente com o olhar”.

Para representar ação similar, os latinos utilizavam-se de outro verbo, *interpretare*, com sentido mais denso, indicando a possibilidade de o leitor transpassar planos diversos, ir além da leitura horizontal. Nessa perspectiva, temos, no ato de ler – como interpretação de sentidos – o conceito de que é possível transcorrer mundos, participar de ações e de situações diferentes pelo contato com a leitura. Se por um lado a escrita permite o armazenamento das informações de uma sociedade grafocêntrica, é, por outro, justamente a leitura o meio através do qual se faz possível que os mesmos dados não fiquem apenas retidos no papel.

Entendemos a leitura como um instrumento capaz de alargar os conhecimentos e de capacitar o ser humano a interagir no mundo de modo criativo e transformador. Através da leitura, acreditamos que a pessoa possa adquirir maior habilidade para exercer os conhecimentos culturalmente construídos e, desse modo, escalar com facilidade os novos graus de ensino atingindo, também, por conseqüência, sua realização pessoal, com possibilidade de se tornar, verdadeiramente, cidadã.

Sabemos que, por vezes, a família não representa mais o primeiro incentivo ao ato de ler, não demonstrando, pois, o gosto ou o hábito pela leitura. Dessa forma, a escola passa a ser esse primeiro contato, sendo, portanto, o momento em que a leitura se concretiza. Isso pode representar, muitas vezes, o início de uma relação não amistosa entre a criança e o livro em razão de uma função reprodutora do universo escolar, que adentra o estudante a uma leitura descontextualizada. Assim, o aluno acaba se tornando um leitor funcional ou até mesmo casual.

Dessa forma, a leitura do texto escrito é também representação objetiva de uma sociedade, e constitui também o próprio indivíduo, formando-o social e intelectualmente. Pela leitura, o ser humano tem acesso à informação necessária à formulação do conhecimento e transforma, assim, o ato de ler em um processo de aperfeiçoamento contínuo. A aprendizagem da leitura possibilita a emancipação e a apropriação dos valores da sociedade. Segundo Ezequiel Theodoro da Silva (1998):

Numa sociedade como a nossa, onde se assiste à reprodução eterna das crises e à naturalização da tragédia e da barbárie, a presença de leitores críticos é uma necessidade imediata de modo que os processos de leitura possam estar diretamente vinculados a um projeto de transformação social (SILVA, 1998, p.33).

Nesse contexto, um importante elemento tanto no que diz respeito à formação do leitor quanto à emancipação de sua leitura como prática social é a escola. Esta tem se mantido, por excelência, como um *locus* legítimo, dado seu caráter institucional, de introdução das crianças no universo da leitura – sobretudo por intermédio das diversas formas de letramento escolar, desde a classe de alfabetização até as leituras extraclasse ao longo das demais séries.

Em que pese a escolaridade obrigatória nos ensinamentos fundamental e médio, pode-se dizer que a alfabetização insere o indivíduo no mundo da escrita e da leitura textual, embora não

garanta, por si só, sua plena atuação em virtude de outros fatores: recursos financeiros para adquirir livros, bibliotecas efetivamente disponíveis, tempo para freqüentá-las e a falta de um projeto social que desperte a consciência crítica por meio da leitura.

Ler, portanto, em uma sociedade que tem, no registro de suas vivências, toda sua vida contada em linhas e letras ou meios de documentação diversos, representa muito mais do que decodificar símbolos gráficos. A leitura se configura, dessa forma, como um meio de aquisição do que se passa ao redor do homem. Representa, pois, um ato social, e, como tal, uma questão pública.

## 2.1. A leitura como prática sócio-cultural

Aparentemente passiva e submissa, a leitura é,  
em si, inventiva e criativa.  
Roger Chartier

Entender como a leitura vem sendo estudada torna-se um ponto essencial para entendamos todas as considerações e os estudos sobre sua prática. Revisitar, pois, os conceitos fundamentais que foram traçados até então, ainda que de forma superficial ou temática – uma vez que não se constitui o principal foco da pesquisa – significa perceber como os Programas de Leitura foram pensados, projetados e implementados nas últimas décadas dentro da educação brasileira. Permite, ainda, entender o ponto de partida para este capítulo.

Na primeira concepção histórica, a leitura é entendida como processo de decifração da escrita. Ler é, pois, para esse momento, identificar sinais gráficos, o som e o sentido. Nesta perspectiva, a leitura é a decifração da escrita, é o mero ato de decodificar símbolos que representam, para o universo social, um significado concreto. Martins (1982, p. 9) a define “como um gesto mecânico de decifrar sinais”.

Já na segunda concepção, a leitura é entendida como processo de compreensão, adotando aspectos cognitivos pelos



quais extraímos o sentido do texto. A leitura deixa de ser um objeto meramente mecânico, passando, portanto, a exigir mais do sujeito-leitor. Dessa forma, o ato de ler extrapola o processo de decifrar, explorando também, e, sobretudo, a cognição.

Por fim, na última concepção, a leitura tem sido tratada como um processo de interpretação, sendo, pois, um fenômeno social. Ler é interpretar com os próprios olhos, a partir de uma determinada perspectiva e da experiência pessoal. Como nos afirma Villardi:

Mas numa visão ainda mais ampla, ler é construir uma concepção de mundo, é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura, analisando e posicionando-se criticamente frente às informações colhidas, o que se constitui como um dos atributos que permitem exercer, de forma mais abrangente e complexa, a própria cidadania (VILLARDI, 1999, p. 4).

Percebemos que esta última definição acerca do ato de ler permite a construção da idéia de que a leitura pode contribuir para o senso crítico, a partir do momento que exige, de cada um, em seu tempo e de acordo com sua vivência, o esforço de compreender os símbolos para além da mera decodificação. Há, nesse momento, um intrincado processo de ativação de memória, experiência e informação que, conseqüentemente, exige esforço. Ler, portanto, mesmo sendo um fazer prazeroso, é, antes, um exercício que requer concentração e adequação à realidade.

A partir do momento que temos a construção de um conceito de leitura capaz de considerar culturas, lugares e experiências diversos também possibilitamos a compreensão da formação desses leitores a partir de uma perspectiva plural. Essa é, pois, a premissa que entendemos, na presente pesquisa, como fundamental para o trabalho com Programas e Políticas de leitura e de livros com vistas à aplicação na Escola Básica, tal como o é nossa fonte já citada: o PNBE.

Dessa forma, acreditamos que a participação de alunos e de professores como sujeitos ativos em programas de formação ou de incentivo à prática leitora pode possibilitar a co-autoria – ou a releitura – tão cara para a construção do ideal democrático-social do ato de ler. Boff elucida sabiamente esse pensamento:

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiência tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. Sendo assim, fica evidente que cada leitor é co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita (BOFF, 1997, p. 9).

A partir da metáfora espacial apresentada por Boff, temos uma definição ainda mais ampliada para o ato de ler. A interpretação constitui-se como um elemento diretamente relacionado à construção de mundo individualmente construída a partir de um ponto de vista ou de um lugar social. A definição está, pois, ancorada em um período sócio-histórico, de forma a se considerar um leitor particular, em um momento também particular, mas a partir de um lugar social, constituído por trocas de saberes culturalmente edificados.

Vemos, portanto, que a concepção de leitura trabalhada na presente pesquisa está intrinsecamente ligada à idéia de tempo e espaço de uma dada sociedade. Assim, sendo um fato social, o ato de ler é, conseqüentemente, também cultural. Ler implica considerar, dentre outros fatores, a cultura e a sociedade em que se realiza, em que se permite difundir. Portanto, a leitura também

pode ser utilizada como uma especial ferramenta de participação social. Segundo Abreu:

Os livros que lemos (ou não lemos) e as opiniões que expressamos sobre eles (tendo lido ou não) compõem parte de nossa imagem social. Uma pessoa que queira passar de si uma imagem de erudição falará de livros de James Joyce, mas não de obras de Paulo Coelho. Essa mesma pessoa, se tiver de externar idéias sobre Paulo Coelho, dirá que o desaprova. Mesmo que não tenha entendido nada de *Ulisses* ou tenha se emocionado lendo *O Alquimista* (ABREU, 2006, p. 19).

Para além da cultura como meio de composição do papel social, é importante lembrar que o termo cultura(s) é também concebido como um substantivo plural, no sentido de garantir a pluralidade não apenas na forma, mas também, e principalmente, na significação, a partir do pressuposto da coexistência de vários povos, com características peculiares de formação e de atuação em sociedade.

Partindo das contribuições de Stuart Hall (1997) e de Boaventura de Sousa Santos (2003), é preciso considerar, em uma sociedade que se apresenta como pós-moderna, não mais o *multiculturalismo*, mas os *multiculturalismos*, no sentido de se permitir, especialmente na Educação, possibilidades de integração efetivamente consolidadas. Faz-se necessário, nesse sentido, considerar a cultura como formas diferentes de se representar publicamente o social, não permitindo, pois, que ela seja mais um instrumento de segregação.

A leitura, assim, sendo uma prática sócio-cultural, não deve preconizar, em sua concepção, uma igualdade que não incorpore o reconhecimento das diferenças. Isso, evidentemente, supõe que se tenha o ato de ler também como um importante instrumento de luta contra formas de desigualdade e de discriminação. Dessa forma, conceituamos que a igualdade presente nos Programas e Políticas de Leitura pode ser a base estrutural da leitura como um

direito básico de todos. Sobre essa concepção cultural, Candau acrescenta que:

Não se deve contrapor igualdade a diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade, e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o “mesmo”, à “mesmice” (CANDAU, 2005, p. 18).

Não é difícil entender por que a leitura, constituindo-se como uma prática que se reafirma em sociedade, sendo, portanto, parte dela, também é uma constante preocupação quando se fala de poder. Afinal, ler ainda representa, em um país de diferenças regionais como o Brasil, uma importante ferramenta de coerção e de dominação – daí a importância de se ter, na base dos Programas, a visão igualitária a partir da diferença. Como salienta Machado:

Constatar que dominar a leitura é se apropriar de alguma forma de poder está na base de duas atitudes antagônicas dos tempos modernos. Uma, autoritária, tenta impedir que a leitura se espalhe por todos, para que não se tenha de compartilhar o poder. Outra, democrática, defende a expansão da leitura para que todos tenham acesso a essa parcela de poder (MACHADO, 2007, p. 135).

Nessa perspectiva, a leitura nem sempre fora objeto de importância por sua inclusão social, e sim pela possibilidade de ascensão e de controle de uma massa que justamente era carente desse recurso. O entendimento das letras, portanto, permitia a quem o alcançasse desvendar o mistério ou adquirir o conhecimento que, por vezes, era mantido nos livros, sob forma de palavras escritas, com o fim único de se manter o controle de uma dada informação por uma parcela ínfima da sociedade.

Temos, pois, nesse sentido, a relação estabelecida entre sociedade, leitura e poder. É possível entender, assim, que os termos não apenas coexistem como também se integram em uma

espécie de tripé ao longo da história da humanidade. A sociedade representa o lugar em que se realizam as práticas de leitura e de poder, ao passo que estes últimos se complementam mutuamente, destacando-se apenas a ordem do poder através da leitura. Ou seja: adquire poder quem domina a leitura; sendo já um leitor aquele que detém poder.

A tríplice relação continua a imperar na modernidade, mesmo com a leitura escolarizada e com as práticas alfabetizadoras, configurando-se, como apresenta Bakhtin (1990) e Foucault (1996), através dos discursos de poder. Pode-se atribuir, então, um novo elemento presente na relação: o ato discursivo, como contribuição para manutenção do poder, por meio da leitura, em sociedade. A despeito disso, Foucault esclarece que:

Discursos que estão na origem de um certo número de atos novos de palavras que os retomam, os transformam ou falam deles, em resumo, discursos que, indefinidamente, mais além de sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda por dizer (FOUCAULT, 1996, p. 21).

Compreender a questão do poder como parte integrante da própria sociedade já permite entender como a leitura, sendo também social, correspondeu ao desenvolvimento da humanidade ao longo dos tempos. Nesse sentido, é importante destacar, inclusive, traços históricos que determinaram algumas práticas de leitura. Seguindo as concepções de Chartier (2002), há o registro de quatro momentos cruciais de transformações quanto ao ato de ler – nomeadas pelo autor como “Revoluções da Leitura” – sempre ligadas diretamente à evolução da própria social. Trata-se, pois, de mais uma visão da leitura como prática efetivamente histórico-sócio-cultural.

O autor esclarece, em seus estudos, que é comum, dentro da visão ocidental, atribuir à invenção de Gutenberg o grande marco inicial da prática leitora, uma vez que se possibilitou a reprodução de textos em grandes quantidades. Permitiu-se,

conseqüentemente, a difusão do objeto livro – fato que certamente favoreceu a recepção da leitura. No entanto, acrescenta que outras formas de publicação no Oriente, tais como a produção da escrita em madeira, já representavam a leitura da época.

A partir do estudo histórico realizado por Chartier, podemos conceber que a leitura apresentou sua primeira revolução a partir do momento em que se tem a mudança no exercício de leitura: esta deixa de ser necessariamente oral – e, portanto, em voz alta – e passa a ser visual, especificamente silenciosa. Essa fase corresponde ao período da Idade Média, antes mesmo da revolução tecnológica de produção de livros supracitada. O livro, nessa etapa, apresenta-se tanto como um objeto quanto como um importante instrumento de trabalho intelectual. Chartier ainda acrescenta que:

A difusão da possibilidade de ler silenciosamente marca uma ruptura de importância capital. A leitura silenciosa permitiu um relacionamento com a escrita que era potencialmente mais livre, mais íntimo, mais reservado. Permitiu uma leitura rápida, especializada, capaz de lidar com as complexas relações estabelecidas na página do manuscrito entre o discurso e suas interpretações, referências, comentários e índices. A leitura silenciosa criou a possibilidade de ler mais rapidamente e, portanto, de ler mais e de ler textos mais complexos. Essa primeira revolução na leitura precedeu, portanto, a revolução ocasionada pela impressão, uma vez que difundiu a possibilidade de ler silenciosamente (pelo menos entre os leitores educados, tanto eclesiásticos quanto leigos) bem antes de meados do século XV (CHARTIER, 2002, p. 24).

Com a Revolução Industrial, surgem também novas formas de se produzir o livro. Há, nesse momento, a chamada Era da Impressão e, portanto, a segunda revolução da leitura, segundo Chartier. Tal fase, que ocorre antes da industrialização da produção do livro, tem origem sobretudo na Europa, mais especificamente na Alemanha, Inglaterra, Suíça e França do século XVIII. Um

importante fato histórico que marca essa revolução é justamente a chegada de novos leitores, como crianças e mulheres, e, em igual proporção, o desenvolvimento do gênero romance. Esses fatores históricos contribuíram efetivamente para a aceleração da produção de livros, com vistas a conquistar e a manter esse novo público sedento de possibilidades por meio da leitura.

Além disso, há também, durante essa época, uma forte relação entre textos religiosos e produção de livros-objeto. Diante do “surgimento” e da “permissão” de leitores novos, não restava outra escolha às instituições religiosas a não ser a publicação de impressos efêmeros que permitissem uma leitura religiosa rápida, porém ávida e necessária para a continuidade dos preceitos cristãos. Isso, no entanto, proporcionou uma aceleração no ritmo de leitura, exigindo, conseqüentemente, mais textos para serem consumidos por parte desses leitores. Novos hábitos de leitura vão sendo, pois, construídos diante de cada realidade histórico-social. Chartier esclarece que:

Essa série de transformações ocorreu sem grandes mudanças na tecnologia de impressão. Elas levaram ao desenvolvimento de novos gêneros textuais e novas práticas de leitura. Os leitores tradicionais tinham acesso a um conjunto de livros fechado e limitado, os quais eram lidos e relidos, memorizados e recitados, possuídos e transmitidos de uma geração para outra (CHARTIER, 2002, p. 25).

O século XIX apresenta, de acordo com Chartier, sua terceira revolução na prática leitora. Segundo ele, foi adicionada uma importante categoria aos novos grupos de leitores que se formavam à época: os trabalhadores. Estes, reconhecidamente uma importante ferramenta para o capitalismo monopolista, cuja ideologia prevê a empregabilidade de acordo com o aperfeiçoamento profissional, ganharam muito espaço especialmente em virtude, por motivos também comerciais, do processo da industrialização na produção de impressos.

Entretanto, há de se considerar que tal prática de possível difusão da leitura contribuiu para fomentar ainda mais as diversidades culturais e de acesso à leitura, tendo em vista que ainda era restrito às altas classes sociais o contato com a escola e com os círculos sócio-culturais. Nesse sentido, apesar de se apresentarem, nessa época, novos “modelos de leitura”, Chartier esclarece que:

As disciplinas educacionais, impostas em todo lugar, tenderam a definir uma norma única, controlada e codificada de leitura legítima, mas essa norma contrastava fortemente com a extrema diversidade de práticas em várias comunidades de leitores, tanto aqueles já bem familiarizados com a cultura escrita quanto os que tomaram contato recente com ela (CHARTIER, 2002, p. 25).

Por fim, já na era da pós-modernidade, chega-se à última revolução da leitura para o registro de Chartier. A grande transformação, segundo o autor, não está diretamente ligada simplesmente ao plano físico, quanto à concepção do texto impresso – em papel – para o texto eletrônico – em sua forma digitalizada. Há, sim, uma mudança radical nessa fase justamente pela falta de controle que o leitor sobre o livro. Perde-se, nesse momento, o domínio quase absoluto sobre o objeto-texto. Diante da leitura, pois, o sujeito encontra-se totalmente vulnerável, pois não encontra mais as possibilidades de informações todas contidas e agrupadas em um mesmo local. A leitura se liberta, voa longe pelos ares virtuais, cabendo, ao leitor, buscá-la.

Se na palavra impressa muitos leitores encontravam-se livres de seu mundo real e, ao mesmo tempo, já se sentiam impotentes de possuir o significado real de um livro – dadas as suas verossimilhanças, seus hipertextos e sua plurissignificação –, com a palavra digital, essas características assumem uma proporção ainda maior, pois as possibilidades de sentido e as características da escrita e da leitura são ainda mais complexas.



A nova relação com os textos obriga a uma profunda reorganização da “economia da escrita”. Ao tornar a produção, transmissão e leitura de um dado texto simultâneas, e ao atribuir a um único indivíduo as tarefas, até aqui distintas, de escrever, publicar e distribuir, a apresentação eletrônica dos textos anula as antigas distinções entre papéis intelectuais e funções sociais. Torna-se, ao mesmo tempo, imperativo redefinir todas as categorias que organizavam as expectativas e percepções dos leitores (CHARTIER, 2002, p. 27).

Vemos, portanto, que as revoluções da leitura proporcionaram mudanças que refletem diretamente nos modos de vida das pessoas ao longo da história. A primeira delas diz respeito à relação leitor x leitura, no sentido de posicionamento diante do ato de ler. Este, com o passar do tempo, exige que o leitor articule diferentes sentidos, como a audição e a visão – a oralidade à leitura silenciosa –, bem como a adaptação necessária à passagem da leitura horizontal à vertical – do papel à tela do computador.

Além disso, encontramos, na relação entre leitor e texto, uma nova atitude diante da escrita, no sentido de considerar, a cada nova leitura, possibilidades outras de interpretar, de entender e de associar a outros momentos registrados do ato de ler. O texto, então, passa a ser mais plural, menos previsível, quebrando, com isso, as expectativas imediatas do leitor. Para tal, este tem de assumir ainda mais sua posição de co-autor diante de cada texto lido.

Por fim, as revoluções exigiram também mudanças na relação leitor x sociedade, em função de exigências no mundo do trabalho, não cabendo mais um assalariado analfabeto – tanto por questões de formação e de aperfeiçoamento exigidos pela própria revolução tecnológica, quanto por serem mais um contingente consumidor do objeto-livro, ao lado dos novos grupos sociais como as mulheres e as crianças, mesmo que em menor quantidade e ainda restritos à escola e/ou a outras instituições paternalistas.

Nessa perspectiva, é possível compreender o percurso das práticas sociais que influenciaram a leitura e que também sofreram influência das diversas manifestações e mudanças do ato de ler – tanto por imposição de novas tecnologias, quanto pela necessidade própria de evolução do ser humano. Como ratifica Batista (2002, p. 536), “a pesquisa histórica sobre o livro e a leitura tem mostrado o papel fundamental desempenhado pelos suportes dos textos na definição de modos de ler e de se relacionar com o texto”.

O entendimento da leitura como prática social, mas também do grande mercado editorial que se formou a partir dos movimentos pró-leitura possibilita que alcancemos, na atualidade, a exata dimensão do sentido e da implementação das políticas públicas de leitura que vêm sendo apresentadas ao longo dos anos, para que possamos, quem sabe, com os resultados obtidos a partir dessas propostas educacionais, sugerir novos caminhos para sua realização plena.

## 2.2. A formação do leitor

O texto é uma máquina preguiçosa, esperando  
que o leitor faça a sua parte.

Umberto Eco

Discutir sobre a formação de leitores tem significado fomentar diretrizes de possibilidades quanto aos tipos e às metodologias possíveis à escola, entendendo-se este o espaço de criação dos primeiros exercícios de leitura. O acesso à leitura, pois, em suas atividades iniciais, ainda tem sido entendido como um mecanismo capaz de inserir o aluno no universo das letras, possibilitando-lhe o contato com os registros escritos e, com isso, com os bens culturais da humanidade. No entanto, preocupamo-nos com uma questão para além dessa perspectiva. Acreditamos que, mesmo que já se tenha evoluído nas pesquisas sobre a leitura, no sentido de não mais considerar o ato de ler como mera ação decodificadora de

códigos e de signos, ainda não houve um avanço significativo quando o foco do assunto é o leitor e sua formação.

Para nesse ponto, aliás, um importante conceito que considera o leitor em constante aprendizagem da própria leitura. Pessoas, pois, em níveis de escolaridade diversos, seriam sempre consideradas “em formação de leitura”, tendo em vista que através desse processo é permitido a ela conhecer e desfrutar, a cada livro, documento ou página lido, um saber diferente. Como nos diz Ezequiel Theodoro da Silva:

Em que pese a complexidade teórica dos processos de ensinar, aprender e ler, acredito que todas as pessoas já ensinaram e aprenderam muitas coisas no transcurso de suas vidas. E estamos até agora ensinando, aprendendo e lendo. E vamos continuar nesse processo de ensino, aprendizagem e leitura porque o ensinar, o aprender e o ler são os primeiros sustentáculos do processo de conhecer (SILVA, 2004, p. 26).

O leitor em formação, portanto, idealiza-se naquele que, como sugere Eco, seja efetivamente capaz de “fazer a sua parte” diante do texto que está ali, diante dele, posto e, ao mesmo tempo, inacabado ou múltiplo de sentidos. Para tal, é preciso que o leitor saiba como agir diante dele, comportando-se de forma incisiva e determinante. Ainda segundo o autor, é apenas dessa forma que o leitor, principalmente o incipiente, demonstra-se capaz de construir suas próprias trilhas no bosque textual. E cada construção, evidentemente, é realizada a partir de escolhas. Eco complementa:

[...] um bosque é um jardim de caminhos que se bifurcam. Mesmo quando não existem num bosque trilhas bem definidas, todos podem traçar sua própria trilha, decidindo ir para a esquerda ou para a direita de determinada árvore e, a cada árvore que encontrar, optando por esta ou aquela direção (ECO, 2006, p. 12).

Dessa forma, vemos que o leitor em formação é aquele capaz de articular, a todo tempo, suas escolhas ao jogo da leitura. Ele passa, assim, a se reconhecer como um dos personagens principais diante do ato de ler, assumindo, de fato, o domínio das múltiplas formas de se entender o texto. Desafiado, portanto, a se posicionar diante do texto, o leitor é convocado a procurar ou a tecer caminhos de leitura, que são, em verdade, os significados possíveis a serem atribuídos a cada obra lida. Ele passa, assim, da situação de passivo a ativo, no sentido de pertencer a ele a conclusão ou o “final feliz” de cada livro com que teve contato.

Na literatura, esse tipo de leitor aparece claramente, por meio de uma apresentação crítica das práticas de leitura, na obra de Ítalo Calvino: *Se um viajante numa noite de inverno*. O livro relata a jornada do leitor, personagem principal do romance, em busca do fim da história. Abandonando sua confortável posição passiva de leitor, ele parte em busca do texto original. Nesta busca da satisfação do prazer pela leitura, o leitor enfrenta situações diversas. Ele precisa estar atento para captar detalhes que são, na verdade, pistas não só para a resolução do mistério, mas, principalmente, para o entendimento de sua própria situação em seu “novo” papel.

Já no primeiro parágrafo do livro, Calvino evidencia sua preocupação com a formação de um leitor efetivamente crítico e o faz por meio de um convite-intimação através dos recursos literários. Assim, apropriando-se da metalinguagem, o autor apresenta:

Você vai começar a ler o novo romance de Ítalo Calvino, *Se um viajante numa noite de inverno*. Relaxe. Concentre-se. Afaste todos os outros pensamentos. Deixe que o mundo a sua volta se dissolva no indefinido. É melhor fechar a porta; do outro lado há sempre um televisor ligado. Diga logo aos outros: “Não, não quero ver televisão!”. Se não ouvirem, levante a voz: “Estou lendo! Não quero ser perturbado!”. Com todo aquele barulho, talvez ainda não o tenham ouvido; fale mais alto, grite: “Estou começando a ler o novo

romance de Italo Calvino!”. Se preferir, não diga nada; tomara que o deixem em paz (CALVINO, 1999, p. 11).

Dessa forma, foi possível perceber que não por acaso, mas, principalmente, através de um novo paradigma, construiu-se uma nova conceituação para o leitor, mais desprendido de sua função receptora das idéias de um escritor. Ele passa, então, a co-autor da obra lida, sendo possível, inclusive, recriá-la a cada leitura individual ou a cada conversa sobre a mesma. Jacques Leenhardt evidencia, no entanto, um importante momento em que tal transformação paradigmática teria ocorrido. Ressalta, ainda, a idéia de que ela não seria viável sem considerá-la, também, como aplicável a próprio texto, tendo em vista que texto e literatura, como práticas sociais, constituem-se na relação do próprio leitor. Segundo o autor:

Sob a influência da tradição fenomenológica alemã, através de Ingarden, Gadamer, Jauss e Iser, de um lado, e de uma nova atenção para a literatura como fenômeno social, a figura do leitor, comparada a do texto, ganhou, com efeito, uma nova autonomia (LEENHARDT, 2006, p. 19).

De fato, essa nova autonomia proporcionada ao texto e à literatura cria uma nova figura de leitor, muito mais vivo, crítico e, por vezes, subversivo. Essa idéia de subversão, aliás, fez com que se colocasse no leitor a imagem de passividade outrora citada. Já se conhecia, pois, as múltiplas habilidades de um leitor e de um texto também repleto de possibilidades e sempre inacabado quanto aos diversos sentidos atribuídos a sua leitura. Colocando-se, pois, leitor e texto em contato poderia causar a perda da autoria até então “única” do documento escrito. Mais do que isso: não se teria mais o controle sobre o que fora apreendido do ato de ler. Nessa perspectiva, nos afirma Graça Paulino:

Aparentemente, o leitor não teria poder algum, a não ser o de traduzir o sentido que estaria pronto no texto. Entretanto, o texto

não se apresenta ao leitor senão como uma proposta de produção de sentido, que pode ou não ser aceita. Trata-se de um pacto de leitura que constitui o que denominamos interação leitor/texto. Há ainda uma terceira instância [sobre o ato de ler], correspondente ao verbo roubar, que traz uma idéia de subversão, de clandestinidade. Não se rouba algo com conhecimento e autorização do proprietário, logo essa leitura do texto vai se construir à revelia do autor, ou melhor, vai acrescentar ao texto outros sentidos, a partir de sinais que nele estão presentes, mesmo que o autor não tivesse consciência disso (PAULINO, 2001, p. 12).

Em contrapartida, Manguel também revela a autonomia do leitor como algo perigoso, especialmente se ele for o representante daquela informação a demais pessoas. Em uma escola, por exemplo, muitas práticas de leitura ainda se baseiam na leitura primeira do professor, para só então, depois, permitir que o aluno faça – se é que ele já não fora contaminado pela interpretação dada – as apreensões de sua própria significação. A despeito disso, afirma o autor:

O mesmo ato que pode dar vida ao texto, extrair suas revelações, multiplicar seus significados, espelhar nele o passado, o presente e as possibilidades do futuro pode também destruir ou tentar destruir a página viva. Todo leitor inventa leituras, o que não é a mesma coisa que mentir; mas todo leitor também pode mentir, declarando obstinadamente que o texto serve a uma doutrina, a uma lei arbitrária, a uma vantagem particular, aos direitos dos donos de escravos ou à autoridade de tiranos (MANGUEL, 1997, p. 322-323).

Não pretendemos estabelecer críticas a determinadas práticas. Tampouco se pretende colocar, mais uma vez, o professor como sendo o foco ou o disseminador de um determinado procedimento que pode, por vezes, não contribuir muito para a formação leitora do aluno que, segundo nossa perspectiva, vai além da interpretação: ele deve ser capaz, pois, de

recriar, de subverter, de conduzir, diante de suas inquietações e experiências, aquilo que acabou de vivenciar com os recursos de que dispõe.

O conceito de Manguel foi trazido à discussão porque, durante muito tempo, quando não se tinha ainda a escolarização da leitura – ou mesmo quando esta ainda era restrita a poucos, fosse por gênero, classe ou etnia –, a formação do leitor ou o acesso aos bens culturais eram realizados através da figura do “ledor” ou do *lector*, segundo Graça Paulino. Ainda de acordo com a autora:

[...] é importante ressaltar que tal prática era restrita ao clero e à nobreza, o que já evidenciava, na época, a necessidade de controle da leitura e seu poder subversivo. Observa-se o fenômeno da legitimação da leitura, que, por sinal, não ocorre apenas no sistema escolar (PAULINO, 2001, p. 15-16).

Com efeito, o domínio daquilo que se podia ou não revelar do livro e a maneira como fazê-lo era quase totalmente direcionada por esse “representante social da leitura” que, em rodas familiares ou de amigos, revelava – mas não desvelava – os sentidos que cabia a ele apresentar sobre o texto. E mesmo com o fortalecimento do capitalismo e com a conseqüente democratização da leitura – como intuito de criar novos consumidores de livros – o papel do ledor ainda foi muito presente. Sobre essa experiência com o ato de ler, aprendido na escola, noz diz José de Alencar, evidenciando sua função de *lector* familiar:

Essa prenda que a educação me deu para tomá-la pouco depois, valeu-me em casa o honroso cargo de “ledor”, com que me eu desvanecia, como me nunca ao depois no magistério ou no parlamento. Era eu quem lia para minha boa mãe, não somente as cartas e os jornais, como os volumes de uma diminuta livraria romântica, formada ao gosto do tempo (ALENCAR, 1955, p. 24).

Por todas as questões apresentadas, podemos recorrer às categorias de Umberto Eco quanto aos tipos de leitores que um texto tem diante de si. Segundo ele, ao construir uma obra, o autor tem a possibilidade de escrever para um leitor específico. Aliás, todo escrito já espera, de alguma maneira, um determinado público; afinal, quando do ato da escrita, as linhas são traçadas esperando atingir um leitor em potencial: quanto à idade, quanto ao gênero e até quanto à escolaridade.

Eco, no entanto, foi mais além. Ele evidencia, em sua obra *Seis passeios pelos bosques da ficção*, duas categorias essenciais para que entendamos o tipo de leitor que se espera possibilitar, a saber: o leitor-modelo e o leitor empírico. O primeiro, previsto pelo texto como sendo previsível, representa um tipo ideal que o próprio texto cria ao traçar os primeiros escritos. Ele é, portanto, não apenas o colaborador para a existência do livro, mas fundamental para a concepção das idéias que são a base de construção de uma obra. Este tipo modelo seria, então, o leitor totalmente alcançável, e, dessa forma, facilmente controlável e manipulável pelas tessituras que compõem a malha textual. Como afirma o próprio Eco:

Um texto que começa com “Era uma vez” envia um sinal que lhe permite de imediato selecionar seu próprio leitor-modelo, o qual deve ser uma criança ou pelo menos uma pessoa disposta a aceitar algo que extrapola o sensato e o razoável (ECO, 2006, p.15).

O que temos, portanto, nessa perspectiva, é a idéia de se procurar sempre priorizar, na formação de leitores, as formas capazes de torná-lo para além do leitor-modelo. Em consonância a essa premissa, tem-se, ainda em Eco, a contrapartida que ele nomeia como leitor empírico. Este leitor seria capaz de ler de várias formas, além de chegar aos vários significados de histórias diferentes. A quebra de expectativa, pois, tanto do leitor que lê a obra quando do autor que já no ato da escrita tem consciência da perda do controle dos sentidos de sua obra, faz com que não se tenha nada pré-escrito ou pré-determinado. Eco complementa:



Os leitores empíricos podem ler de várias formas, e não existe lei que determine como devem ler, porque em geral utilizam o texto como um receptáculo de suas próprias paixões, as quais podem ser exteriores ao texto ou provocadas pelo próprio texto (ECO, 2006, p.14).

Segundo as definições de Umberto Eco, podemos entender de que maneira, dentro das variadas propostas de formação do leitor, queremos efetivamente o leitor com o qual temos contato, sobretudo na escola. O professor, dessa forma, pode tomar conhecimento de que a leitura é prática social, e, como tal, requer que sejam consideradas as experiências de cada um de seus leitores incipientes. Segundo Angela Kleiman:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de *conhecimento prévio*: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, textual, conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão (KLEIMAN, 2004, p. 13).

Chegamos, pois, àquilo que denominamos como promoção da leitura crítica. A formação do indivíduo leitor, na perspectiva da criticidade, requer que consideremos todos os aspectos de que ele é capaz de trazer para o ato de ler. Nesse sentido, estarão envolvidos tanto os aspectos cognitivos quanto os afetivos, complementando-se e afirmando um ao outro. Muitas vezes, inclusive, o leitor realiza essa relação inconscientemente. Cabe, pois, àquele que o auxilia nesse caminho, escolher o melhor mecanismo que permita, igualmente, que o leitor em formação também saiba se organizar para realizar suas próprias escolhas, sempre se posicionando criticamente frente a elas. O aspecto de

formação crítica, a partir da leitura de um texto, permite que um leitor desenvolva habilidades outras que o auxiliarão em sua própria vivência. A experimentação da tomada de posição diante do texto o encoraja a viver e a passar pelas situações de vida sempre disposto a procurar o melhor caminho. Sobre tais habilidades, nos afirma Ezequiel Theodoro da Silva:

À medida que um bom leitor descobre o significado literal de uma passagem, ele se envolve, em vários passos ou processos suplementares, a saber: 1. faz referência; 2. vê implicações; 3. julga validade, qualidade, eficiência ou adequação das idéias apresentadas; 4. compara os pontos de vista de diferentes autores sobre o mesmo problema; 5. aplica as idéias adquiridas a novas situações; 6. soluciona problemas e integra as idéias lidas com experiências prévias de forma que novas intuições, atitudes racionais e melhores padrões de pensamento e de atividade são adquiridos (SILVA, 2005, p. 20).

Da leitura em grupo para a individual tivemos, pois, um importante acontecimento para a formação contínua do leitor. Isso porque ela representa muito mais do que um simples acontecimento histórico que recai sobre a prática de leitura. A personalidade do leitor não pode ser encarada apenas como algo corporal. Ela é, antes, segundo Graça Paulino (2001), um investimento psíquico da atenção com vistas a atingir objetivos pessoais do leitor. Entretanto, por viver em sociedade, o leitor ainda se permite levar por mecanismos sociais que o fazem entender a leitura como uma prática com fins de integração social ou de afirmação de um lugar social – o que, por vezes, dilui ou prorroga os objetivos de ordem pessoal que o leitor lançara diante do ato de ler. Sobre isso, Graça Paulino ainda diz que:

[...] o sistema social percorre e contamina todo o processamento da comunicação letrada, desde a natureza da própria linguagem, que é social, até os limites de interpretação e réplica dos leitores em determinada época, em determinadas condições político-

econômicas, sob determinadas restrições ideológicas. Ao ler, um indivíduo ativa seu lugar social, suas vivências, sua biblioteca interna, suas relações com o outro, os valores de sua comunidade (PAULINO, 2001, p. 22).

Dessa forma, a polissemia e a divergência que compõem um texto também estruturam a base de formação do leitor: de um lado, a leitura, como prática social, permite a integração do homem à sociedade, pois reflete um status ou mesmo uma condição que diz sobre sua posição em um determinado lugar social – o sujeito perpassa, pois, do individual ao coletivo; ao mesmo tempo, temos a própria sociedade influenciando as práticas de leitura de um sujeito, especialmente através de instituições sociais – nesse caso, o sujeito vai do coletivo ao individual, levando, para suas experiências próprias, os ecos do que a sociedade preconiza como leitura padrão, como cânone literário ou mesmo como o que não pode deixar de ser lido. Nesse sentido, a quebra da função do leitor, tal como era concebida, também propiciou a libertação do leitor, permitindo, assim, sua autonomia ou liberdade diante do que era possível ser lido. Michel de Certeau nos diz que:

A leitura tornou-se, depois de três séculos, um gesto do olho. Ela não é mais acompanhada, como antes, pelo rumor de uma articulação vocal, nem pelo movimento de manducação muscular. Ler sem pronunciar em voz alta ou à meia-voz é uma experiência “moderna”, desconhecida durante milênios. Antigamente, o leitor interiorizava o texto e fazia de sua voz o corpo do outro; ele era, ao mesmo tempo, autor. Hoje o texto não impõe o seu ritmo ao indivíduo. Ele não se manifesta mais pela voz do leitor. Essa suspensão do emprego do corpo, condução de sua autonomia equivale a um distanciamento do texto. Ela é o habeas-corpus do leitor (DE CERTEAU, 1994, p. 253-254).

Encaminhamo-nos para o fim dessa unidade. Continuamos, pois, a caminhar na direção de que a formação do leitor baseia-se

na própria concepção de sociedade, uma vez entendido que, segundo Leenhardt (2006), a atividade de leitura é eminentemente social. Para tal, fica importante deixar evidente a dupla funcionalidade da prática do ato de ler – e, portanto, a importância de ser permitida a todos e assistida por meios eficazes – através de outro texto do próprio autor:

[...] a leitura como atividade e como experiência posiciona o leitor ao mesmo tempo como sujeito individual e como sujeito coletivo. Ele é EU e cidadão, erudito e político, ele é sempre e ao mesmo tempo o mesmo e o outro desta teatralidade social, da língua, do texto e da literatura. Como toda atividade, a atividade leitora constitui, entretanto, uma tomada de decisão (Leenhardt, 2006, p. 22).

Essa alteridade, pois, de que nos fala o pesquisador, representa justamente o que se costuma declarar, hoje, como leitura ou modo crítico de ler. Quando o leitor se vê passível de mudança de comportamento, podendo escolher este ou aquele caminho pelo bosque da ficção, segundo Eco (2006), realmente ele se sente potente, capaz, dominador do texto e de tudo o que ele apresenta. O leitor passa a ser dono, portanto, não apenas de sua própria leitura e de seus caminhos possíveis quanto à interpretação; ele se transforma, sobretudo, como a pessoa de maior poder para controlar aquele mundo trazido até ele – cheio de personagens e de situações sociais perfeitamente aplicáveis também ao mundo real, de fora das letras.

Nesse sentido, alteridade e verossimilhança se complementam como um processo de reconhecimento do leitor na obra lida, mas também, e principalmente, pelas referências e experiências que ele consegue dialogar com o texto. Ao mesmo tempo em que é capaz de alternar suas direções de leitura diante do livro, também se torna plenamente habilitado para não permitir que as manifestações do mundo real interfiram em seu controle daquele espaço que é seu, ainda que também social.

Por tudo isso, é possível perceber que muito ainda é discutido sobre os modos diversos de formação de leitores. O *modus legendi* representado pelos novos leitores – como consequência direta de uma nova direção na política de leitura – denota a disposição do corpo, em primeira análise, totalmente livre e individual. Contempla, também, uma relação física intensa e direta com o livro, o qual é fortemente manipulado, amassado, dobrado, carregado junto ao corpo, e dele se toma posse, através do uso intensivo, prolongado e violento, que é típico de uma relação não tanto de leitura e de aprendizagem quanto de consumo.

Por fim, os novos modos de ler – fortemente influenciados, vale dizer, pelas políticas de leitura e pela mudança de foco na formação de um leitor efetivamente crítico – influenciam no papel social e na presença do livro na sociedade contemporânea. Atualmente, numa casa, e mesmo nas bibliotecas, o livro convive com um grande número de outros objetos eletrônicos ou puramente simbólicos que enfeitam os ambientes dos jovens e caracterizam seu estilo de vida. E entre todos esses objetos, o livro é o menos caro e o mais fácil de manipular.

Pretendemos, pois, concluir que tanto a nova política de formação de leitores, bem como a própria concepção de liberdade adquirida a partir de novos rumos na área de educação, permitiram que o leitor conquistasse, a cada dia, sua liberdade e autonomia. E essa posição é importante não apenas para ratificar uma ideologia do ato de ler – como sendo formado por outros elementos além das letras e para além da formação de leitura e escrita propriamente dita – como também para permitir, quase que em um círculo vicioso, que o leitor também se sentisse mais à vontade, e, portanto, mais íntimo da leitura. Seu interesse, pois, deve estar mais próximo ao prazer proporcionado a cada enigma decifrado.

E o que não é o modo de leitura, cada vez mais livre, do que justamente essa autonomia necessária à própria formação – inicial ou continuada – desse leitor? Sua formação, sendo crítica, permite a liberdade diante do texto, ao mesmo tempo em que esta liberdade, ou seja, os muitos modos de ler – *modus legendi* –

viabilizam a garantia de criticidade a cada nova leitura, pois retira do leitor a obrigação de se ter de fazer algo com o que foi lido. Diante do texto, pois, é preciso se sentir à vontade, para que se consiga atingir um nível mais alto de compreensão. Retomando a idéia de Calvino, temos a seguinte indicação:

Escolha a posição mais cômoda: sentado, estendido, encolhido, deitado. Deitado de costas, de lado, de bruços. Numa poltrona, num sofá, numa cadeira de balanço, numa espreguiçadeira, num puf. Numa rede, se tiver uma. Na cama, naturalmente, ou até debaixo das cobertas. Pode também ficar de cabeça para baixo, em posição de ioga. Com o livro virado, é claro (CALVINO, 2006, p. 11).

### 2.3. A leitura escolarizada

Na medida, porém, em que me fui tornando íntimo  
do meu mundo, em que melhor o percebia e o  
entendia na “leitura” que dele ia fazendo, os meus  
temores iam diminuindo.

Paulo Freire

Usualmente a definição de leitura, a partir de uma perspectiva individual, é considerada como o resultado de um período determinado de escolarização. Logo, ler não é inato ao ser humano, e essa circunstância – a de consistir em habilidade adquirida – denuncia, de imediato, a natureza social daquela atividade. A dimensão social se apresenta de modo mais evidente quando lembramos que o exercício da leitura depende do funcionamento e integração de, pelo menos, dois fatores: um sistema – o da escrita; e um processo – o de alfabetização.

Em um segundo momento, esses fatores dependem da existência de algumas instituições, sendo a escola a mais representativa, responsável pelo processo de alfabetização do indivíduo e pela socialização do sistema da escrita. A difusão desta, entretanto, não ocorre apenas por efeito da ação da escola; igualmente decisiva é a contribuição da tecnologia, que alcançou

esse resultado por intermédio de diferentes e progressivos instrumentos. A técnica aparece também no âmbito da educação, ao qual a leitura está indelevelmente vinculada, confundindo-se então com os meios que permitem produzir, ampliar e consolidar os métodos de alfabetização, tornando-os a condição necessária para a efetiva aprendizagem da habilidade de ler.

Como vimos, o princípio maior que deveria nortear qualquer aspecto da leitura é justamente o da compreensão. Esta deve ser entendida como a potencialidade de ser e de conhecer aquilo de que se é capaz. Este saber, no entanto, não resulta inconsciente ou aleatoriamente. Pelo contrário: está intimamente ligado ao um estado de consciência, que, por sua vez, subentende a possibilidade de interpretação. Dessa forma, como ressalta Ezequiel Theodoro da Silva:

Compreender é assumir a intenção total, não apenas assumir o que as coisas representam, o seu simbolismo, as suas propriedades, mas o modo específico de existir das coisas que se expressam na composição do texto, nas idéias que se desvelam, no pensamento do autor do texto. [...] Refere-se à possibilidade de organizar o mundo e as coisas e constitui um estado básico da existência do Ser-do-Homem (SILVA, 2005, p. 26-27).

Paulo Freire (1983) também acrescenta que não há “educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”. Partir dessa premissa significa, pois, atribuir ao ser humano e às instituições que dele fazem parte e que o formam a responsabilidade por sua busca de conhecimento e de transformação. Para Freire, o homem não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo exige, portanto, que ele busque a constante interação. Segundo Zilberman:

Esse processo de interação do homem com o seu mundo implica comunicação. Ela se dá a partir do contato consciente com a pluralidade de significados a que o homem se expõe; dá-se através

dos mais diversos signos lingüísticos e da leitura dos atos humanos. A comunicação é o próprio processo de interação; acontece nos momentos em que o ser estiver aberto a sua realidade. Compreendida de modo amplo, a ação de ler caracteriza toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca (ZILBERMAN, 1985, p. 17).

É possível perceber, a partir dessa reflexão, a relação direta que existe entre o ato de ler, entre o mundo e a língua, tendo o texto como elemento de ligação entre os três. Para manter essa relação – tão cara à própria existência crítica do ser humano – é necessário desenvolver, pelo menos, o domínio do código escrito, tarefa normalmente de responsabilidade da escola.

Retomando a discussão sobre a democracia, entende-se que uma escola que se predispõe como democrática deve possibilitar o acesso ao domínio da leitura e às leituras possíveis de obras tanto clássicas quanto as populares ou, em outra definição, que não correspondam àquilo que se preconiza como cânone literário.

A justiça social pode ser estabelecida, na escola, especialmente no tocante à leitura, como um dos pontos principais de formação de cada aluno – levando-se sempre em consideração as informações já trazidas por cada um. Sabemos que nem sempre será possível apenas conduzir os processos de leitura, em sala de aula, por meio de bagagens culturais de cada estudante. O que trazemos à discussão é o fato de não se limitar a prática de leitura apenas de acordo com que a escola entende como ideal. É preciso, nesse sentido, permitir que o aluno se sinta acolhido e veja que a leitura já é algo que ele possui, mas a desconhece como tal. Entretanto, o que vemos ainda hoje nos espaços escolares fundamenta-se em uma ação longe do que se espera como inclusão e integração sociais por meio da leitura. Como afirma Graça Paulino:

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. 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).

Dessa forma, vemos que esse espaço – que além de legítimo constitui-se como um lugar que ainda melhor representa, dentre outros, a interação de classes diferentes – também continua a limitar a ação do aluno como leitor ativo, autônomo, provedor, pois, de seus próprios caminhos pelo bosque das letras, como já citado por Eco (2006). A leitura obrigatória, nesse sentido, representa uma das formas de controle que a escola possui sobre alunos e professores, afastando, ambos, da relação entre leitor e texto, na qual cada um realiza seu próprio pacto de leitura. Esse pacto de leitura – tão em voga no momento – representa justamente a relação de uma leitura determinada pelo novo, trazido pelo livro, e o conhecimento prévio adquirido por cada leitor em sua vivência ou mesmo por meio de outras leituras. A idéia, portanto, é que a cada obra iniciada no ato de ler cada leitor estabeleça novo pacto, diante da perspectiva que esperamos, bem como da bagagem que trouxe de novas experiências e novas leituras.

Garantir, portanto, que a leitura represente, ela mesma, um ato de liberdade e de autonomia é, nessa premissa, conferir ao leitor-aluno e ao leitor-professor também a aplicação de seu repertório no processo de significação – ou de compreensão – diante da obra que possui naquele momento. De acordo com Maria Luiza Ramos:

Na literatura, na música ou nas artes plásticas e na arquitetura, o desconstrucionismo gera obras que se alimentam de outras obras, textos que vampirizam outros textos, de tal forma que esse entrelaçamento intertextual acaba tendo vida própria tornando-se fim o que seria um meio. Mas se a colagem tem se tornado não

apenas um recurso potencial, como sempre ocorreu na tradição literária, e sim um princípio estético de especial popularidade na arte contemporânea, os cursos universitários sobre leitura e intertextualidade estão fadados a esbarrar numa dificuldade básica: o limitado horizonte textual dos estudantes (RAMOS, 1994, p. 16).

É justamente nesse princípio de liberdade criadora diante do texto que entendemos um dos papéis da escola quanto a sua função formadora. Esse posicionamento, no entanto, que também cabe ao professor em relação do aluno, não significa deixar de adotar uma pedagogia da leitura. Pelo contrário: é justamente no ato de fornecer instrumentos capazes de permitir que o aluno interaja com o livro – analisando-o esteticamente e/ou criticamente – que a escola corrobora para uma formação de um tipo de leitor que sabe fazer uso do objeto textual.

Vemos, assim, que o discurso de que professor e escola não trabalham na construção de um leitor eficiente não pode ser mais atribuído como fonte única de verdade. Tem-se visto que a formação continuada do professor já é uma realidade. Importante é verificar, pois, de que maneira suas práticas vêm sendo respeitadas ou incluídas nos projetos da escola, pois entendemos que, a partir de um estudo conjunto, que considere a realidade de cada escola, de cada grupo de alunos, seja possível a realização de um trabalho de leitura, na concepção tal qual vimos atribuindo.

Incluir, portanto, leitor, leitura e texto na relação direta do professor, aluno e escola é considerar que se tem os elementos principais para a produção de sentido. Isso significa entender que o percurso texto-leitor também pode ser constituído em outras direções, passando ao trinômio leitor-texto-professor ou, ainda, professor-texto-leitor, sendo este o formador em potencial de que estamos tratando: o aluno. À escola, pois, entendemos não apenas a função estática, o lócus de realização desse circuito. Ela seria, em sua magnitude, o local de circulação dos saberes advindos a partir das trocas de posição no mundo textual. E essa situação, importante frisar, também não é intacta: a autonomia está

justamente no fato de se poder mudar de papel diante de cada texto, tal como sugere a idéia do trinômio acima exposta – e é isso o que faz com que nenhum dos dois personagens – professor e aluno – fiquem preso às malhas do texto.

Dessa forma, compreendemos que a escola – como representante social dessa difusão de saberes e de inclusão na e da sociedade – deve conhecer sobre seus leitores, desde alunos até professores. A preocupação, nesse sentido, volta-se para a concepção de que falamos: ambos os grupos devem constituir-se como seres instigadores, ou, segundo Graça Paulino, desobedientes. Ainda segundo a autora:

Importa perguntar, pois, qual o papel da escola na formação do leitor. Não o leitor obediente que preenche devidamente fichas de livros ou reproduz com propriedade enunciados textuais. Mas o leitor que, instigado pelo o que lê, produz sentidos, dialoga com o texto, com os intertextos e com o contexto, ativando sua biblioteca interna, jamais em repouso. Um leitor que, paradoxalmente, é capaz de se safar até mesmo das camisas-de-força impostas pela escola e pela sociedade, na medida em que produz sentidos que fogem ao controle inerente à leitura e à sua metodologia (PAULINO, 2001, p. 29).

Evidentemente, a curiosidade do leitor diante dos mistérios de um texto pode acontecer – e na maioria das vezes acontece – antes do período escolar. No entanto, é justamente a escola uma das responsáveis por oferecer, de forma democrática, o acesso a todos os tipos de textos. Nossa preocupação quanto à formação desse leitor que é, portanto, plenamente capaz de circular por todas as áreas da leitura – da prosa à poesia – recai no que acreditamos como um dos elementos norteadores dos projetos pedagógicos de leitura.

É importante esclarecer, entretanto, que a escola também não pode ser responsabilizada por uma má formação – se é que de fato se constitui como tal – de um leitor, tornando-o avesso ao ato de ler. A escola de fato tem um importante papel dentro de uma

sociedade que se fundamenta como grafocêntrica e cujos registros – ou bens culturais – de que dispõe foram feitos sobretudo por práticas do uso da escrita, que, por sua vez, são elucidadas por meio da leitura. Mas ela não pode carregar, muito menos sozinha, uma culpa de afastamento do aluno diante de um texto. E isso se estende inclusive ao professor, a quem a função de formação, na escola, muitas vezes recai sobre seus cuidados quase que exclusivamente. Sobre isso volta a nos dizer Paulino:

Não se trata de condenar a escola ou a relação desta com a leitura. Leitura e escola são duas instituições e é como tal que estão em constante interação. Logo, tal relação não é apenas inevitável, antes pode ser fecunda e estimulante. Não é a escola que mata a leitura, mas o excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras pré-estabelecidas, a normas rígidas e castradoras. Em suma, o uso inadequado de textos fragmentados, deslocados, manipulados levaria à subordinação do leitor ao jugo escolar (PAULINO, 2001, p. 28-29).

Cabe ainda ressaltar que uma sociedade subdesenvolvida não pode prescindir da escola. Nesse sentido, não é preciso que professor e aluno tenham a leitura que é realizada nela. Aliás, as próprias regras, bem como os códigos são fundamentais para que se tenha uma metodologia – tão cara ao processo de ensino-aprendizagem. A divulgação, pois, dos bens culturais, especialmente através de leituras e de livros ainda circula na escola de forma democrática, mesmo que distante do ideal. Mas há que se considerar que é nela que pelo menos o acesso se democratiza.

Nessa perspectiva, inclusive, o senso crítico e a concepção de um leitor, professor e aluno – fortalecidos pela capacidade de escolher e de selecionar não apenas aquilo que se preconiza como “de qualidade”, mas, principalmente, a obra que, além de possuir tais características, também atenda a suas ânsias e ao seu prazer de ler naquele momento, respeitando, sobretudo, seu nível de

leitura – se ratificam como essenciais em uma escola que se denomina praticante de processos democráticos.

Entendemos, assim, que professor e aluno devem não ignorar os mecanismos da escola – até por não serem inocentes – mas conhecê-los e dominá-los, de forma que sejam capazes de, se preciso for, subvertê-los, tal como o bom leitor diante de um texto persuasivo. A subversão aqui não é entendida como um fator de quebra de regras, e sim como a leitura para além dos códigos – tanto da decifração da língua quanto das regras impostas pela escola à leitura. O que se propõe, pois, é, caso necessário, que o leitor se complemente em leituras à revelia da escola, se esta se mostrar para ele como um espaço que não permita a construção de caminhos diferentes possíveis pela leitura. Segundo Mafra:

A escola, contudo, não tem marcado encontro com esse mundo. Tem-se pensado, isto sim, redentora dele mas, na pretensa superioridade “daquele que guia”, não se vê dando a sua contribuição no desvelamento e interpretação mais crítica das diferentes formas de linguagem com as quais o jovem mantém contato nos dias de hoje. Enfim, não tem auxiliado numa releitura menos trôpega do mundo com o adolescente. Não tem permitido ao jovem trafegar pelo caos de um mundo fragmentado e relativizado, na busca de uma síntese própria, ainda que não definitiva. Vê-se, assim, dificultada a formação de sujeitos mais críticos e, conseqüentemente, do sujeito-leitor (MAFRA, 2003, p. 31-32).

Recorrendo a Pedro Demo, que nos oferta ensaios sobre leitura, temos a noção da importância do trabalho com a leitura na escola, de forma a garantir os processos completos do ato de ler. Ele coloca que a leitura, para atingir essa completude na escola, carece de compreensão em todas as suas funções para só então trabalhar com suas possibilidades. Demo (2006) acrescenta que a escola que se pretende emancipadora em processos de leitura deve partir da premissa de três funções essenciais dessa prática. Em primeiro lugar, apresenta a leitura como componente fundamental para a formação da criticidade, especialmente da conscientização do estar

no mundo. Para tal, explicita que *a leitura erudita pode ter seu lugar, obviamente, mas não substitui, nunca, o desafio de saber ler o mundo concreto sobre o qual se anda e se vive* (p. 66).

Em segundo ponto está o fato de que a leitura é essencial para a formação de processos associativos – no campo cognitivo – que demandem inteligência e criticidade, habilitando o leitor para desconstruir e reconstruir, se for preciso, cada elaboração diante de um novo desafio. O pensamento, pois, é alimentado, por meio da leitura, considerando-se a capacidade de construção do conhecimento pelo leitor. Acrescenta ainda, como exemplificação, que *toda cidadania organizada é relevante, mas é ainda mais relevante aquela que sabe pensar* (p. 66). Por fim, como terceira função crucial da leitura, Demo apresenta o fato de ela viabilizar projetos futuros, preparando o leitor, de forma inteligente, para as escolhas da vida. Para tal, esse leitor deve ter em mente que a construção de um objeto não requer, necessariamente, que ele seja eterno, muito menos o único. As elaborações – ou caminhos – devem ser, portanto, construídos pela leitura com a possibilidade de precisar, a todo tempo, reconstruí-los.

A partir dessas funções da leitura, poderíamos supor que à escola seria possível trabalhar de tal a oferecer, aos alunos, todas as possibilidades de compreender o mundo. Estas são apresentadas como sendo, fundamentalmente, de quatro tipos por Demo. A primeira delas refere-se à idéia de que “Ler é compreender”. A significação, pois, segundo o autor, estaria no primeiro nível de leitura, da qual se espera que o leitor retire todos os sentidos possíveis. Isso, inclusive, permitiria a concepção de que compreender configura-se como um próprio sinônimo de aprender – significado este tão caro à escola. Segundo o próprio Demo:

Compreender a realidade é, em grande medida, padronizar suas dinâmicas, de tal sorte que não predomine o sobressalto sobre o que há por vir. Estamos sempre interpretando a realidade à luz desta teoria do mundo, seja para rever itens que novidades colocam em questão, seja para confirmar o já visto, seja para reconfigurar o

todo em novas dimensões. É também resultado do fato de que não temos acesso direto à realidade, a não ser pela via de sua reconstrução, interpretação mental (DEMO, 2006, p. 68).

A segunda possibilidade de leitura recai sobre o fato de que “Ler é divergir”. Para o autor, nesse caso, a idéia é justamente entender que a leitura, por seu caráter crítico, exige do leitor uma divergência aceitável e até esperada. Contrapor-se, pois, às idéias do autor seria uma das formas de que nos fala Mafra quando apresenta também a necessidade de leituras à revelia da escola. A formação do cidadão que indaga, que quer saber, perpassa, portanto, pela etapa da instigação, como nos diz Demo:

O que procuramos nos livros é a instigação infinita de novas perguntas, dúvidas, superações, ao mesmo tempo em que aprimoramos nossa habilidade de interpretação e de construção de alternativas (DEMO, 2006, p. 70).

Seguindo a idéia trazida pelo autor, chegamos à terceira possibilidade de leitura, preconizada por ele como sendo o fato de que “Ler é questionar, interpretar”. Esta seria, segundo Demo, uma das principais possibilidades do ato de ler a ser trabalhado na escola. Isso porque, exercitando-se o questionamento por meio de cada trecho lido, também se permitira, conseqüentemente, a construção de um leitor mais ávido diante das interpretações possíveis. Dessa forma, a leitura na escola poderia ser vista como um fator estimulante ao aluno. Este poderia compreender, a partir da idéia da interpretação de cada realidade textual, que cada palavra possui sentidos diversos justamente pelo fato de elas não conseguirem, sobremaneira, substituir os objetivos a que faz referência. Cada palavra, portanto, reconstrói a idéia que ela mesma apresenta a partir do universo do texto a que está exposto cada leitor. Assim, Demo nos diz que:

Toda leitura é hipotética, no sentido de que, mesmo fazendo parte de uma teoria do mundo, ela é uma sugestão de ordenamento da

realidade, até prova em contrário. Como os textos são plurais, as leituras também o são (DEMO, 2006, p. 77).

Por fim, o autor apresenta a quarta e última possibilidade de se conceber a leitura. A idéia finalmente apresentada é a de que “Ler é aprender, conhecer”. Nesse sentido, ele preconiza a formação de um leitor que seja capaz de, tal como o autor, o narrador e o personagem de uma obra, por exemplo, conseguir dissimular um comportamento. À escola, pois, entendemos também essa função de possibilitar ao seu aluno-leitor a concepção de que aprender a ler é também aprender, e, sobretudo, conhecer as artimanhas da leitura. O cuidado com as malhas desconhecidas da leitura pode, assim, ser apresentado ao leitor incipiente como forma de prepará-lo para as possibilidades que advêm do mundo através das linhas de cada texto conhecido. Demo, então, finaliza sua idéia apresentando que:

Como ler é aprender, aprendemos da leitura suas manhas e artimanhas, porque é possível ler de mil maneiras, sendo a mais difícil contraler. O charme mais profundo da leitura, entretanto, é contraler, porque desdobra a potencialidade disruptiva do conhecimento e a turbulência reconstrutiva da aprendizagem. Já não acreditamos mais na transparência do texto, porque seus autores não podem ser transparentes. Sendo dissimulados, produzem coisas dissimuladas (DEMO, 2006, p. 81).

Vemos, pois, que formar o leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursos. Dessa forma, entendemos que uma escola que pretende participar do processo de democratização do país pode começar pela promoção da leitura e pela formação de leitores, partindo, em primeiro lugar, de uma metodologia de



ensino que utilize textos diversos – tanto de gêneros quanto de suportes – e que fomente no educando o prazer da leitura, desenvolvendo ainda o senso crítico diante do que é lido, bem como competências para relacionar esses conhecimentos ao mundo real.

Uma escola, portanto, que não precise promover no aluno “leituras à revelia de seu próprio espaço” precisa, sobretudo, apresentar-se como sendo um lugar de efetivo exercício de cidadania no sentido de possibilitar o acesso a esses mundos inesgotáveis trazidos pelo universo das letras. Para completar essa idéia, finalizamos com outra do próprio Demo (2006), relacionando a necessidade de autoria que, segundo ele, é inerente ao processo de ler:

A leitura bem feita de textos só se efetiva suficientemente em outro texto, quando o leitor se torna autor. Porquanto lemos um autor para nos tornarmos autores. Não é qualquer leitura que instiga a autoria. Na escola, em todo o caso, toda leitura deveria levar à autoria. Por isso, há que se elaborar a leitura, não apenas reproduzir (DEMO, 2006, p. 81).

#### 2.4. A biblioteca na formação escolar

Não basta fazer circular os textos em sua diversidade na escola; é preciso também aparelhar os alunos para sua recepção.

Graça Paulino

Compreendemos que a leitura pode ser entendida com elevado significado para o leitor, acrescentando-lhe novas experiências e reformulando as idéias já existentes. Além disso, há um consenso de que ela também faça parte do contexto do aluno, permitindo-lhe aprender ou re-aprender. No entanto, vimos, também, que não basta apenas que o aluno seja alfabetizado; é preciso que ele saiba fazer uso dessa nova prática, respondendo às exigências de leitura da sociedade. É, preciso, pois, ser letrado –

ou ter passado por um processo de letramento –, conforme veremos mais adiante.

É justamente nessa premissa de não apenas apresentar ao aluno as diferentes estratégias de construção textual que entendemos o poder de uma biblioteca, dentro do espaço escolar, sendo, ainda, especialmente pública. Tais critérios apresentam-se como essenciais, a partir da posição que estamos estudando: a pesquisa de um gênero literário, em uma pesquisa de um Programa Nacional de Biblioteca na Escola. Sobre a biblioteca, Aguiar aponta que:

No âmbito da escola, seu lugar é específico, como abrigo dos materiais informativos e de lazer, ao mesmo tempo em que foco irradiador de debate, criação e comunicação de idéias. Significa dizer que a biblioteca não é o espaço fechado em que guardamos os livros, inacessível aos alunos, mas é aquele que acolhe também outros produtos culturais [...] (AGUIAR, 2006, p. 258).

Em linhas gerais, toda biblioteca de um espaço escolar público – e, portanto, democrático – tem a função de permitir acesso à leitura, através de seu acervo e, mais precisamente, através dos livros. Os bens culturais, pois, tornam-se disponíveis a todos, ainda que de forma idealizada, também através das bibliotecas. Esta seria, inclusive, uma forma de permitir com que todas as possibilidades de leitura circulassem pelo espaço escolar, estando, pois, em contato com o aluno. Segundo Aguiar (2006):

Como agência social de comunicação da cultura, a biblioteca é concebida para reunir e difundir os fatos culturais, encontrando no sistema educacional um fator muito importante para o seu desenvolvimento ou atraso (AGUIAR, 2006, p. 257).

Remetendo ao mesmo entendimento que preconizamos quanto à leitura, no tocante à sua etimologia, temos, no termo biblioteca, o sentido imediato de “caixa” ou “armário de livros”. Uma vez que os livros representam um dos bens culturais de

maior importância para a sociedade, por levarem consigo os saberes da humanidade, a biblioteca, portanto, fora durante muito tempo entendida como sendo uma espécie de espaço privilegiado de conhecimento, pois mantinha, através de seu acervo, todo o legado de uma história social.

Na sociedade atual, ainda se tem, na biblioteca, um importante espaço de difusão de conhecimento, mas como sendo, também, um espaço privilegiado – dada a exigência para conservação do acervo –, bem como um lugar que fora preterido em função de outros mecanismos de informação em tempo real. Por esse motivo, inclusive, é que se tem, como um dos parâmetros de discussão no presente capítulo, o fato de que a escola efetivamente se modela como um *locus* ideal para sua implementação. Como reitera Aguiar:

A mudança de papel que essa instituição vai ter, ao longo da história, refere-se, por conseguinte, à abertura de suas portas a uma clientela cada vez mais ampla, à medida que a alfabetização vai se propagando e a cultura livresca passa a atingir classes sociais antes marginalizadas. Em última análise, o ideal a perseguirmos é o de fazê-la estar ao alcance de todos os cidadãos indistintamente (AGUIAR, 2006, p. 257).

Dessa forma, acreditamos na importância de programas de livro e de leitura, tal como o Programa Nacional de Biblioteca na Escola – PNBE – valendo-se, ainda, sua constante avaliação. Isso ratifica ainda mais a presente pesquisa, cujo objetivo, vale lembrar, concentra-se no cruzamento das informações sobre os pareceres dos especialistas e dos discursos dos professores, nos momentos em que mencionaram informações sobre seu trabalho com o gênero poesia.

Observa-se, assim, que leitura, livro e biblioteca podem estar incluídos em um mesmo projeto – além da literatura que será abordada mais adiante. E, tendo como foco a biblioteca escolar, em sua importância dos demais, entendemos como fundamental

alguns conceitos trazidos pelo Manifesto da UNESCO para as Bibliotecas Escolares (1999). Este documento reveste-se de extrema importância para o estudo das bibliotecas escolares e tem estado na base das investigações sobre estudos que envolvem os temas supracitados.

Neste Manifesto, as bibliotecas escolares são apresentadas como recursos ao serviço do ensino que proporcionam informação e idéias fundamentais para o sucesso na sociedade atual, baseada na informação e no conhecimento e desenvolvem nos alunos competências para a aprendizagem ao longo da vida bem como a imaginação, permitindo-lhes tornarem-se pensadores críticos, utilizadores efetivos da informação em todos os suportes e meios de comunicação, e, no fundo, cidadãos responsáveis. De acordo com o texto do Manifesto:

A biblioteca escolar promove serviços de apoio à aprendizagem e livros aos membros da comunidade escolar, oferecendo-lhes a possibilidade de se tornarem pensadores críticos e efetivos usuários da informação, em todos os formatos e meios (UNESCO, 1999, p. 1).

Vemos, assim, que a biblioteca escolar apresenta-se como um importante recurso educativo que contribui para a manutenção do próprio processo de formação, para além do período de formação escolar. Ela, por seu caráter diversificado de informações, permite, assim, a integração e a participação ativa do indivíduo na sociedade, visto que este tem, nela, uma das fontes de seu percurso de desenvolvimento. Tal entendimento nos permite entender que as bibliotecas escolares desempenham um papel insubstituível, já que, em colaboração com os professores, contribuem para o desenvolvimento intelectual dos alunos, formação do caráter de cada um e gosto artístico, preparando-os para instruírem-se a si próprios.

Não se pode esquecer, também, a grande diversidade de linguagens encontrada em uma biblioteca. Tal riqueza é fundamental para proporcionar ao aluno o contato tão rico de que

falamos na unidade anterior sobre as potencialidades e as habilidades da leitura. Na escola, pois, a biblioteca apresenta-se como um espaço estruturante para uma comunidade que vai além daquela freqüentadora dos colégios. A presença de um espaço de leitura na escola permite, portanto, o tão falado “gosto pela leitura”. Este, em verdade, seria elaborado de forma natural, a partir do momento em que se oferece, de forma livre – ou democrática –, um lugar apropriado – cercado de livros e de instrumental físico apropriados para um bom momento de leitura. Para tal, entendemos como necessário que as escolas também proporcionem tempos livres para serem utilizados na biblioteca, por exemplo, oferecendo, em contrapartida, projetos de estímulo para a ida direcionada ao universo dos livros. Como nos complementa Aguiar (2006):

À biblioteca escolar, porque ligada à instituição responsável pela educação formal, atribuímos a responsabilidade de formação de leitores. A composição de seu acervo, por conseguinte, deve ser adequada ao público jovem, atenta a sua experiência de leitura, seus interesses e suas necessidades escolares, voltada, no entanto, não só à informação ampla, mas ainda ao lazer (AGUIAR, 2006, p. 258).

As bibliotecas escolares, em nossa compreensão, idealizam-se como um campo atraente para os alunos, não apenas fisicamente, mas, principalmente, pelos tipos de livros que apresentam. Além disso, a organização do espaço, apresentando divisões de gênero, idade e nacionalidade das obras, por exemplo, representa, também, um fator tão importante quanto os projetos de leitura no meio escolar. Acrescente-se a isso o fato de que a organização documental é padrão dos acervos bibliotecários de todo o mundo, estando, assim, a biblioteca escolar preparando leitores para freqüentar bibliotecas de qualquer lugar.

Percebemos, assim, que ao formarem leitores as bibliotecas escolares possibilitam também a preparação de freqüentadores de outras bibliotecas, não apenas durante o período escolar, mas

durante o resto da sua vida. Contribuem, deste modo, as bibliotecas escolares para que futuros cidadãos consigam sobreviver de forma autônoma em uma sociedade que privilegia aqueles que melhor trabalham a informação. Elas prestam, nesta linha, um enorme contributo no combate à iliteracia e ao analfabetismo, já que permitirão ao aluno tornar-se um cidadão ativo e capaz de sobreviver numa sociedade marcada pela mutação constante do conhecimento e da informação.

Nesse sentido é que vemos como imprescindível o trabalho conjunto de profissionais especializados em leitura para que o aluno possa efetivamente ter o apoio de que precisa. Dessa forma, estando os professores, os supervisores escolares, os diretores e, principalmente, os bibliotecários alinhados nessa perspectiva, entendemos como possível o atendimento pleno de práticas de leituras de cada aluno. Em última contribuição, Aguiar elucidada que:

Ao ressaltarmos o caráter dinâmico da biblioteca na escola, avulta a figura do bibliotecário. A ele são atribuídas funções específicas, uma vez que a biblioteca escolar é um espaço diferenciado da sala de aula, com características próprias. Para que ela cumpra seu papel, não bastam acervo e espaço físico: é necessário, antes de tudo, o trabalho do bibliotecário como animador cultural. Ele entre a biblioteca e os demais segmentos escolares, é ele quem vai definir a dinâmica dessas relações (AGUIAR, 2006, p. 258).

A partir de nossa concepção de leitura em uma perspectiva multidisciplinar, entendemos como possível o alcance do que preconizamos como “a leitura para além da escola”, de que tanto se falou até agora. Isso porque, entendida a correlação positiva entre a existência de bibliotecas escolares e o desempenho de leitura dos alunos, podemos viabilizar, pois, meios efetivos para a manutenção dessa prática na escola e, futura ou concomitantemente, na vida. Segundo o próprio Manifesto:

Está comprovado que quando os bibliotecários e os professores trabalham em conjunto, os estudantes alcançam níveis mais

elevados de literacia, leitura, aprendizagem, resolução de problemas e competências no domínio das tecnologias de informação e comunicação (UNESCO, 1999, p. 2).

Compreendemos, portanto, que as bibliotecas escolares contribuem, ainda que não da maneira ideal – justamente pela falta de um trabalho mais profundo, para o desenvolvimento dos índices culturais de um país, pois o que se tem observado é que exatamente nos países com tradição de estreita relação com as bibliotecas escolares que os hábitos de leitura da população se encontram mais enraizados, sendo também esses países os que, conseqüentemente, registram níveis mais elevados de desenvolvimento cultural.

Estabelecendo-se, ainda, um paralelo com as idéias anteriormente abordadas acerca da leitura como forma de efetivação do indivíduo-leitor-cidadão, estando, pois, o ato de ler no meio do processo, atuando como um instrumento de cidadania, temos, igualmente, a mesma função para as bibliotecas, especialmente as escolares. Elas apresentam-se como uma forma de atenuar as desigualdades sociais existentes entre os alunos, já que minimizam as carências familiares em termos de materiais de pesquisa e de leitura diversos e ainda de hábitos e freqüência de – bem como gosto (pela) – leitura, fornecendo a todos os alunos, sem exceção, os mesmos materiais e oportunidades. Dessa forma, elas apresentam-se, portanto, como uma garantia importante de igualdades culturais – ou ainda a redução de algumas desigualdades – especialmente se considerarmos o desenvolvimento e a formação globais. Neste sentido, Calixto já apresentava a idéia de que:

A ausência de uma biblioteca escolar penaliza gravosamente os alunos das classes mais desfavorecidas, pois o ambiente familiar não só não lhes propicia o acesso aos livros e a um ambiente familiar literato como, com o desenvolvimento de novas tecnologias, não têm acesso a computadores e a todas as enormes

vantagens que daí advêm em termos de acesso à informação (CALIXTO, 1996, p. 120).

As bibliotecas são por nós entendidas, em suma, como espaços capazes de criarem hábitos de leitura duradouros, além de promoverem a leitura para divertimento, o que pode levar ao gosto ou prazer pela leitura. Possibilitam, ainda, a formação não apenas de leitores, mas também, e principalmente, de freqüentadores de bibliotecas. Aliada a esta promoção da leitura, as mesmas bibliotecas desenvolvem no aluno capacidades de manusear a informação (prática também conhecida como estratégias de leitura), propiciando a curiosidade intelectual, o espírito crítico, a inquirição e a seleção de informação.

Estimulando, pois, essas competências, as bibliotecas contribuem para o desenvolvimento integral do aluno, já que não esperam que o este assimile conhecimentos contidos em um manual, por exemplo, mas lutam para que ele se interrogue, busque outras fontes de informação, critique; para que, efetivamente, ele aprenda a aprender. Vemos, dessa forma, as potencialidades que se conjugam para que as bibliotecas escolares sejam fundamentais para que a escola alcance o tão almejado sucesso educativo, que naturalmente irá concorrer para uma sociedade menos iletrada e analfabeta.

Podemos considerar as bibliotecas escolares sob duas vertentes: por um lado, como um espaço caracterizado por um fundo documental diversificado e atualizado, devidamente organizado e dinamizado de modo a promover o gosto pela leitura; e, por outro lado, como um recurso educativo, constituinte do sistema educativo, capaz de promover a formação total do aluno e contribuir para um ensino que valoriza a pesquisa para além da memória. A partir dessa reflexão, entendemos, em definitivo, a importância das bibliotecas escolares para a comunidade educativa. Segundo Rodrigues, elas configuram-se:

Como um espaço de trabalho, de lazer e ainda, no plano das atividades curriculares, como o recurso fundamental de apoio aos



processos de ensino-aprendizagem, facultando processos de aprender a aprender e privilegiando-se, por esta via, os processos e não apenas os produtos de aprendizagem (RODRIGUES, 2000, p. 46).

É importante ainda considerarmos que, durante toda a história das bibliotecas escolares, foi no período de 1930 a 1940 que ficaram evidenciadas as efetivas práticas de leitura, quando o sentido maior de sua utilização foi o de promover a leitura. Segundo Diana Gonçalves Vidal:

Não apenas as alunas eram empurradas à biblioteca, como se criava todo um ambiente favorável à leitura: hora específica para a atividade inserida no tempo escolar; indicação de impressos nos programas de disciplinas, trabalhos de seminário e discussão de textos; além de compras freqüentes de livros, incentivos a professores e professoras, e as alunas, da escola para a publicação de escritos, detalhamento da escrituração bibliotecal, dentre outros (VIDAL, 2000, p.12).

Historicamente, desde que foram criadas, as bibliotecas levaram mais de três séculos para começarem a realizar ações promotoras da leitura e que incentivavam o prazer de ler – especialmente na escola. Todo o processo desse novo fazer sobre a leitura nas bibliotecas foi lento e, somente com ações efetivas e reais, foi possível. Tal histórico, portanto, deve ser um exemplo para que se tome a biblioteca escolar como um espaço mais do que necessário: ela é, efetivamente, um dos instrumentos para a formação crítica do aluno-leitor.

Em se tratando da leitura, entendemos como fundamental o uso de bibliotecas como forma de incentivo à prática, podendo, portanto, ser iniciado o mais cedo possível na vida do indivíduo. E como, na maioria das vezes, a escola é o primeiro contato com o livro, tem-se efetivamente de se investir na biblioteca escolar. Infelizmente, isto ocorre precariamente no Brasil: o primeiro contato com o acervo escolar é um acontecimento negativo, passando a biblioteca a ser sinônimo de castigos, de imposições, e

de desconfortos, ao passo que deveria constituir-se de uma experiência extremamente positiva. Como afirma Fragoso:

Precisamos, dentro de nossas bibliotecas escolares, não de guardiões de acervos, mas de articuladores de ações dinamizadoras; não de contadores de livros, mas de contadores de histórias; não de estatísticas, mas de qualidade de leitura (FRAGOSO, 1996, p.257).

À comunidade escolar, pois, também se apresenta como importante um acervo bibliográfico completo visando ao desenvolvimento humano de maneira geral. A escola, nesse sentido, que pretende preparar cidadãos, capazes de sobreviverem na sociedade em que vivem atualmente, precisa alertar todos os intervenientes no processo ensino-aprendizagem para a necessidade de se investir na biblioteca, entendida, para nós, como uma fonte inesgotável de informação e novidade sem a qual se faz impossível pensar a própria vida, tendo em vista a falta de registro cultural.



### Capítulo 3

## A Literatura como objeto de prazer e de formação

Como já exposto, entendemos a leitura como prática social. De acordo com essa concepção, podemos conceber certos processos dela decorrentes, tais como a idéia de desenvolvimento pessoal, de inserção cultural, de participação no mundo letrado e, principalmente, de exercício de cidadania. Tal compreensão do ato de ler exige certas atitudes capazes de tornar leitores os cidadãos, através de ações que permitam que seres letrados possam ser inseridos em participações sociais.

A escola é a instituição de elaboração e de divulgação de saberes, e o trabalho com a leitura, inserido no processo de escolarização, parece ainda carecer de um ponto de partida mais reflexivo e atuante no que diz respeito à formação crítica do sujeito-leitor, capaz de se constituir e de se reconhecer como cidadão. A leitura, a partir de sua relação com a linguagem, trabalho de compreensão, de si e do mundo, não se coaduna com práticas pedagógicas que visam implementar automatismos sem conteúdo.

Nessa perspectiva, a leitura literária – especialmente a infantojuvenil – pode se constituir em um instrumento capaz de permitir a formação de leitores e de possibilitar sua inserção no mundo das letras. No texto literário, se faz possível vislumbrar o caminho de perceber que a diferença é partilha, não erro. A aprendizagem da leitura do texto literário consiste em o leitor ousar libertar-se de uma leitura única. Essa libertação é uma característica fundamental para que os livros não se tornem, com o passar do tempo, correntes que prendem o leitor aprendiz ao pensamento do professor.

As múltiplas possibilidades de leituras, do leitor com o livro, aliado às políticas de leitura, tornam o texto literário uma possibilidade de um encontro prazeroso e completo. A leitura literária apresenta, em sua essência, o caráter lúdico da linguagem. Ao mesmo tempo, promove, no leitor, o espírito crítico, por meio da instigação, da curiosidade ou da inquietação. Como ressalta Kramer: *Defendo a leitura da literatura e de textos que têm dimensão artística, não por erudição, mas porque são textos capazes de inquietar (...)* (KRAMER, 2000).

O texto literário, como obra de arte, tem um lugar específico na vida em sociedade. Nele, há propostas de abordagem dos conflitos e dos sentimentos inerentes ao crescimento individual dos sujeitos e de compreensão do mundo. A literatura, como arte, desempenha, assim, um papel libertador e transformador. Ouvindo e lendo histórias, crianças e adultos podem apresentar reações que manifestam seus interesses revelados ou inconscientes e conseguem vislumbrar, nas narrativas, soluções que amenizam tensões e ansiedades.

No presente capítulo, consideraremos a literatura, em sua concepção mais ampla, como importante fonte de formação de leitores que, motivados pelo caráter de fruição dos textos literários, encontram na leitura um espaço dialógico em que se vêem presentes como parte integrante do texto. Acreditamos que se formando leitores pelo gosto de ler, contribui-se para a solidificação de uma estrutura social mais equânime, uma vez que se ampliam os acessos ao conhecimento e à noção de cidadania a serem desenvolvidos por cada leitor individualmente. Por tais razões, concordamos com Chartier (1998), ao afirmar que a leitura literária, além de uma história, tem uma sociologia.

Além disso, conforme discutido nos capítulos anteriores, há que se promover uma leitura – e aqui propomos a literária – que realmente represente um fator incisivo no desenvolvimento geral do leitor. Assim como a importância na biblioteca na escola, portanto, a literatura também possibilita a promoção de outras competências através de sua leitura. Segundo Paulino:

Antes de qualquer outra consideração crítica a esse respeito, é preciso assumirmos que habilidades exigidas na leitura literária são habilidades cognitivas, além de serem habilidades de comunicação, no sentido de habilidades interacionais e também afetivas (PAULINO, 2005, p. 59).

### 3.1. O letramento literário

Quem ama os livros, deseja possuí-los. Quem os  
possui, acaba por amá-los.  
Richard Bamberger

Compreender os significados do texto para além de sua significação imediata significa estabelecer relações, formar contextos e, por fim, permitir que a experiência de vida seja trazida ao discurso. O alcance desse nível de leitura estaria mais próximo do que chamamos de letramento, que significa justamente ir além do processo de alfabetização. Assim, da mesma forma que cada indivíduo pode ter em si o processo de alfabetização e de letramento brilhantemente construídos, um texto também pode apresentar, em semelhante situação, a capacidade de proporcionar ao leitor a sensação de prazer e/ou de fruição. De acordo com Barthes (1987), estes dois conceitos, embora próximos, têm características próprias e até distintas, valendo-se como formas e objetivos de uma obra. Segundo ele:

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, [...] que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável de leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta [...], faz entrar em crise sua relação com a linguagem (BARTHES, 1987, p. 21-22).

Eco (1989), seguindo a mesma linha de raciocínio, atribuiria a noção de *paraliteratura* e de *literatura* ao texto de prazer e de fruição, respectivamente. A idéia é justamente a de elucidar algumas divergências consideráveis quando se parte do objetivo com que se

constrói um texto e, conseqüentemente, o leitor para esse texto. Tal representação, também conhecida como *horizonte de expectativas* para a Estética da Recepção, apresenta-se como uma discussão de que textos e leitores são construídos com propósitos bastante característicos. Antes, entretanto, de atribuir valores a esses objetivos, cabe, pois, conhecê-los para que, criticamente, se permita a construção de possibilidades de acordo com cada concepção.

Vemos, portanto, que o entendimento de letramento perpassa pelos conceitos de prazer e de fruição, ou de paraliteratura e de literatura, dialogando constantemente com eles. O leitor que passou por um processo de letramento está, por assim dizer, em uma relação direta com o texto de fruição ou literatura. Já o leitor alfabetizado restringe-se à leitura prazerosa ou, segundo Eco, à paraliteratura. Tudo está ligado, pois, ao ato de ler e seus objetivos – no plural – tendendo a ser mais ou menos influenciado por questões político-culturais dependendo do lugar em que se faça a prática de leitura.

No momento em que aprendemos a ler, adentramos, assim, pelo mundo da escrita, estando, pois, subordinados às suas leis. Temos, a partir da aquisição da leitura, reforçada a nossa condição social, por meio da linguagem. Nesse sentido, é que, segundo Jack Goody (1987), as práticas de leitura e de escrita configuram-se como sendo regidas pelas leis sociais, com o intuito de controle de massa. A partir do instante em que se sabe ler, por exemplo, passa-se a conhecer as leis, não podendo, assim, simplesmente desrespeitá-las.

Ao mesmo tempo, o contato com o mundo das letras – por meio da escrita ou da leitura – também proporciona no leitor o caráter de sedução do texto. Dessa forma, sedução e repressão apresentam-se concomitantemente por meio dos mundos da leitura. Em uma mesma relação, a sociedade – e nela, a escola – confere ao cidadão o título de leitor, mas, em contrapartida, cobra-lhe comportamento adequado e leitura pertinente. Como nos relembra Luzia de Maria (2002):

A educação nunca é neutra. E nunca é demais repetir: educamos para a submissão, para a obediência cega e servil, para a manutenção das estruturas vigentes ou educamos para a emancipação, para o questionamento, para o diálogo e a cooperação, para mudança e transformação (MARIA, 2002, p. 38).

Nessa perspectiva, a formação de um leitor alfabetizado ou letrado está diretamente ligada às questões de política e de cultura locais – mas não exclusivamente a elas – bem como os textos que se produzem para esses leitores. Dessa forma, cabe, no presente capítulo, retomarmos a noção de letramento desde sua origem, a fim de entendermos como e por que, considerando-se o entendimento mais crítico da leitura, fora criado o termo apenas na sociedade contemporânea. A partir disso, também, entender o porquê de se preconizar o letramento literário – que é apenas um dos tipos – como sendo um fator fundamental para que se alcance um leitor crítico dentro de nossa proposta.

Historicamente, o ato de ler vem sendo questionado por pesquisadores, apresentando evolução do seu conceito, do seu objetivo e de suas práticas. Aliado a isso, o número ilimitado de fontes de informação disponibilizado faz com que surjam barreiras na busca, na organização e na apropriação da leitura. Dentro desse contexto, surge nos Estados Unidos, em 1974, a expressão *information literacy (IL)*, que, no Brasil, é conhecida como competência em informação ou letramento.

Na década de 1970, a *information literacy* era considerada como uma série de competências para a busca e o uso da informação. Além disso, esse período se caracterizou pela admissão de que a informação é essencial à sociedade – o que mais tarde consolidou-se como “Sociedade da Informação”. Portanto, um novo conjunto de habilidades era necessário para o uso eficiente e eficaz da informação. Na década de 1980, quando ocorre o surgimento de novas tecnologias da informação no mundo, há, nos EUA, a alteração dos sistemas de informação e das bibliotecas.



É justamente na segunda metade dos anos 1980 que, no Brasil, a palavra letramento surge no discurso dos especialistas das áreas da educação e das ciências linguísticas. Segundo Magda Soares (2003) “*literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”. Não se trata, no entanto, de ser apenas alfabetizado, saber ler e escrever, ato adquirido “mecanicamente”. Mas, sim, de saber que a leitura e a escrita trazem conseqüências sociais, políticas, culturais, econômicas, cognitivas e linguísticas para o grupo social e para o indivíduo que aprende a usá-las. Nesse sentido, ser letrado, na perspectiva do letramento, como já visto, significa fazer relações com as leituras já realizadas, avaliando criticamente a informação.

Na década de 1990, tal discussão é acirrada no Brasil, especialmente com a preocupação de uma nova dimensão: a possibilidade de relação de leitura feita por cada leitor individualmente. Teria-se, então, novas situações de relação com o texto. De um lado, a leitura autônoma e a ideológica – em que se tem uma construção individual ao mesmo tempo daquela preconizada por instituições sociais, tais como a família e a escola; e, de outro, a consideração do letramento escolar e não-escolar – cuja definição representa, respectivamente, aquele se realiza *na* e *pela* escola e aquele que se estabelece fora dela, mas ainda dentro da sociedade. Sobre esse conceito, Pedro Demo (2006) nos diz que:

Nos anos 1990, começa-se a falar de New Literacy Studies (Street, 1995, 2001), para designar pesquisas em torno do letramento e que passaram a ressaltar a diferença entre o modelo autônomo e ideológico [...], bem como a diferença entre eventos e práticas de letramento. Esta última diferenciação volta-se para a distinção entre letramento escolar e não-escolar (social) (DEMO, 2006, p. 36).

O letramento, pois, inova, nessa época, com a idéia de que o leitor pode ser um aprendiz independente, aprendendo a aprender e buscando aprendizado sempre. É nesse sentido justamente que o letramento escolar e o social devem se relacionar, tendo em vista a

construção inacabada desse sujeito-leitor. Não devem, pois, prescindir de caminharem juntos, com o objetivo primeiro de atender às expectativas de um leitor que não se conforma com apenas um tipo de leitura. Demo (2006) salienta que:

Depois que grande parte das sociedades introduziu a escola obrigatória, a porta normal de entrada no letramento social é pela via escolar. Está dentro das expectativas que o grau de instrução escolar tenha forte correlação com o letramento social. O que me intrigaria é que o letramento escolar se distancie tanto do letramento social, parecendo, por vezes, ser mundos antípodas (DEMO, 2006, p. 36).

Costa (2001), entretanto, apresenta, à luz de Vygotsky e de Bakhtin, a necessidade de sócio-interação na construção de leituras críticas. Considera, assim, que a elaboração do conhecimento provém de um movimento intersubjetivo e comunicativo. Para a perspectiva do letramento, dessa forma, o leitor incipiente, por mais autônomo que seja, não se faz plenamente competente sozinho: a colaboração de leituras e a troca de experiência são fundamentais para sua rede de desenvolvimento.

Observa-se, assim, que a tarefa de fazer com que os alunos passem da condição de realizar suas leituras comuns, cotidianas e obrigatórias para leituras de satisfação e de formação, capazes, pois, de incomodá-los, visto que são consideradas uma experiência de liberdade e de encantamento, são objetivos expostos nas práticas do letramento.

Vemos, assim, que o letramento literário configura-se não apenas como uma possibilidade para se alcançar uma formação completa no campo da leitura, mas também como uma forma de promover a própria literatura como sendo um importante instrumento de formação crítica em sociedade. Afinal, é justamente na interseção entre vida e texto, linguagem e mundo, que se localiza a literatura. No texto literário encontramos um

espaço privilegiado de construção do que somos e da comunidade a que pertencemos. De acordo com Jacques Leenhardt (2006):

A literatura ocupa, na elaboração da história, considerada nesse momento como a modalidade temporal do vínculo social que liga gerações e os indivíduos, um papel essencial, porque só ela permite que, no plano imaginário, de modo experimental e funcional seja encenado o teatro do tempo e do lugar social. Sem a possibilidade de encenar estas relações no plano imaginário, a sociedade não saberia estabelecer e gerar estas relações, como constatamos cada vez que vem a faltar esta elaboração simbólica. É nesse sentido, acredito, que podemos dizer que a teoria do discurso histórico e do discurso literário nos ajuda hoje a compreender melhor a função social, o porquê de nossa literatura como entrada dos indivíduos e das sociedades na história (LEENHARDT, 2006, p. 24).

Experiência e imaginário, assim, compõem-se como elementos necessários à própria estrutura da leitura. Através da literatura, constituem a elaboração simbólica do leitor, a partir de relações que ele mesmo constrói. Nem sempre, porém, o sujeito-leitor-incipiente tem acesso aos mecanismos que permitem essa relação, pois quase não se consegue conhecer a literatura antes do período de escolarização.

Nesse sentido, a defesa de um letramento literário, sobretudo na escola – pelo espaço privilegiado que é e sobre o qual já discutimos –, se concretiza especialmente porque a literatura permite que se viva o outro na linguagem, que se incorpore a experiência do outro pela palavra, sem a perda da própria identidade. Além disso, como reitera Cosson (2006), torna-se evidente a importância do letramento literário para a inserção do inexperiente leitor no mundo da escrita.

No entanto, como elucida Magda Soares (1999), estando na escola, ele precisa ser escolarizado adequadamente: não pode deixar de fazer parte do processo de letramento geral da escola, mas é necessário que se mantenha seus princípios para que funcione como tal. Isso porque comumente o que ocorre, na

escola, é a não exploração literária do texto em todas as suas potencialidades. Sobre a importância dessa consideração acerca da Literatura, Ricardo Azevedo nos lembra que:

Para além do discurso poético, falar em Literatura pressupõe recorrer à ficção. Sempre que entramos no plano da ficcionalidade, abdicamos da tentativa (válida) de ver o mundo do ponto de vista da objetividade (vê-lo pelo viés “não-sujeito”), da lógica sistemática e do pensamento analítico – em resumo, o modelo “científico” característico dos livros didático-informativos. Através da ficção, penetramos no patamar da subjetividade (a visão de mundo pessoal e singular), da analogia, da intuição, do imaginário e da fantasia (AZEVEDO, 2004, p. 40).

Assim, acerca do letramento literário na escola – temática a que mais nos interessa para a pesquisa – percebemos um enfrentamento quanto à própria prática, oriundo especialmente da falta de compreensão do significado amplo do que sejam as funções da literatura. Constituem um bom exemplo desse embate as restrições de se ler em sala de aula, em função do espaço e do tempo limitados serem pouco favoráveis à imersão no texto a que a literatura demanda.

Além disso, tem-se, no trabalho com obras de literatura, a fragmentação dos textos literários – fato que acaba determinando uma perda da unidade textual. As relações intertextuais e contextuais também são perdidas nessa segmentação do fazer artístico. A literatura, pois, perde sua riqueza de representações, deixando de ser um diálogo em que o leitor é convidado – senão provocado – a participar, para ser apenas matéria de memorização, totalmente controlada pela escola. Sobre tal ponto, Ricardo Azevedo (2004) volta a nos lembrar que:

O mesmo leitor, porém, é fundamental que não se esqueça, para além do plano educacional, vive no plano da existência concreta e particular (não teórico) e, assim, está sujeito a inúmeras situações

contraditórias e inesperadas, ou seja, situações que não constam do cardápio das regras e modelos ideais (AZEVEDO, 2004, p. 44).

Outro ponto evidentemente preocupante é o da seleção das obras a serem trabalhadas. Mais uma vez tem-se observado que o letramento literário pode não estar sendo considerado em suas várias formulações, justamente pela predileção hierárquica, e por vezes fixa no sistema canônico, pela qual autores são considerados fundamentais, quando deveriam ser representativos, e obras são erigidas em modelos incontestáveis de um suposto progresso artístico, quando deveriam ser pontos de referências para determinadas opções estilísticas.

Essa perspectiva pode, inclusive, empobrecer o cânone, além de não representar o letramento literário tal como se preconizou no início desse capítulo, a saber: como uma possibilidade de desenvolvimento total, e, portanto, a partir de uma diversidade de experiências e de culturas. A formação desse leitor, através da leitura, não deveria apenas fazê-lo conhecer aquilo que se considera como literatura padrão, mas principalmente permiti-lo entender como e porque tal obra é significativa, permitindo que seja efetivamente incorporada ao horizonte de leitura do aluno.

Nesse sentido, esperamos compreender, a partir do modelo que se tem hoje, como os alunos se relacionam com os textos literários, pois geralmente o que se pretende na escola é o aprendizado *sobre* a literatura e não *da* literatura, como se entende que seja o processo de letramento literário. A prática da leitura, nesse sentido, mesmo sendo a literária, acaba por ser a da decodificação – entendida aqui como um entendimento superficial do texto, sem explorá-lo em suas nuances textuais. Como bem acrescenta Renata Junqueira (2004):

[...] a escola, ao praticar a leitura da decodificação, ensina uma leitura uniforme em todos os sentidos: uniformidade nos modos de ler e uniformidade de textos (JUNQUEIRA, 2004, p. 83).

Acreditamos, assim, que a escrita literária na escola pode viabilizar a formação de um leitor amplamente habilitado por dois motivos essenciais: primeiro, porque o processo de autoria é inerente, como já visto, ao processo de leitura – o leitor que se descobre múltiplo e plenamente capaz de enfrentar as malhas textuais quer vivenciar a co-autoria, realizando leituras diversas e também expondo, através de registros, seus pensamentos a partir do que foi lido; segundo, porque experimentando o fazer literário, na escrita, todo o propósito de contato com a linguagem característica se evidencia.

A experiência da leitura literária envolve sentimentos e emoções que não podem ser facilmente medidos para se garantir a sua efetividade. Atribui-se a isso especialmente a multiplicidade de leituras que um texto literário pode apresentar – fato que apresenta qualquer instrumento de aferição de leitura muito impreciso, principalmente se o gênero também se constituir de forma mais subjetiva, como a poesia.

Além disso, o que se costuma verificar é que, para se atender à demanda da escola por um indicativo de progressão, a avaliação da literatura tem adotado desde o simples registro de uma tarefa até os testes envolvendo informações contextuais através de reprodução acrílica de alguma leitura autorizada. Todos esses artifícios avaliativos nada ou pouco medem se não levam em conta que o letramento literário se inicia no encontro do leitor com o texto e que é o registro desse encontro em outros textos o primeiro e mais efetivo instrumento de avaliação do processo de letramento literário. Sobre práticas de leitura literária na escola, Juvenal Zanchetta nos diz que:

Leitura da Literatura, na melhor das hipóteses, passou a ser sinônimo de comprar livros e enviar os alunos à biblioteca da escola. Em outro extremo, a leitura fruitiva exige limites complexos para a condução, também devido à falta de referencial de análise mais concreto para avaliação da leitura: ler em quantidade ou com qualidade? Ler clássicos ou literatura de consumo, quando e como

efetuar a passagem de uns para os outros? Desencadear a leitura prazerosa ou investir na análise estética e histórica? (ZANCHETTA, 2004, p. 93).

A partir desse entendimento, acreditamos que seja possível um trabalho mais direcionado com a leitura literária, de forma que o desenvolvimento da competência literária na escola possibilite, efetivamente, a passagem da leitura solitária para a leitura solidária, ou seja, a instituição de uma comunidade de leitores que, juntos, amplie e aprofunde as leituras individuais. É dentro desse movimento de registro e de compartilhamento da experiência da literatura que deve ser promovida a avaliação da competência literária – tanto na escola, com a disciplina literatura ou com o momento dedicado a ela; quanto fora dela, especialmente na seleção de livros literários para efeito de difusão de obras no espaço escolar.

### 3.2. A Literatura infantojuvenil: uma literatura *também* para crianças

Tudo no mundo é duplo: visível e invisível. O visível,  
de resto, interessa sempre muito menos.  
Cecília Meireles

Sabemos que durante muito tempo a literatura infantojuvenil foi entendida e estudada, especialmente pelos setores da educação, a partir da utilização de caráter pedagógico que dela se fez. Os textos inicialmente pensados para crianças estiveram, assim, muito ligados com o compromisso de algum ensinamento, de alguma mensagem, ou, ainda, de alguma moral.

Nessa perspectiva, compreende-se por que a literatura infantojuvenil, ainda em sua origem, já era, por assim dizer, a peça chave de muitas escolas em sua tarefa de transmissão de uma cultura da ordem, necessária, por vezes, à sociedade capitalista, mas, que, ao fazer esse uso da literatura para crianças,

acabou por empobrecê-la, e, mais ainda, representou a mudança mesmo de significação de duas características fundamentais à existência do texto literário: a exemplaridade e a ficcionalidade. Claudia Capello, em sua tese de doutorado realizada na Universidade Federal Fluminense em 2002, elucida muito bem essa questão. Segundo ela:

[...] observa-se que o texto exemplar foi imediatamente eleito como leitura adequada à criança, o que se comprova pelo enorme número de fábulas resgatadas e adaptadas para o público infantil. Os contos de fadas, também adaptados, reproduziram essa estrutura maniqueísta, punindo o mal e recompensando o bem no decorrer das narrativas. Com o tempo, a estrutura ficcional impôs-se como fio narrativo, mas a exemplaridade, como estratégia retórica, permaneceu presente em vários textos, em sua estrutura latente, estabelecendo, assim, uma tensão entre a exemplaridade e a ficcionalidade (CAPELLO, 2002, p. 8).

Em que pese a preservação da exemplaridade e da ficcionalidade nas obras destinadas às crianças, é importante que se tenha em mente o modo como essas estruturas, nas adaptações diversas dos contos e das fábulas, tomaram forma, especialmente por atender a um propósito de composição típico da escola moderna já consolidada por uma sociedade capitalista.

O que se pretende nessa unidade, no entanto, é justamente relembrar – ou evidenciar – essas características, assim como outras igualmente importantes, que permitem que a Literatura – como arte e como ciência – seja reconhecida como tal. A importância de um texto literário, pois, está para além do simples provimento de um momento de prazer e de relaxamento. A Literatura é esse próprio lugar, transcrito através dos tempos, não estando presa, nesse sentido, a um espaço físico determinado e nem mesmo a uma época que não se possa transpor.

O texto literário guarda em si todos os mundos e os submundos, permitindo que o ser humano se encontre ou se perca nele. Mas, para sua própria existência como significação cultural,



ele também não pode prescindir de buscar socialmente seu leitor. E a literatura infantojuvenil, sendo uma forma de expressão desse campo semântico maior chamado Literatura – como um substantivo próprio –, não raro obedece à mesma lógica.

Os elementos singulares de que falamos anteriormente não representam, portanto, apenas a estrutura das obras, permitindo-nos que assim as caracterizemos como sendo para crianças. O histórico atemporal – por mais contraditório que pareça – também está presente a cada linha escrita, uma vez que nos permite relacionar cada livro produzido a um determinado momento do pensar e do fazer texto literário, mas que, ao mesmo tempo, é plenamente capaz de ultrapassar as barreiras do tempo. Ainda segundo Capello:

A emergência da preocupação com uma produção literária dirigida à criança é, por si só, uma circunstância especial, já que admite a existência de um público diferenciado que pressupõe, por conseguinte, uma produção também diferenciada. Historicamente, portanto, a literatura infantojuvenil possui um caráter específico, gerado pela intencionalidade que cerca a escrita de seus textos. Entretanto, as primeiras leituras acolhidas pelas crianças não se enquadram nessa situação (CAPELLO, 2002, p. 148).

Dessa forma, podemos perceber que a criação de textos inicialmente dirigidos a crianças revela-nos uma preocupação que se relaciona a um momento específico da sociedade – a confirmação da estrutura da família e da escola típicas da burguesia – mas, ao mesmo tempo, também está direcionada a dois outros fatores igualmente sociais, sendo um deles mais representativo da área de produção literária.

O primeiro fator, portanto, é a própria legitimação do termo “literatura”, que não apenas fora fundamental para a definição desta como arte, mas também, e principalmente, para a legitimação dela como ciência, delimitando, assim, seu corpus. Como demonstram alguns estudos, dentre eles os de Roberto

Acízelo de Souza e os de Jacques Leenhardt, tal ruptura ocorre em definitivo no século XVIII, após conviver durante algum tempo com o título generalizante de “belas letras”. Segundo ambos, inclusive, essa transformação é de suma importância para a elaboração do conceito de literariedade – tão caro à literatura de maneira geral.

A primeira linha de ruptura diz respeito à própria definição da Literatura. Durante os anos de desenvolvimento dos saberes lingüísticos e semiológicos, não estávamos “muito naturalmente” interessados, no que concerne ao fato literário, em nada que remontasse ao que chamávamos a “literariedade”, a essência literária tal qual uma análise interna podia – ou devia – revelar. Intemporal numa larga medida, esta “literariedade” formal estabelecia um corte entre o que sobressaía da *textualidade* de um objeto, próximo às características semio-lingüísticas, e o exterior, ou seja, o para-textual, que redescobrimos pouco a pouco nos estudos literários, precisamente só a partir de uma boa definição, *nuclear*, da literatura com o texto (LEENHARDT, 2006, p. 19).

O segundo ponto, não menos importante para a literatura infantojuvenil, é justamente, aliado e paralelo à nova definição de literatura, a própria concepção de infância. Entendendo-se a família como parte de um macrocosmo social – que é a própria sociedade – a criança passa a ser compreendida como um componente que integra um microcosmo ou uma instituição social que é a família. Ela deixa, portanto, de ser mera reprodução do universo adulto para ter seu espaço próprio – física e temporalmente. Passa, pois, de um *ser-objeto* para um *ser-ação*, tal como os pais. Nessa nova organização, entendeu-se que era preciso, se não dar “voz”, pelo menos propiciar um foco para a criança. Como nos afirma Philippe Ariès:

Entre o fim da Idade Média e os séculos XVI e XVII, a criança havia conquistado um lugar junto a seus pais, lugar este a que não poderia ter aspirado no tempo em que o costume mandava que

fosse confiada a estranhos. Essa volta das crianças ao lar foi um grande acontecimento: ela deu à família do século XVII sua principal característica, que a distinguiu das famílias medievais. A criança tornou-se um elemento indispensável da vida quotidiana, e os adultos passaram a se preocupar com sua educação, carreira e futuro. Ela não era, ainda, o pivô de todo o sistema, mas tornara-se uma personagem muito mais consistente (ARIÈS, 2006 p. 189).

A sociabilidade da criança ganha um espaço próprio, perpassando, inclusive, pelas práticas familiares comuns à época. Uma delas era a leitura. A criança começa, então, a compartilhar dos momentos de leitura familiar, tendo-se, imediatamente, de se adotar algumas obras para esse novo público leitor, mesmo que não tenham sido escritas com o objetivo de atender a esse universo infantojuvenil.

Com o tempo, foi compreendida a necessidade de também se produzir para esse público leitor, ávido cada vez mais de leitura. Concomitantemente, a escolarização da leitura também evidenciou a produção de novas formas textuais, especialmente divulgadoras da moral e do modo de pensar da época. Leitura e escola, nesse sentido, passam a trabalhar juntas na formação social da criança, tendo, inicialmente, a literatura como um de seus principais instrumentos.

No que diz respeito à mudança por que passou a literatura infantojuvenil na contemporaneidade, especialmente quanto a sua importância para a sociedade, temos que a trajetória desse tipo de literatura transformou-se não apenas em si mesma – no âmbito da temática –, mas também, e principalmente, quanto à própria estrutura textual. Dessa forma, a ficcionalidade e a exemplaridade tomam novo corpo, aproximando-se ainda mais dos efeitos provocados por qualquer outra modalidade literária.

O que vemos, pois, é mais autonomia para a ficcionalidade, ao mesmo tempo em que se tem a exemplaridade a seu favor. Explico: quando o texto infantojuvenil deixa de ser entendido como um divulgador das formas de se pensar e de se agir –

incluindo-se, nesse caso, a moral – a identificação com o texto passa a complementar a própria narrativa, instituindo-se como parte dela. A ficcionalidade, então, assume, com a exemplaridade, o conjunto necessário para a garantia da literariedade.

Nesse sentido, não é errado compreendermos a literatura infantojuvenil contemporânea como uma leitura, portanto, *também* possível de ser realizada por crianças. A forma como é elaborada nos permite entendê-la como um tipo de expressão literária destinada a um determinado público mais imediato, mas não exclusivamente a ele. Por essa razão, entendemos que o texto infantojuvenil, para além da compreensão, comumente satisfaz a todo público, justamente por que apresenta, em sua estrutura, os elementos necessários à adequação de todas as faixas etárias.

Embora os textos infanto-juvenis contemporâneos apresentem ainda um discurso direcionado a um público específico – constituindo-se, pois como um texto sobre e para a infância – ele não exclui todos os demais leitores que queiram dele aproveitar a leitura, ou, ainda, que escolham uma obra infantojuvenil em detrimento de um livro de literatura clássica destinado exclusivamente a adultos. A obra infantojuvenil apresenta encantamentos não apenas em suas temáticas de fadas e bruxas, mas também em sua lógica interna, uma vez que é passível de leitura a qualquer idade.

Retomando a idéia de preocupação com o universo da criança e o entendimento da necessidade de se produzir obras também destinadas a ela, temos como suporte o período de formação da própria concepção de texto literário. É possível perceber, então, que a valorização dos mundos infantis teve um início histórico que coincidiu com a elaboração das novas formas de se prover e de se compreender a Literatura. Novos conceitos são então estruturados acerca dos novos campos de estudos, gerando, conseqüentemente, um tempo propício para a literatura infantojuvenil.

A Literatura, então, passa a ser entendida como texto, e, com ela, algumas características são traçadas, tais como:

exemplaridade, ficcionalidade e literariedade. Juntas, elas representam um corpo coeso capaz de suscitar provocações nos leitores, instigá-los e amedrontá-los diante da situação da própria vida – por vezes identificada em cada passagem ou personagem do texto – mas também plenamente capaz de negociar respostas quando o leitor se encontra no texto ou este se permite receber pelo leitor. E a literatura infantojuvenil vai justamente se apresentar e se reconstruir como a representante dessas características, por seu aparente descompromisso com a realidade. De acordo com Maria Zaira Turchi:

[...] a literatura infantil brasileira contemporânea tem sido capaz de resgatar a história, de caminhar pela metaficção historiográfica, trazendo os discursos dos excluídos e esquecidos. Tem sido capaz de caminhar pela diversidade étnica e cultural brasileira, dando espaço para a criança imaginar e construir sua subjetividade, lidar com a afetividade, enfrentar a dor e os conflitos e descobrir a esperança e a alegria. A literatura infantil brasileira tem alcançado um padrão estético no diálogo criativo entre texto, ilustração e projeto gráfico, uma interação entre linguagem literária e outras linguagens (TURCHI, 2006, p. 26).

Segundo Wolfgang Iser (1983) essa relação do leitor com o texto – e continuamos aqui com o destaque para o texto literário infantojuvenil – só se faz possível se a literatura for pensada em suas funções sociais, em cada uso possível por grupos diferentes de leitores. Dessa forma, trazemos à discussão autores como Lukács, Bourdieu e Bakhtin, cujos pensamentos direcionam-se às condições de produção e de uso da Literatura, especialmente quando retratam a leitura do texto literário em cada sociedade.

De acordo com a teoria de Iser, a Estética da Recepção, o texto literário – e aqui perfeitamente é colocada a literatura infantojuvenil – além de conter, em sua estrutura, muitos outros textos, esteticamente considerando, também revela e questiona as convenções, as normas e os valores sociais – fatos esses que o texto infantojuvenil passou a apresentar quando reconhecido

como uma literatura tão importante quanto a clássica. No entanto, segundo Iser, é preciso também considerar o papel do leitor. Sobre esse ponto, Jacques Leenhardt dialoga com Iser, ratificando sua posição:

Ora, a elevação da figura do leitor ia impor ao debate o que estava até então largamente ocultado: uma parte do real irrecusável dentro do processo da significação literária, *o real da leitura*, o real do leitor e de seu mundo. Sem dúvida, isso não tem nada a ver com o “real” referencial do texto, mas, ao menos, é indiscutivelmente tão real quanto àquilo que funda a *representação* na história (LEENHARDT, 2006, p. 21).

A importância também da pessoa que recepcionará o texto evidencia de forma significativa a literatura infantojuvenil, a partir da idéia de que a criança também deve ser considerada um leitor em potencial. O texto literário também passa a ser compreendido em seu ato comunicacional, de interação mesmo entre leitor e escrita, sem intermediações. Ao leitor, portanto, é concedido o direito, cientificamente agora reconhecido, de participar da arte do texto e de compreendê-lo como um processo estético de interlocução.

O conceito, pois, de “vazio textual” como algo natural que precisa ser preenchido pelo leitor através do diálogo e da interlocução – apresentado a partir da proposta de Iser – é fundamental para a própria confirmação da literatura infantojuvenil como um tipo de literatura, igualmente importante, pois atribui a todo texto a noção de que a idéia do autor não está toda presente nele. Todo sistema textual é, por assim dizer, reconstruído por cada leitor – tal como se preconizou para a literatura infantojuvenil ao sugerir que fosse dividida por idade cronológica da criança, uma vez que cada etapa da vida permite apenas uma ou outra compreensão do que é lido. Segundo Graça Paulino:

Os automatismos de percepção textual do leitor passariam para um segundo plano, embora, por outro lado, os protocolos culturais

estabeleçam limites e regras para as suas ações, como estabelece para as textualizações. Instituiu-se, assim, um jogo entre tais protocolos e o caráter difuso, alógico do imaginário, configurado e mobilizado pela ficção. Cria-se, ao mesmo tempo, uma ponte e um abismo entre um real social representado ficcionalmente – representação esta que, entre outras dimensões sociais, impõe uma necessidade de interpretação coerente pelo leitor – e a dimensão imaginária envolvida na leitura (PAULINO, 2005, p. 60).

É importante destacar, no entanto, conforme nos mostra o trecho acima, que o leitor também se encontra limitado ao interagir com a leitura do texto justamente por suas relações culturais. Real e imaginário, portanto, convivem e se confrontam no momento de diálogo com o texto literário. Volta-se, assim, à questão da literatura como prática social, e, portanto, submissa à rede de elaborações própria da sociedade em que é construída e reconstruída.

Essa experiência estética do texto, que configura a capacidade receptiva do leitor, permite a este a realização, de acordo também com sua cultura, chegar à *catharsis* – elaborada desde a poética de Aristóteles. A aplicação, pois, do que se encontra no texto – o momento de transposição afetiva e cognitiva do leitor ao dialogar com o texto – pode ser facilmente realizada pelo texto infantojuvenil, dada sua característica de exemplaridade aguçada.

Embora tal idéia seja alcançável a todo texto que se apresenta como literário, vimos que a literatura infantojuvenil, pela contradição de que lhe é característica de aproximação e de afastamento do real social, confronta o texto com o plano da experiência vivida do sujeito leitor. Ela permite, por fim, traduzir, por meio de alegorias e/ou de representações, aquilo que é expresso no contexto da obra em um outro contexto envolvido pela leitura – o contexto do sujeito. Daí ser, pois, uma leitura destinada *também* a crianças. Para finalizar essa idéia, apresentamos o trecho abaixo, novamente de Jacques Leenhardt,

que brilhantemente sintetiza a noção de cultura, literatura e leitor diante do texto com características das obras infanto-juvenis:

A particularidade desta capacidade analógica própria do processo estético da leitura reside na dialética intrínseca da cultura, às vezes realidade social e cotidiana – e então sempre tentada pela questão da referencialidade – e, ao mesmo tempo, *imaginária*, e, portanto, absolutamente independente de toda referência. A leitura do texto histórico ou literário entra, sob esse ponto de vista, no movimento desta dialética. O que a constitui é a dinâmica própria da leitura como tal; a relação estética com o objeto história ou literatura não apenas acentua um ou outro dos pólos de *referência* ou da *imaginação*, ambos absolutamente necessários (LEENHARDT, 2006, p. 21).

É possível perceber, assim, que o reconhecimento da qualidade estética foi um passo decisivo para a valorização do gênero infantojuvenil, consolidando, dessa forma, seu estatuto como literatura. Isso só foi possível, no entanto, pelo entrecruzamento do foco à criança como sujeito social ativo e, portanto, passível de se tornar um leitor, bem como a própria consideração da Literatura, de maneira geral, como uma ciência. Alie-se a isso o fato de também ter se dado mais importância à figura do leitor, como sendo um ser móvel, com um olhar indefinido, errante e criativo sobre o texto, que se permite ler em suas linhas e entrelinhas, desvelando seus sinais visuais e invisíveis. Para tal, como vimos, fundamental se faz a consideração da influência de cada cultura nesse diálogo com o texto que só ocorre, por sua vez, quando se dá o pacto entre texto e leitor, que o leitor não se arrisca a fazer.



### 3.3 O texto literário na escola: o uso da Literatura infantojuvenil

Ele estava livre, infinitamente, a ponto de não mais sentir pesar sobre a terra. Faltava-lhe esse peso das relações humanas que entrava o passo, essas lágrimas, esses adeuses, essas queixas, essas alegrias, tudo o que um homem acaricia ou dilacera toda vez que esboça um gesto, esses mil laços que o ligam aos outros e o tornam pesado.  
Saint-Exupéry

Observamos, de maneira geral, muita preocupação com a formação de leitores, especialmente em ambientes escolarizados, no intuito de introduzir a criança na prática leitora, permitindo que se desenvolva o senso crítico. Para tal, muitos professores sustentam a idéia da literatura como um ato mágico, revelador de si mesmo, no sentido de poder proporcionar ao pequeno leitor a formação do gosto pela leitura “prazerosa”.

No entanto, se tais adultos não estabelecem a prática leitora, o ato de ler – como prazer – torna-se muito mais idealizante do que verdadeiramente real, além de não considerar que a leitura, como qualquer construção, exige esforço e dedicação. Segundo Azevedo: “... a leitura, como muitas coisas boas da vida, exige esforço e [que] o chamado prazer da leitura é uma construção que pressupõe treino, capacitação e acumulação”.

É importante ter em mente que o que se deve buscar é o gosto pela leitura, não meramente o hábito de ler. Esse gosto precisa estar alicerçado na noção de que ler é – deve ser – um meio pelo qual se compreende melhor o mundo, posicionando-se diante dele. Assim, o material sobre o qual o professor trabalha deve ser capaz de levar o aluno a descobrir a sua capacidade criativa e libertadora.

Como vimos, o texto literário é, por excelência, esse material. Primeiro, por seu caráter de ficção, levando o leitor a viver experiências só possíveis na imaginação; segundo, por possibilitar

a internalização de estruturas lingüísticas complexas; por fim, por levar ao desenvolvimento de estruturas de pensamento. O livro infantojuvenil – por ser considerado um tipo de literatura e que contém, pois, essas características – deve ter, na escola, o papel fundamental e privilegiado da formação de leitores proficientes, leitores para toda a vida.

Vê-se, assim, que a literatura compreende textos de um modo geral mais polissêmicos e polifônicos do que os textos de outras áreas de conhecimento. Polissêmicos porque são passíveis de muitas leituras, dependendo da história de vida do leitor, de seus interesses, apreensões e assim por diante. Polifônicos porque na voz do autor estão vozes de outras pessoas, de outros autores, da sociedade, da história. A literatura, então, demanda modos de leitura que levam o leitor a aprofundar suas competências. Ao buscar ler nas entrelinhas, atribuir novos sentidos para os textos, conhecer formas mais livres de ação na realidade, conhecer novos sistemas de referência do mundo, o leitor pode-se perceber como sujeito capaz de transformar a realidade, participando dela de forma mais íntegra, mais crítica.

Pretendemos, agora, discorrer acerca de algumas práticas realizadas por professores de todo o país – em processos de formação inicial ou de formação continuada – relativas à escolarização da leitura literária e à sua relação com os livros didáticos, incluindo-se nessa discussão, a articulação que os livros didáticos promovem ou não entre fragmentos de textos, obras integrais de literatura, paradidáticos e leitura em bibliotecas ou em outros espaços culturais. A idéia é, pois, trazer à tona a relação entre essas práticas e a teoria acima apresentada acerca das características do texto literário.

Como uma das precursoras dessa discussão, Magda Soares (1999) considera o processo de escolarização da literatura como inevitável, mas defende a possibilidade de descoberta de uma escolarização adequada da literatura, que seguisse, no momento da leitura, critérios que preservem o literário, que propiciem ao leitor a vivência do literário e não uma distorção ou uma

caricatura dele. Esses critérios deveriam conduzir, eficazmente, às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e aos valores próprios do ideal de leitor que se quer formar. Essa seria, inclusive, a prática de letramento literário que possibilitaria a formação de um leitor proficiente.

A leitura literária na escola não deve se tornar uma tentativa de se negligenciar o pacto ficcional que o jogo da linguagem e do imaginário tenta estabelecer com os leitores e que somente estes serão capazes de instaurar, ou de ignorar, no seu comportamento participativo – importantes construções estas de que falamos na unidade anterior. Da mesma forma, importante seria não tratar como informativo ou instrucional, cobrando respostas objetivas e fechadas, textos essencialmente subjetivos e abertos, como os literários. Como nos afirma Márcia Abreu:

A escola ensina a ler e a gostar de literatura. Alguns aprendem e tornam-se leitores literários. Entretanto, o que quase todos aprendem é o que devem dizer sobre determinados livros e autores, independentemente de seu verdadeiro gosto pessoal (ABREU, 2006, p. 19).

Em seu livro *Cultura letrada*, Márcia Abreu expõe a dificuldade de se elucidar, especialmente na escola, o que seja literatura “de qualidade” para os alunos. Ela toca no ponto fundamental de se ter cuidado no trabalho com o texto literário. Para ela, muito mais importante do que ensinar a gostar de literatura, como uma fórmula mágica, estaria a necessidade de se permitir que a criança tenha formação literária suficiente capaz de eleger, ela mesma, o gosto por essa ou aquela obra.

Esse cerceamento feito pela escola – que por vezes se aproxima do controle – pode, sim, acabar por renegar leitores e, também, não se alcançar o que se pretende com a literatura. A esta não pode ser vedada a função de experimentação, de prazer ou de ódio que o leitor encontrará quando dialogar com cada texto, estabelecendo, assim, seu pacto com ele. Cada leitor, portanto, na

escola, elabora relações diferentes com um livro – e por vezes em detrimento de outro.

E esse ponto é de fundamental importância, principalmente para o educador. A nenhum mediador, seja ele o professor, o auxiliar de biblioteca ou o livro didático, seria dado o direito ou o privilégio de instaurar ou de ignorar esse pacto em lugar de outros leitores. A leitura literária pode ser até proposta e não ser concretizada por alguns leitores. Ela seria, então, o fruto de uma reciprocidade entre as insinuações da autoria e as disposições estéticas de cada leitor, embora, no mais das vezes, aconteça o contrário, na escola. E ao professor caberia, portanto, esse papel de intermediário entre o suporte e o aluno, deixando com que este estabelecesse seus próprios pactos com o texto e com sua experiência de vida.

O mesmo deve ser entendido para o livro didático. A este não cabe, igualmente, o direito de apresentar ao leitor apenas fragmentos textuais. Além de descontextualizar a interação entre leitor e texto, essa prática retira, especialmente da obra literária, toda a sua riqueza de construção, que está, por vezes, para além da linguagem escrita. Os recursos igualmente estéticos, mas não textuais – os chamados recursos gráficos – tais como capa e imagens, por exemplo, não são apreciados pelo aluno quando parte desse trabalho é colocada em um livro escolar.

Alie-se a isso o fato de que o propósito com que a obra é apresentada no livro didático também foge, muitas vezes, do objetivo estético e plural da literatura. Com fins meramente educativos, como atendimento a uma exigência curricular, os textos literários são, em muitos livros escolares, utilizados como complemento a uma ou outra lição, esperando-se deles apenas respostas às questões propostas. Ele permanece, pois, no campo mais superficial da língua, a saber: o lugar do qual os alunos retirarão as respostas através do entendimento de uma leitura interpretativa, mas objetiva. Tal fato – há muito discutido entre estudiosos na área – também é elucidado pelo Guia dos Livros Didáticos – PNLD (2002). Vejamos um exemplo acerca do

tratamento dado à leitura literária nos livros de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries:

(...) um enfoque historiográfico, centra do nas características dos estilos de época e nos elementos estruturais de composição (foco narrativo, caracterização de personagem, ritmo e rima na poesia). As principais habilidades trabalhadas são a localização de informações e a paráfrase. Com relação à exploração estilística e estética, muitas vezes as propostas limitam as possibilidades de experimentação pelo leitor, quando, por exemplo, solicitam do aluno (...) ora apenas identificar as intenções do autor (...), ora utilizar poemas exclusivamente para estudo de conteúdos gramaticais (...), ora passar do sentido conotativo para o sentido denotativo, o que é questionável. (MEC, 2001, pp. 56, 79, 90, 116).

Sabemos que os elementos apresentados na citação tanto podem servir a propósitos lingüísticos quanto aos propósitos artísticos, se se pressupõe que os leitores, diferenciados que são, como já mencionado anteriormente, participem – com seu componente intelectual, emocional e histórico-social – da produção ativa e propositiva de sentidos, em processos de interlocução com diferentes gêneros textuais.

Essa relação, tão cara à própria formação efetiva de um leitor crítico, apresenta-se como fundamental em uma escola que se propõe democrática, pois, assim sendo, cabe a ela justamente permitir que cada aluno, em sua experimentação com a leitura, retire desta, a cada diálogo, uma nova representação da realidade. Assim, como muito nos acrescenta as pesquisadoras Caroline dos Santos e Renata Junqueira de Souza:

Nesse sentido, precisamos discutir o papel da escola que se constitui em ambiente privilegiado para a formação do leitor. Nela é imprescindível que a criança conheça livros de caráter estético, diferentes dos pedagógicos e utilitaristas, usados na maioria das escolas. O livro estético (ficção ou poesia) proporciona ao pequeno leitor a oportunidade de vivenciar a história e as emoções,

colocando-se em ação por meio da imaginação, permitindo-lhe uma visão mais crítica do mundo (Santos; Souza, 2004, p. 81).

Segundo Marcuschi (2001), no entanto, não se deve simplesmente negar a existência e o trabalho com a literatura em sala, inclusive prevista no livro didático. Há de se ter, apenas, cuidado com o que se espera do aluno após sua leitura crítica. Apresenta, ainda, que uma forma, por exemplo, de se explorar o texto é elaborar uma proposta que preconize informações diversas – textuais explícitas e implícitas – para serem respondidas, bem como informações postas pelo leitor, nem sempre diretamente inscritas no texto, como uma atividade com o propósito maior de se fazer inferências.

Aracy Alves Martins, em uma tentativa de compilar as funções aqui apresentadas sobre a literatura como um importante instrumento de trabalho estético na escola – sobretudo se explorada em todas as suas potencialidades – esclarece justamente a necessidade de se considerar, como já mencionado, a realidade e as leituras diversas dos alunos, respeitando-se, sempre, seus pactos com as obras por eles vivenciadas:

Propostas dessa natureza, em vez de considerar a literatura como uma produção exclusivamente lingüística, consideram-na, por sua característica distintiva enquanto gênero textual, uma produção artística, aberta e de pluralidade significativa, cuja constituição estética dependerá grandemente das características diferenciadas dos leitores, em função das experiências prévias de mundo, dos textos e da arte de que usufruiu e que acumulou nas suas oportunidades de letramento literário, para colocar na roda das intertextualidades (MARTINS, 2006, p. 117).

Tais características, já trabalhadas por nós de maneira veemente, elucidam ainda mais a necessidade de se focar o aluno e o professor na relação entre o leitor e o texto, de forma que esta seja capaz de permitir algum registro de experiência para o aluno recém inserido nas práticas de leitura. Para tal, fundamental se

faz, também, que o professor tenha essa concepção, uma vez que ele é, em sala, muito mais do que mediador: ele é, verdadeiramente a referência para o aluno. A relação entre o leitor – aqui também assumindo a função de aluno por lidarmos com a leitura escolarizada – e obra-texto, pode ser, pois, garantida por esse educador.

E tal garantia é de essencial importância, tendo em vista que os espaços textuais estão ali justamente para serem preenchidos por cada leitor. Conforme nos aponta Gumbrecht (1998), o que torna isso possível é o fato de que entre a ação do autor e a ação do leitor, como condições históricas para a formação de significados, há, realmente, a possibilidade da produção de diferentes significações em virtude de um trabalho deliberado, que cria as convergências do texto para diferentes disposições receptivas. As primeiras constituem-se de vazios deliberados, deixados pelo autor, a fim de que cada leitor possa preenchê-los a partir da sua própria experiência de vida. O que se tem, dessa forma, são recepções diferenciadas de leitores plurais, porque diversificados em formação, em cultura e em experiência.

Além disso, como bem nos lembra Chartier (2000), a própria história cultural salienta que sempre existe uma distância entre os modelos impostos e a construção da significação, pois a apropriação pode mesmo contradizer o sentido pretendido. Por isso, acrescenta ele, se torna tão complexo o trabalho com a leitura literária na escola. De fato, ainda hoje encontramos um impasse entre o modo considerado ideal pela escola de trabalho com o texto literário e a autonomia do aluno em fazê-lo. Isso, voltamos a mencionar, tende a empobrecer, caso siga apenas esse formato, qualquer proposta de apropriação com a literatura, pelo sentido de subversão e de liberdade direcionada que são intrínsecas à própria estrutura desse tipo de texto.

Nesse sentido, deparamo-nos com a questão das escolhas das obras para leitura, a partir de discursos teóricos fora da escola ou do próprio ambiente, que acabam por instituir as obras que merecem ou não ser lidas pelos alunos, dado o seu grau de

legitimidade e a sua classificação entre cultura popular e cultura erudita. Novamente Chartier (2000) acerca desse ponto, inicialmente, apresenta-nos duas posições extremas:

[...] para incitar à leitura, é preciso evitar duas posições extremas: seja considerar como dignos de serem lidos somente os textos e os gêneros canônicos da cultura clássica, seja, ao contrário, tomar todas as leituras como equivalentes. [...] o caminho é, pois, estreito, mas fundamental, que deve conduzir as próprias práticas, desde leituras “indignas”, “selvagens”, até uma relação mais enriquecedora com obras profundas e densas (CHARTIER, 2000, p. 14).

De fato, é extremamente complexa a seleção de obras que venham não apenas servir como parâmetro de experiência para os alunos incipientes em leitura – sobretudo a literária –, mas também quando se tem a proposta de, com esses textos, se trabalhar questões de formação e de apreciação estética da literatura – assunto este, aliás, que iremos tratar com mais propriedade no capítulo 5.

Cabe, então, entrarmos na discussão da apropriação da leitura literária feita pelas crianças – ainda que fora da escola – pois essa temática pode, naturalmente, interessar à instituição, como um parâmetro mesmo daquilo que os alunos têm por hábito apreciar ou mesmo gostar quanto no momento de encontro com o texto. Nesse contexto, Paulino (1999) apresenta, como exemplo, a literatura infantojuvenil, no sentido de análise a ser definida pelos próprios sujeitos leitores. Segundo ela, *infantis* ou *juvenis* – “literaturas anexadas” – seriam apenas aqueles livros apropriados, conquistados pelos jovens leitores (...), bastaria que eles se sentissem atraídos e capazes de “roubar” o livro para si.

Em postura semelhante, Márcia Abreu (2002) defende que o comportamento de uma criança frente ao livro pode ser crucial para o entendimento da importância não apenas da obra, mas também daquele momento para ela. Qualquer possibilidade, pois, mesmo fora da erudição literária, segundo a autora, poderia,



portanto, representar uma pista daquilo que vem sendo apreciado pelos alunos, capaz, nesse sentido, de produzir bons efeitos se também trabalhado ou apresentado pela escola. Afirma, assim, que “podemos começar tentando conhecer e entender as práticas, os objetos e os modos de ler distintos daqueles presentes nos meios eruditos” (Abreu, 2002, p. 132). Vitória Líbia de Faria acrescenta ainda que:

Para iniciar a criança no mundo dos livros é imprescindível familiarizá-la com uma literatura de boa qualidade que deve ir desde os clássicos até os modernos, passando por diversos gêneros, tramas, estilos e tipos de textos. Os assuntos e as temáticas também devem abarcar a realidade cultural, social e natural, mediadas pelo uso das demais linguagens e formas de interação da criança com a natureza e a cultura (FARIA, 2004, p. 58).

Isso nos permite entender que a questão dos critérios de avaliação de obras literárias estaria novamente deixando espaço, quanto à prioridade, para a diversidade da produção, uma vez que estamos diante de textos que trazem, em sua própria estrutura, a marca da subjetividade. Segundo o que a própria autora defende, não haveria, pois, livros bons ou ruins para todos, pois nem todos compartilham dos mesmos critérios de avaliação. Podemos começar a pensar que as leituras são diferentes e não piores ou melhores (Abreu, *ib. id.*).

Entramos, assim, mais uma vez na discussão de que é preciso fazer circular, especialmente na escola – entendida aqui como muito mais do que uma instituição social: ela deve ser, sim, um espaço de integração democrática de saberes – variados tipos de textos e de gêneros para grupos de leitores diversos. Novamente recorrendo à autora supracitada, não se está propondo, como se vê, que se abandone o estudo do texto literário canônico, e sim, que a escola (...) garanta espaço para a diversidade de textos e de leituras, que garanta espaço para o outro (Abreu, *ib. id.*). Para elucidar ainda mais essa idéia, trazemos ao debate as autoras

Caroline dos Santos e Renata Junqueira de Souza, que muito propriamente nos dizem que:

Assim, se a prática de leituras diversas é importante para a formação do leitor, se os materiais de leitura utilizados na escola não propiciam a relação intertextual leitor/obra, se as crianças raramente têm oportunidade de ler o texto estético, [...] se os professores responsáveis pela intermediação criança/livro não tiveram formação para o ensino da leitura e da literatura, [...] como ensinar leitura e literatura? Como estabelecer na escola a escolarização adequada da literatura? Como professores e alunos podem partilhar o processo de formação estética? (Santos; Souza, 2004, p. 84).

Vemos, também, que, para além do fator da qualidade, muito em voga entre os críticos literários desde o início de sua prática de análise de obras de literatura, outros dois pontos igualmente importantes se fazem presente: o que se preconiza como “gosto” e a formação cultural das pessoas envolvidas no processo de leitura literária. Para o primeiro fator, do ponto de vista da Sociologia da Literatura, Lajolo (1995, p. 119) apresenta tal definição, indicando a educação do gosto, que não é somente função da escola, mas que a ela compete, como atributo de iniciar seus alunos nos protocolos, nos critérios e nos valores de leitura.

Ora, se entendemos, então, que “educar pelo gosto” é tarefa da escola, da biblioteca, da família, das instituições culturais, abrimos espaço também para outra discussão complementar que está direcionada para o segundo ponto: a formação cultural, a estruturação integral do aluno no espaço escolar – seja pensando na formação destes, seja entendendo a necessidade cultural na formação dos professores e dos auxiliares de biblioteca, no sentido de se entenderem, todos, plenamente capazes de contribuir para a compreensão de um universo maior, mas que engloba a literatura, e, nela, seus textos: a cultura.

Para levantarmos, pois, essa discussão, entendendo a relação entre literatura e escola, no universo cultural, precisamos pensar na formação humana de todos os envolvidos no processo. Nesse

sentido, Magda Soares (2000) reflete conosco sobre as condições, muitas vezes lacunar, de formação e de atuação dos professores para que eles – usuários ou não de livros didáticos – se tornem leitores parceiros dos alunos.

Não se trata de levantar apenas a idéia de que professores leitores conduzem alunos leitores. Sabemos que essa premissa nem sempre nos leva a pontos de compreensão satisfatórios. A autora apresenta que (...) as hipóteses levantadas anteriormente [diversidade do alunado, formação inadequada, rebaixamento salarial] permitem supor que a concepção de professor leitor que está presente nos livros didáticos das últimas décadas não é propriamente a de um professor não leitor, ou mau leitor, mas a de um professor a quem, por razões sociais, econômicas e, sobretudo, políticas, não são hoje proporcionadas as condições necessárias para o exercício pleno de sua profissão.

Como vimos, os textos que circulam na escola, especialmente pela maneira como são trabalhados, ainda não são considerados como uma atividade de recriação dos sentidos existentes no texto, de forma a garantir a intertextualidade. Eles não permitem, assim, que o aluno amplie o significado imediato daquilo que é lido. Segundo Ana Claudia Silva (1997), “a leitura [é] seguida de trabalho de aprofundamento de texto baseada numa concepção da aprendizagem como um sistema monológico”, o que não permite a participação do aluno. Novamente as autoras Caroline dos Santos e Renata Junqueira de Souza nos acrescentam que:

[...] o livro didático ainda é o material mais usado na escola, seguido por outros utilizados com menor frequência: os paradidáticos. Estes geralmente são livros que combinam textos informativos com ficção. [...] Na realidade, este tipo de obra é pedagogizante, pragmática e tenta converter a narrativa artística em um artefato de utilidade imediata. O paradidático, muitas vezes, anula a experiência estética, trocando-a por outro tipo de interlocução escrita que afasta as crianças da literatura (Santos; Souza, 2004, p. 84).

Por fim, vemos como é importante, a partir de todos esses discursos levantados, a necessidade de permitir ao aluno conhecer as variedades das obras, das literaturas – no plural –, mas também de fazer parte do processo de entendimento do texto, recriando-o. À escola, portanto, acreditamos caber justamente esse papel do trabalho com esta proposta de leitura literária, contribuindo, assim, para idéia de democratização do livro e da leitura (Zilberman, 1988), através da literatura, para, efetivamente, todas as classes sociais.

Nesse sentido, compartilhando com as idéias de Bettelheim (1981), acreditamos realmente que a escola deve ser esse espaço de difusão de saberes, acolhendo, pois, todas as culturas e, ao mesmo tempo, fazendo circular as produções diversas provenientes de cada uma delas. A leitura literária, assim, seria apenas mais um dos feitos de um grupo social. Dessa forma, segundo o autor, “a aquisição de habilidades, inclusive a de ler, fica destituída de valor quando o que se aprendeu a ler não acrescenta nada de importante à nossa vida”. Ler literatura, portanto, na escola, pode – e deve – significar muito mais do que simplesmente um momento de fruição.

### 3.4 A poesia na formação do leitor

No descomeço era o verbo.  
Só depois é que veio o delírio do verbo.  
O delírio estava no começo, lá onde a  
Criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.  
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona  
Para cor, mas para som.  
Então se a criança muda a função de um verbo, ele  
delira.  
E pois.  
Em poesia que é voz de poeta, que é voz de fazer  
nascimentos.  
O verbo tem que pegar delírio.  
Manoel de Barros

Manoel de Barros, em sua brilhante forma estética de ver o mundo, nos convida a pensar sobre a escrita como uma possibilidade de transformação constante, de segredos e de mistérios talvez nunca revelados pelo autor, por ser literatura. Delirar, pois, segundo ele, não só possível ao texto literário, como também previsível, esperado, sobretudo se entendido pelos olhos da criança.

Ler para além do texto, como propusemos durante todo o capítulo, requer que o leitor se sinta capaz de ler o mundo – desafio este muito crucial. Alguns elementos mostram-se fundamentais para que tal processo ocorra, especialmente voltados para a formação e/ou preparação desse leitor. O principal deles é, como já preconizamos, a própria literatura e todos os gêneros possíveis, embora utilizemos, para nossa pesquisa, um em especial.

A leitura literária, de maneira geral, permite ao leitor a aprendizagem da vida e de suas relações com o mundo. Possibilita, também, a apreensão de artimanhas capazes de driblar as malhas textuais, concebendo-se, pois, a idéia de que é possível ler de maneiras diversas. Segundo Pedro Demo:

O charme mais profundo da leitura, entretanto, é contraler, porque desdobra a potencialidade disruptiva do conhecimento e a turbulência reconstrutiva da aprendizagem. Já não acreditamos mais na transparência do texto, porque seus autores não podem ser transparentes. Sendo dissimulados, produzem coisas dissimuladas. Mesmo reconhecendo que o ser humano se debate a vida toda com a necessidade de inventar explicações para aquilo que não entende e para tanto vai tecendo teorias e hipóteses infundáveis, não acreditamos mais em explicações finais, porque não há texto, nem leitura final. No ponto final, não se termina o texto. Apenas se interrompe (DEMO, 2006, p. 81).

Essa interrupção, de que nos fala Demo, representa a natureza própria do texto literário – incompleto propositalmente de sentidos e com lacunas deixadas para o preenchimento de cada

leitor, a cada leitura. Visando, pois, a formação de cada leitor em particular, que, é, antes disso, um ser humano único, é que entendemos essa função complexa da leitura, através do texto literário. Sobre essa proposta, nos falam as autoras Caroline dos Santos e Renata Junqueira de Souza:

Se entendermos leitura como um dos caminhos de inserção no mundo e de satisfação de necessidades amplas do ser humano (estéticas, afetivas, culturais, além das intelectuais), é de se esperar que propostas nesse sentido estejam direcionadas para a superação de uma visão utilitarista das linguagens em que é privilegiado apenas seu domínio técnico – no sentido da compreensão de que estas constituem produções humanas e, como tal, são passíveis de manipulação, construção, desconstrução e reconstrução (Santos; Souza, 2004, p. 81).

É justamente pelo não-compromisso com um fato concreto que a literatura pode falar dele. Explico: o aparente descompromisso com a realidade possibilita ao texto literário um distanciamento ideal que pode desvelar relações sociais – construindo e reconstruindo conceitos a partir das leituras. Ele é, por excelência, o texto que tem o “direito” reconhecido de subversão da linguagem, de transgressor de normas fixas sobre o ato de ler. Conhecer, pois, esses textos, possibilita a formação de um leitor mais bem preparado, que não se permita cair nas artimanhas do autor, pois uma vez que conhecemos as regras podemos subvertê-las.

Partindo desse pressuposto, é possível que o professor atribua ao trabalho com o texto literário um ótimo instrumento para a formação de alunos mais leitores, mais proficientes na língua e com chances de também conhecer mais culturas. Entretanto, qualquer aplicação com a literatura infantojuvenil em sala requer que esse professor não apenas tenha conhecimento das múltiplas habilidades da literatura, mas que também viabilize a formação leitora de seus alunos a partir da concepção de leitor criativo.

Esse conceito, apresentado por Gabriel Perissé (2001) em seu livro que leva o nome da teoria, elabora a idéia de que se faz preciso pensar em propostas de trabalho com o texto literário capazes de evidenciar um leitor – ou construí-lo – de forma plural, ou seja, plenamente realizável em suas descobertas de mundo por meio da leitura. Reconhecer-se, pois, no texto – ou para além dele – é uma das premissas básicas de formação do leitor criativo. Segundo o autor:

Ser um leitor criativo é ser co-autor das impressões, das idéias, das atitudes e convicções provocadas pelo texto. Essa co-autoria o transforma numa pessoa com mais criatividade, com iniciativas, e com “acabativas”, pois se é importante começar, é imprescindível levar projetos até o final, consumir tarefas, cumprir (PERISSÉ, 2001, p. 9).

Para tal, ele apresenta a relação da criatividade com as experiências de leitura. Estas, no entanto, têm de ser, segundo ele, significativas para que o leitor consiga atribuir os significados do ato de ler para sua vida. Segundo Perissé (2001: 17), “experiências significativas com livros ocorrem quando o leitor jamais esquece o que viveu de especial ao conhecer um livro”. Em semelhante conceito, Bamberger (1987: 11) nos esclarece que “se conseguirmos fazer com que a criança tenha sistematicamente uma experiência positiva com a linguagem [...], estaremos promovendo o seu desenvolvimento como ser humano”.

Para a formação desse leitor criativo, entendemos ser a literatura, como já mencionamos, um viés ideal para o contato da criança com o livro, especialmente na escola. Isso porque, como bem nos lembra Zilberman (1985: 21), a afinidade entre escola e literatura está para além do caráter superficial: tal relação é capaz de atingir mesmo a natureza de ambas, em um processo de afetação mútua. Ela completa ainda esclarecendo que “de fato, tanto a obra de ficção como a instituição do ensino estão voltadas à formação do indivíduo ao qual se dirigem”.

Estabelecemos, pois, que, para um leitor efetivamente criativo – e, portanto, crítico – o trabalho com a literatura na escola apresenta-se como uma proposta. Além disso, acreditamos que deva ser ainda nos primeiros anos da educação básica o estabelecimento desse primeiro contato, tendo em vista, especialmente, o processo de alfabetização pelo qual passarão os alunos. Estes, pois, ao adquirirem o código da linguagem escrita, teriam, também, todo o universo rico da literatura ao seu redor. Como nos diz Renata Junqueira de Souza:

Assim, fica claro que a escola, por ser estruturada com vistas à alfabetização e tendo um caráter formativo, constitui-se num ambiente privilegiado para a formação do leitor. Outros ambientes capazes de auxiliar nessa tarefa, como o familiar, podem, eventualmente, não estar direcionados nesse sentido. Já a escola, mesmo com suas limitações, mantém-se como espaço reservado à iniciação da leitura (SOUZA, 2004, p. 62).

O que se pretende preconizar, aqui, é, por meio da escola, da literatura e de um tipo especial de gênero, uma possibilidade de trabalho com a leitura, com vistas à formação do aluno incipiente nos textos literários. Esta leitura, pois, é entendida como um caráter de reconhecimento do leitor em si mesmo através do texto, sendo o professor, evidentemente, o mediador desse processo. Conforme nos apresenta Guimarães:

[...] o ato de ler implica um mergulho na própria existência – esta considerada como produto das determinações não apenas internas, mas externas aos sujeitos – no resgate dos significados já produzidos ao longo da vida e no confronto destes com a proposta feita pelo autor. No processo que se concretiza, o sujeito-leitor recupera seus conhecimentos e crenças, implementa seu raciocínio e se reorganiza internamente, marcado por uma nova interação (GUIMARÃES, 1995, p. 88).



De qualquer forma, o contato com a literatura sempre representa, por si só, um ganho para o leitor. E nesse ponto não importa se ela confirma uma posição do leitor ou se ela quebra expectativas. Fica invariavelmente um saldo de conhecimento sobre si mesmo e sobre o mundo, que é, ao mesmo tempo, uma perspectiva diferente de interagir com a realidade da qual se faz parte.

Resolvemos, no entanto, partir de um objeto mais específico dentre tantos escolher a poesia como representante de um tipo de texto capaz de instigar, especialmente pela subjetividade de sua natureza, permitindo, assim, leituras diversas. A questão colocada na pesquisa é justamente o papel da leitura da poesia na formação do aluno, a partir de discursos de professores e de acadêmicos no levantamento dos dados do PNBE.

Além de seu caráter subjetivo, o texto estético – principalmente a poesia – tem a capacidade de influenciar o pequeno leitor, permitindo-lhe vivenciar histórias e sentir emoções, colocando, pois, em ação sua vontade de imaginar e, com isso, reformular posições mais críticas sobre o mundo. Vemos, pois, que a ficção não retira a criança das adversidades do mundo; pelo contrário: apresenta a ela as formas possíveis de ver a realidade, permitindo que ela se posicione frente a cada uma delas. Conforme nos acrescenta Renata Junqueira de Souza (2004: 64), “a criança (ou o leitor em formação) terá mais estímulo imaginativo com a ficção do que na recepção de postulados que devam ser decorados”.

Alie-se a isso o fato de ser também na infância que o aluno elabora sua própria subjetividade. E a poesia, assim, nesse processo, poderia ter grande influência, sobretudo se considerarmos, como já exposto acima, que ela é, por si mesma, composta de aspectos subjetivos. Ela pode permitir, com a aparente liberdade de interpretação de seus leitores, que eles criem e recriem seus próprios sentidos para o texto, assim como o fazem para suas vidas. Como nos diz Zila Goulart Pereira Rego:

A constituição do mundo interior do sujeito é fruto de um processo de conscientização de si mesmo, da sua contingência pessoal, assim como das circunstâncias que o cercam. Ele envolve um movimento de autoconhecimento, de apreensão de fatos exteriores e de tomada de posicionamentos frente a esses. Logo, a construção da subjetividade, o estabelecimento de uma interioridade rica em dados e emoções capazes de manter o sujeito consciente de si e do que o circunda, é uma busca constante e, podemos dizer, infinita para todo ser humano (REGO, 2006, p.210-211).

Sendo, portanto, a elaboração do significado para o texto poético uma forma subjetiva, assim também o é a compreensão e a formulação da subjetividade interna do sujeito-leitor, como ser social. A relação entre poesia e formação social, pois, pode ser ainda mais arraigada e complementada se assim entendida e trabalhada, na escola, desde cedo.

Antes disso, entretanto, a criança já tem seu contato com a poesia através da literatura popular, especialmente as parlendas e as cantigas infantis. Estas já apresentam à criança a estrutura própria do texto poético, pois são compostas de aliteração, ritmo constante e com frases na ordem direta. Segundo George Jean (*apud* Averbuck):

[...] na fase da infância é que se aprende melhor o caráter lúdico que a linguagem toma em certos usos. A parlenda oferece uma quantidade de exemplos que permitem compreender como a palavra pode jogar com ela mesma (AVERBUCK, 1985, p. 74).

É justamente essa brincadeira que a poesia permite fazer com a linguagem, sem desmerecê-la, que auxilia a apresentação da subjetividade ao leitor por meio do texto poético. O jogo de palavras, portanto, relacionado com a sonoridade, fornece à poesia o encanto que propicia prazer ao leitor. Este é, assim, o caráter de sensibilização presente no gênero em questão. É possível perceber, pois, que a leitura da poesia permite que o aluno-leitor realize as antecipações e os preenchimentos no texto –

subjetivo por ser poético e incompleto por ser literatura – provocando as referências que os leitores trazem consigo. O texto poético, assim, com sua estrutura dinâmica e multifacetada, envolve o leitor também no jogo de revelar e esconder: a cada leitura ele decide os caminhos a seguir nas malhas do texto, preenchendo-o ou não com suas inferências.

Acreditamos, dessa forma, que a poesia pode ser realmente esse momento de encontro do leitor com ele mesmo, pois ela é, em sua natureza, a própria roda-viva dos sentidos – e estes nem sempre podem ser entendidos da mesma forma por todos os leitores. E é nesse sentido que se alimenta ainda mais a subjetividade: ao sujeito imerso na leitura é permitida a capacidade de construir e de reconhecer qualidades próprias, definidoras do seu mundo interior.

Os poemas podem ser capazes de alimentar as sensibilidades, fazendo com que seus leitores se identifiquem como únicos. Sendo uma unidade em meio à sociedade, eles podem, também, identificar seu papel e agir positivamente a partir dele. Essa tomada de consciência a partir da constituição de suas subjetividades faz que passem a conhecer as coisas em si e a refletir sobre elas.

A poesia, assim, também reflete uma importante posição social, no sentido mesmo de contribuir para a formação humana de sujeitos leitores. A forma positiva como propõe encarar o mundo, com seu jogo de linguagem que igualmente reflete o bom e o mau momento, nasceu do caráter subjetivo da estrutura textual, e, por isso, da capacidade de relativizar as dificuldades, com a necessidade de fazer opções. Como nos sugere novamente Zila Goulart Pereira Rego:

Os poemas converteram-se em vias de mão dupla, como defende Paul Ricouer, aproximando cognitivo e afetivo. Pela leitura das poesias, [os leitores se percebem] capazes de memorizar, de imaginar, de enfrentar e de dominar a linguagem, interagindo com

diferentes mundos, sentindo-se livres para escolher seus futuros e para construir alternativas para si mesmos (REGO, 2006, p. 217).

Com a poesia infantil, as características tornam-se ainda mais relevantes, no sentido de agruparem um público ainda maior de leitores. Sendo utilizada com vistas à aceitação de crianças e de adolescentes, ela apresenta-se como um gênero literário que *também* pode ser lido e entendido por crianças, como já discutimos anteriormente.

Dado seu caráter universal, atemporal e sem idade determinada, a poesia que se pretende para crianças pode ser um importante instrumento de estímulo à leitura, via literatura, na escola. Conforme nos acrescenta Bamberger (1987), ela é, por excelência, o único gênero capaz de despertar leitores em qualquer fase ou faixa etária de leitura. Além disso, consegue reunir, em alguns versos, os elementos necessários à reflexão implicitamente. Conforme salienta Renata Junqueira de Souza:

A poesia infantil contemporânea reforça as indagações feitas na modernidade com um humor peculiar e com formas diferenciadas, versos livres, poemas concretos, entre outras. Abrindo espaço para o novo, para o prazer e a reflexão (SOUZA, 2004, p. 67).

É importante, no entanto, que todos os profissionais de educação tenham consciência dessas características da poesia, para que o aluno também elabore essa informação. O poema, dada sua magnitude de possibilidades, não pode ficar restrito à decomposição de versos. O texto poético precisa, efetivamente, sair do papel, ser entendido para fora do recurso gráfico. Para Castro:

O preconceito de que só certos agrupamentos de letras são sílabas e de que só determinadas seqüências de sílabas são versos é exatamente o mesmo que diz que só um agrupamento de versos é um Poema e só nesse Poema está a Poesia. Pelo contrário, todos sabemos que o verso como medida temporal do Poético é apenas um resultado da codificação rítmica do texto e que o texto Poema

possui outros recursos além do ritmo e de um(ns) sistema(s) de medida para se realizar como POEMA (CASTRO, 1973, p. 6).

A poesia infantil, dessa forma, só é um texto cheio de possibilidades e de caminhos a percorrer se interpretado pelo leitor como algo que não está fixo no livro. Ela tem vida por ser leitura, por fazer relações com cada leitor que se aventura a decifrá-la. E a cada leitura, pois, pode ganhar novo corpo, nova forma.

Pode ser compreendida, também, como o primeiro lugar de encontro entre o leitor e o mundo real, porém fantasioso, mascarado por trás dos jogos de linguagem. E, nesse ponto, reforça-se ainda mais a preocupação que temos de ter quando viabilizamos para um leitor incipiente sua leitura. Como nos diz Octavio Paz:

[...] O poético é a poesia em estado amorfo: o poema é a poesia que se emerge. [...]. O poema não é a forma literária, mas o lugar de encontro entre a poesia e o homem. O poema é o organismo verbal que contém, suscita ou emite poesia (PAZ, 1991, p. 25).

A leitura da poesia, assim, cria brechas para que os leitores conquistem as distâncias que habitam suas compreensões de mundo. Os poemas, portanto, realizam-se efetivamente como o espaço do delírio de que nos fala Manoel de Barros no início do capítulo. Esse delírio, importante que se diga, não é entendido como perturbação, mas como uma via de acesso, um intervalo no tempo e no espaço, um portal para as outras realidades possíveis de serem vivenciadas.

Além disso, assim como a subjetividade humana é incompleta, também o são os textos poéticos. E é justamente nisso que formação humana e texto poético se completam: ambos são movidos pela busca incessante das verdades – ou ao menos a possibilidade de buscá-las. Um dos instrumentos, portanto, para permitir ao leitor essa procura é justamente a poesia, a literatura, o lúdico.

A poesia, quando lhe permitem ser ela mesma, é capaz de desencadear nos leitores processos emocionais. Segundo Averbuck (1985: 82), ela favorece a liberdade de criação, mostrando aos alunos espaços até então desconhecidos, que “se descobre, e, assim, se desaliena”. Essa reflexão, então, nos permite voltar à discussão de Gabriel Perissé e seu leitor criativo.

Se a poesia é, pois, voz de fazer nascimentos, conforme nos relata Manoel de Barros, ela é também, efetivamente, capaz de possibilitar a formação de leitores criativos, ávidos de leitura e de informação, saciando-se, ainda que parcialmente, no texto literário. Nossa discussão agora será a de verificar, então, em que medida os profissionais de educação entendem essa formação crítica – ou criativa – dos alunos-leitores. A escola não deve prescindir, nessa perspectiva, de permitir que a poesia seja vista, conforme sugere Zizi Trevizan (1995: 37), “como tessitura constituída de palavras mágicas, desencadeadoras de uma realidade específica – a arte –, onde tudo que não existe é passível de ser dito pelo poeta”. A poesia, e especialmente a infantil, por fim, é completa, como gênero literário, por contemplar, em seus versos, o dito e não-dito, o real e o imaginário – todos eles passíveis de compreensão por todos, crianças ou não.



## Capítulo 4

### Entendendo a voz e a vez: quadro teórico

Interessou-nos, para os propósitos desta pesquisa, conhecer como circulam os discursos que vêm sendo proferidos sobre a leitura e a literatura no âmbito escolar. Com efeito, para que possamos compreender, ainda, o discurso do professor de sala de aula e o do especialista, verificando, nessa medida, se dialogam entre si, cabe-nos recorrer aos teóricos que podem nos subsidiar no campo discursivo.

Para além dos teóricos com os quais dialogamos nas páginas anteriores, o que se pretende, portanto, no presente capítulo, é justamente apresentar o referencial teórico de suporte às categorias conceituais advindas da análise do discurso de base enunciativa, com vistas a observar, nos dados coletados, a posição da leitura literária, especialmente a poesia, nas diversas vozes dos professores.

Serão trazidos à discussão, nessa perspectiva, os conceitos de emancipação pela leitura em Ana Maria Machado (1999) e a sempre atual contribuição de Paulo Freire em relação à importância de se ler o mundo (2006). E, permeada nessa discussão, a questão política do ato de ler também vem à tona, com os discursos dominantes de alguns grupos sociais. Para tal, abrimos espaço para os teóricos Gramsci (1991), especialmente quanto à ideologia, e Foucault (1995), direcionado à idéia do poder, ambos evidenciando a existência de uma cultura e de um discurso hegemônicos. Além disso, complementa a idéia o entendimento sobre o capital cultural (1974) e social (1983) de Bourdieu, e, nestes, o capital literário (1989). Pretendemos, com Bourdieu, evidenciar a importância de se reconhecer a literatura



como um bem cultural, dentro da perspectiva por ele apresentada – capital cultural – que pertence, pois, a um grupo social.

Por fim, o que desejamos, pois, com essas escolhas teóricas, é justamente garantir um subsídio capaz de dar conta dos conceitos e da metodologia que nortearam o trabalho, a saber: a análise do discurso e o dialogismo. Para estes, optamos pela formulação baseada no discurso tal como entendido por Helena Brandão (2004) a partir de seus estudos e confrontos com demais pensadores e no diálogo assim como o é estabelecido por Bakhtin (1992).

#### 4.1. 'Tulutatulê': a força da leitura em Paulo Freire e em Ana Maria Machado

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que  
me insere na busca, não aprendo nem ensino.

Paulo Freire

Em um pequeno artigo publicado em seu livro *Contracorrente: conversas sobre leitura e política* (1999), Ana Maria Machado apresenta a expressão, que é parte do título desta unidade – *Tulutatulê*, vinda de “Tu luta, tu lê” –, como uma “palavra mágica”. O enunciado, tal como fora escrito, foi percebido por ela rascunhado por um aluno de uma turma composta por um grupo de operários em meio a uma construção em Copacabana, no Rio de Janeiro.

A autora, em recente contato com o método de Paulo Freire à época – pedagogia da emancipação ou do oprimido –, tinha resolvido aplicar pela primeira vez a experiência com os novos alunos, sempre preconizando a importância de se trabalhar com a realidade deles. Foi quando teve a surpresa – o fato em si não a incomodou. O que a surpreendeu, isso sim, foi a exatidão de como cada aluno encara a linguagem e o poder que ela assume. Segundo ela:

De repente, um aluno escreveu uma longa palavra esquisita, parecendo palavra mágica: Tu luta, tu lê. Levei um susto. Não só com a emoção de ver como era rápido, como ele era capaz de criar de imediato um uso impessoal e coletivo para o único pronome capaz de escrever no momento... mas também pela ordem que deu a seu pensamento. Não se tratava de ler para poder lutar, como propunha meu coração de vinte anos, mas de lutar para conseguir ler. A leitura era o objetivo, a meta. A luta era só um meio de se chegar lá (MACHADO, 1999, p. 124).

A força da leitura, especialmente quando se tem a consciência de que o discurso não é apenas seu, embora proferido por você, mas coletivo, faz entender aquilo que Paulo Freire nos traduziu tão bem em *A importância do ato de ler: a função libertadora da leitura*, sobretudo se esta considera a realidade vivida, ou, como já pronunciamos em capítulos anteriores, a experiência de cada palavra, de cada enunciado, de cada livro. Na obra, ressalta, ainda, a necessidade de, sendo a voz de um grupo, se permitir então que seja falada, mas, principalmente, ouvida.

Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros [...] o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. De escutá-los corretamente, com a convicção de quem cumpre um dever e não com a malícia de quem faz um favor para receber muito mais em troca. Mas, como escutar implica falar também, ao dever de escutá-los corresponde o direito que igualmente temos de falar a eles. Escutá-los no sentido acima referido é, no fundo, *falar com eles*, enquanto simplesmente falar a eles seria uma forma de não ouvi-los. Dizer-lhes sempre a nossa palavra, sem jamais nos expormos e nos oferecermos a deles, arrogantemente convencidos de que estamos aqui para salvá-los, é uma boa maneira que temos de afirmar o nosso elitismo, sempre autoritário (FREIRE, 2006, p. 26).

Permitir, portanto, que alguns grupos tenham não apenas *voz*, mas, sobretudo *vez*, para fazer suas próprias escolhas, é possibilitar-lhes autonomia e emancipação. A leitura, nesse sentido, é uma das ferramentas capazes de permitir esse alcance, justamente porque as formas de dominação se utilizam de sua falta, pelo não acesso aos bens culturais que são, em sua maioria, registrados sob a forma escrita.

Freire e Machado entendem, portanto, como indispensável que todos façam uso da palavra, tendo acesso a todos os seus usos. Isso não significa o desejo de que todos sejam artistas, mas justamente para que ninguém seja escravo. Para isso, entendem como fundamental que a realidade social de cada aluno seja também o ponto presente para cada educador, não podendo, pois, o discurso apresentar-se distante dela. A prática cotidiana, segundo Freire, mostra-se como uma importante ferramenta de trabalho com a realidade dos educandos. Segundo ele:

A questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso (FREIRE, 2006, p. 25).

Ambos acreditam, também, na capacidade libertadora da palavra, sendo a leitura, assim, um instrumento capaz de permitir tal liberdade. Acrescentam a isso, entretanto, a necessidade de se reconhecer alguns grupos dominantes – possíveis cerceadores dessa emancipação –, sem, contudo, apenas entender o processo como sendo totalmente excludente. Apresentam, nesse sentido, a idéia de que nenhuma educação, por ser social, é totalmente dominada e nem exclusivamente neutra. Como volta a nos falar Freire:

Na medida em que compreendemos a educação, de um lado, reproduzindo a ideologia dominante, mas, de outro, proporcionando, independentemente da intenção de quem tem o poder, a negação daquela ideologia (ou o seu desvelamento) pela confrontação entre ela e a realidade (como de fato está sendo e não

como o discurso oficial diz que ela é), realidade vivida pelos educandos e pelos educadores, percebemos a inviabilidade de uma educação neutra (FREIRE, 2006, p. 25).

Voltando, por fim, ao grupo de alunos de Ana Maria Machado, depois de algumas semanas, segundo seu relato, eles já conseguiam compreender e expor a importância dessas leituras, no plural, entendidas como diversificadas e construídas por várias vozes, tomadas pela vez de cada um, com sua devida experiência. Uma das frases, a exemplo da primeira, foi justamente “Tu lê, tu já num tem medo”.

No discurso, além da idéia da emancipação, há, também, a da própria libertação pela palavra e da palavra, no sentido de organização de idéias e de sentenças tal como preconiza o sistema alfabético. Este, pois, também já se fazia entendido pelos alunos, que estavam em processo de alfabetização. Considerar, portanto, a realidade de cada ambiente, além das vozes de cada leitura pode significar, assim, uma sociedade mais equânime através da educação. Segundo a própria Ana Maria Machado (1999: 125): “a palavra liberta. A leitura dá argumentos para não se deixar intimidar. Lembrar-se disso – e procurar pôr em prática – é uma bela homenagem que se poderia prestar a Paulo Freire”.

#### 4.2. Culturas hegemônicas: a ideologia em Gramsci e o poder em Foucault

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.  
Michel Foucault

Como mencionamos, trazer Gramsci e Foucault para as discussões sobre leitura, livro e literatura tem o objetivo único de suscitar a compreensão de que, sendo sociais, essas esferas também o são, pelo mesmo motivo, políticas, envolvendo, assim, todo um aparato de força pelas simbologias sociais através das ideologias em Gramsci (1991, 2000) e das relações de poder em Foucault (1981, 1995). Tais símbolos podem ser, nesse sentido, caracterizados não apenas na relação direta entre professor e aluno, mas também entre os próprios educadores, dentro e fora da escola.

Em que pese sua formação ideológica política – que não nos interessa aqui adentrar – Gramsci contribuiu sobremaneira para esse entendimento a partir de sua concepção de educação aliada à idéia de cultura (*civiltà*) e de trabalho, que significa, para ele, a base e o princípio do homem (1991). Interessa-nos, ainda mais particularmente, sua discussão acerca do professor que, aliado à escola, seria, segundo ele, o agente principal das mudanças culturais. À instituição escolar, inclusive, ele delegava a discussão pedagógica acerca conquista da cidadania, que deve ser orientada para a elevação cultural das massas, livrando-as de uma visão de mundo que propicia a interiorização da ideologia da classe dominante. Segundo ele:

Por intelectuais deve-se entender não somente essas camadas sociais tradicionalmente chamadas de intelectuais, mas em geral toda a massa social que exerce funções de organização em sentido amplo: seja no plano da produção, da cultura ou da administração pública (GRAMSCI, 2000, p. 201).

Em suas obras *Cadernos do Cárcere* (2001), Gramsci demonstra grandes preocupações acerca das questões didático-pedagógicas, orientado pela sua concepção de vida, de cultura, de filosofia, para quem o ser humano deve ser educado científica e culturalmente até os níveis mais complexos, sofisticados e modernos, partindo de uma estreita e vital ligação com sua base popular. Para o teórico, a educação é um processo de aquisição de

conhecimentos necessários ao homem no seu intercâmbio com a natureza e com os outros indivíduos – trata-se, pois, de um movimento de discursos e de diálogos. Assim, segundo ele:

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, ‘humanismo’, em sentido amplo e não apenas no sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor à tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 1991, p. 121).

O que nos interessa, para o estudo e a análise dos dados de nossa pesquisa, é justamente verificar como esses indivíduos sociais se reconhecem nesses processos de educação – sobretudo os intelectuais professores como nos fala Gramsci. Por isso, recortaremos a questão da hegemonia cultural a partir do conceito de ideologia para o autor.

Segundo ele, o imaginário social é composto por um conjunto de relações imagéticas que atuam como memória afetivo-social de uma cultura, um substrato ideológico mantido pela comunidade (1991). Possibilita-nos, assim, observar a vitalidade histórica das criações dos sujeitos — isto é, o uso social das representações e das idéias. Os símbolos revelam o que está por trás da organização da sociedade e da própria compreensão da história humana.

O itinerário simbólico para a construção do imaginário social depende, portanto, do fluxo comunicacional entre o emissor (que irradia uma concepção de mundo integrada a seus objetivos estratégicos) e o receptor (que a decodifica ou não). São pólos inseparáveis do circuito estruturador dos sentidos e que definem, inclusive, pelos múltiplos imaginários, se há coexistência de visões diferentes ou sobreposições destas – gerando, pois, as relações de forças a partir da hegemonia cultural.

Para Gramsci (1991), o conceito de hegemonia caracteriza a liderança cultural-ideológica de uma classe sobre as outras e os mundos imaginários funcionam como matéria espiritual para se

alcançar um consenso reordenador das relações sociais. Devemos analisá-los não apenas como suportes ideológicos dos sistemas hegemônicos de pensamento, mas também como lugares de produção de estratégias que objetivam reformular o processo social. E é nesse sentido que aparecem os contradiscursos, como ele mesmo nos diz, capazes de reformular idéias hegemonicamente tidas como concretas.

Por fim, entender tal conceito de hegemonia requer que entendamos que ele também se caracteriza pelo consenso e pela coerção, que são, por sua vez, ligados à cultura – daí a importância política dos intelectuais de sala de aula, segundo Gramsci, que, como grandes professores, podem também contribuir para que outras vozes se façam presentes nos discursos. Nesse sentido, achamos importante trazer à discussão também as grandes contribuições de Foucault, a quem sempre coube tão bem ponderar os conceitos acerca das relações de poder.

Segundo ele, conceituar poder não é tarefa fácil. Envolve complexidade de sentidos e de idéias, a começar pela própria concepção de sujeito. Foucault acredita que o termo "sujeito" tem duplo significado: designa o indivíduo dotado de consciência e autodeterminação, mas pode significar também, como adjetivo, aquele que está submetido, sujeitado à ação de outros agentes. De alguma forma, todas as pessoas são, ao mesmo tempo, dotadas de poder e sofrem sua ação.

O poder não é uma coisa, algo que se toma ou se dá, se ganha ou se perde. É uma relação de forças. Circula em rede e perpassa por todos os indivíduos. Neste sentido não existe o "fora" do poder. Trata-se de um jogo de forças, de luta transversais presentes em toda sociedade. Onde há saber, há poder. Mas é importante acrescentar: onde há poder, há resistência. Cabe destacar que, para Foucault, entre o poder e o saber não se estabelece uma relação denexo causal. Nessa direção, ao contrário de pensar o primeiro como causa e o segundo como efeito (ou vice-versa), enfatiza a presença de um total entrelaçamento ("encontro") entre um e outro (1995).

Dessa forma, se a especificidade das relações de poder caracteriza-se pela ação sobre as ações, “[...] elas (as relações de poder) se exercem por um aspecto extremamente importante através da produção e da troca de signos” (Foucault, 1995: 241). É nesse ponto que enxergamos o estreito vínculo das relações de poder com os efeitos da palavra, especialmente nos discursos, ou nas práticas discursivas, em que se encontram o sujeito e o poder. O ponto de vista foucaultiano acerca do discurso entendido como prática discursiva reflete justamente a necessidade de se considerar o ato do discurso como um importante campo de estudo em que podem se revelar relações que são essenciais à própria compreensão do cotidiano da sociedade:

Gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua; o intrincamento entre um léxico e uma experiência [...] revela, afinal de contas, uma tarefa inteiramente diferente, que consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos [...] mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam (FOUCAULT, 2004, p. 54-55).

Entendemos, assim, que Gramsci e Foucault podem contribuir com seus conceitos de ideologia e poder, sobretudo quando voltados a evidenciar uma cultura hegemônica, valorizando, por assim dizer, suas escolhas. A idéia é, pois, verificar em que medida podemos lidar com a *apropriação social dos discursos*, como nos diz Foucault, especialmente quanto ao material pesquisado. Acreditamos que, neste ponto, os sistemas de ensino têm um lugar privilegiado, pois são eles os grandes responsáveis por tal apropriação, pelo acesso ao saber. No entanto, como lembra Foucault, “a educação [...] segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais” (Foucault, 2003: 44).



#### 4.3. Os ‘capitais’ de Bourdieu: o cultural e o social da literatura

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.

Bourdieu

Acreditando, assim, que a escola não realize a ignorância das desigualdades culturais presentes na escola e que são, portanto, parte dela, como bem nos posiciona Bourdieu na epígrafe acima, trazemos à discussão conceitos fundamentais para o entendimento do objeto de que dispomos para análise à luz do sociólogo francês.

Os conceitos de “capital cultural” e “capital social”, bem como o de capital literário, nos são caros justamente por elucidar, neste trabalho, alguns fundamentos teóricos sobre a posição da literatura como uma cultura específica dentro de uma sociedade igualmente determinada por relações que se reconstróem a todo tempo.

De acordo com Maria Alice Nogueira e Cláudio Martins Nogueira, em *Bourdieu & a educação*, está nos pressupostos de Bourdieu a idéia de supremacia cultural, que também é social, no interior de cada bem cultural – observação esta, aliás, já encontrada na análise anterior sobre os estudos de Gramsci e de Foucault. Assim, segundo eles:

No conjunto da sociedade, tenderia a prevalecer, portanto, a imposição de um determinado arbitrário cultural como a única cultura legítima. Os indivíduos normalmente não perceberiam que os bens culturais tidos como superiores ou legítimos ocupam essa posição apenas por terem sido impostos historicamente pelos grupos dominantes (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2006, p.39).

Na perspectiva de Bourdieu, portanto, é possível perceber que o entendimento de capital cultural e social também se apresenta intrincado à noção de hierarquia. Esta, inclusive, reforçaria, reproduziria e legitimaria a hierarquia social, compreendida como a divisão entre grupos ou classes de pessoas, entre dominantes e dominados.

Cultural e social são, dessa forma, parte de um processo inerente à própria sociedade, compondo um todo que caracteriza uma ou outra prática como “padrão” ou “legítima”. Eles se complementam ratificando a posição que assumem perante àquilo que se preconiza como sendo a “marca” ou a “distinção” de um bem cultural ou de um grupo social. Assim, recorrendo novamente a Maria Alice Nogueira e Cláudio Martins Nogueira, temos a seguinte afirmativa, baseada nos escritos de Bourdieu:

[...] as hierarquias culturais reforçariam as divisões sociais na medida em que elas são utilizadas para classificar os indivíduos segundo o tipo de bem cultural que eles produzem, apreciam e consomem. Os indivíduos que, de alguma forma, se envolvem com bens culturais considerados superiores, ganham prestígio e poder, seja no interior de um campo específico, seja na escala da sociedade como um todo. Pode-se dizer que, por meio desses bens, eles se distinguem dos grupos socialmente inferiorizados (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2006, p. 40).

Portanto, Bourdieu atribui ao termo capital cultural todo um complexo conjunto de valores que referenciam a um determinado padrão social. Revela, ainda, que esse contato com as formas de cultura – dominantes ou não – realiza-se a partir do momento de sua aplicação, do uso que se faz – e como se faz – do capital cultural transmitido socialmente. Para ele:

[...] em matéria de cultura, a maneira de adquirir perpetua-se no que é adquirido sob a forma de uma maneira de usar o que se adquiriu. Assim, quando acreditamos reconhecer por *nuances* ínfimas, infinitas e indefiníveis que definem a “destreza” ou o

“natural”, as condutas ou os discursos socialmente designados como autenticamente “cultivados” ou “requintados” pois neles nada lembra o esforço ou o trabalho de aquisição, na verdade, referimo-nos a *um modo particular de aquisição* [...] (BOURDIEU, 1974, p.258).

O uso, então, para o sociólogo, seria de fundamental importância dentro do contexto social, e, dentro deste, a própria escola. É justamente nesse sentido que, a partir do conceito de capital literário, também trazido à tona na presente discussão, acreditamos existir culturas que dominam ou que direcionam uma ou outra escolha para os bens culturais de uma forma geral, estando a literatura entre os possíveis objetos de influência.

Como variação, portanto, do capital cultural e do capital social, o literário seria, para Bourdieu, um exemplo típico do que se preconiza como hierarquia e divisão em sociedade. A quem domina o simbólico hegemônico, por assim dizer, é atribuída a vantagem do discurso legítimo acerca do tema. Mais uma vez Maria Alice Nogueira e Cláudio Martins Nogueira nos explicam o porquê de se atribuir à linguagem literária esse papel:

Dentro do campo da literatura [...], o conhecimento sobre autores, estilos e obras e, sobretudo, a capacidade de produzir obras reconhecidas como de alta qualidade constituem uma forma de capital (capital literário) que propicia, a quem o detém, um poder de influência sobre o campo em questão. [...]. Bourdieu observa que essas formas específicas de capital, embora se definam e sejam inicialmente válidas apenas no âmbito restrito de determinado campo, podem, em alguma medida, ser reutilizadas em outros campos e no universo social em geral. [...] (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2006, p. 41-42).

É possível entender, nessa medida, que os bens culturais podem ser utilizados e compreendidos como uma reprodução do que pode significar a própria hierarquia social. Aqueles, portanto, capazes – por um discurso legítimo – de reconhecer, apreciar e determinar

bens culturais tidos como “de qualidade” conseguiriam se manter em posições de destaque na estrutura social.

A partir de tudo o que fora apresentado acerca dos conceitos de Bourdieu, também confrontaremos alguns pontos a partir da ótica de Lahire (1999). Acreditamos ser um caminho importante, sobretudo porque não desejamos negar as concepções de Bourdieu, mas apenas relativizar sua postura por vezes determinista quanto à relação entre classes sociais e aquisição de capitais.

Nesse sentido, Lahire acompanha os posicionamentos de Bourdieu, mas questiona o excesso de socialização embutido em suas reflexões. Para ele, cada indivíduo “tem por particularidade atravessar as instituições, os grupos, as cenas, os diferentes campos de força e de luta” (Lahire, 1999, p. 125). Logo, há de se considerar, também o indivíduo social, marcado por suas potencialidades, independentemente do ciclo social em que está inserido, capaz, inclusive, de romper com as perspectivas hegemônicas.

Além disso, reitera que outras conjunturas da sociedade também auxiliam na composição de cada ser social, não sendo de todo coerente, pois, considerarmos apenas o meio em que vive cada pessoa. Para Maria Alice Nogueira e Cláudio Martins Nogueira:

A tese central, subentendida no argumento de Lahire, é a de que a experiência de vida de um sujeito particular dificilmente pode ser deduzida do seu pertencimento a uma única coletividade ou do fato de estar inserido numa posição específica da estrutura social. Cada indivíduo possuiria uma história social particular e lidaria, a cada momento, com um conjunto específico de vínculos sociais que fariam com que ele constituísse um quadro diferenciado de disposições e agisse de forma singular diante das situações de ação (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2006, p. 110).

Pretendemos, assim, nos apropriar das concepções de Bourdieu no estudo do objeto de pesquisa, preocupando-se em confrontá-las também com as críticas de Lahire que, como já

mencionamos, não o levaram a abandonar as idéias do primeiro. Não se trata, pois, de visões antagônicas, mas complementares, em uma tentativa de neutralizar algumas posições radicais de Bourdieu.

#### 4.4. De quem é a vez? – a análise do discurso por Helena Brandão

Essa visão da linguagem como interação social, em que o Outro desempenha papel fundamental na constituição do significado, integra todo ato de enunciação individual num contexto mais amplo, revelando as relações intrínsecas entre o lingüístico e o social.  
Helena Brandão

Como nos afirma Helena Brandão (2004), considerar a língua e a linguagem como partes componentes de uma abordagem interacional, reveladora, por sua vez, de muitas relações sociais presentes em cada discurso, é justamente o que nos interessa como ponto de partida para a análise de nosso objeto.

Segundo ela, em consonância com Bakhtin, é evidente a dualidade que constitui a linguagem, para além da questão língua x fala proposta por Saussure. A manifestação da linguagem, como enunciação, reveste-se ao mesmo tempo da formalidade e das diversas intervenções subjetivas e sociais, que são parte de sua própria existência, por ser justamente individual e pertencer, também, à sociedade. Segundo a autora:

Estudiosos passam a buscar uma compreensão do fenômeno da linguagem não mais centrado apenas na língua, sistema ideologicamente neutro, mas num nível situado fora desse pólo da dicotomia saussuriana. E essa instância da linguagem é a do discurso. [...] O ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos lingüísticos é, portanto, o discurso (BRANDÃO, 2004, p. 11).

Vemos, assim, importantes contribuições de Helena Brandão para o campo teórico de que nos propomos. Destacamos, no entanto, sua especial participação com o estudo sobre a análise do discurso, que nos ajuda a entender a linguagem de maneira própria, dentro de um contexto discursivo, e, portanto, social:

A linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social; ela não é neutra, inocente e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia (BRANDÃO, 2004, p. 11).

Brandão apresenta, como discussão sobre a análise do discurso, a existência de duas correntes, a saber: uma americana e outra europeia. Interessa-nos, entretanto, a segunda delas, justamente pelo fato de considerar que “o enveredar para a vertente do discurso [é um] sintoma de uma crise interna da lingüística, principalmente na área da semântica (BRANDÃO, 2004, p. 14). Isso significa entender, pois, que não podemos simplesmente ignorar o extralingüístico, o contexto social no qual cada discurso é pensado, elaborado e proferido.

Nessa perspectiva europeia, temos como representação a escola francesa da análise do discurso (também chamada AD). Segundo Maingueneau (1987) esta escola “filia-se a uma certa tradição intelectual europeia (e sobretudo da França) acostumada a unir reflexão sobre texto e sobre história” (*apud* BRANDÃO, 2004, p. 16). A linguagem, portanto, passa a ser um fenômeno, especialmente depois da década de 1960, merecedor de um estudo para além de seu sistema interno.

Orlandi (1986) apresenta-nos a concepção da perspectiva europeia como sendo uma consideração a mais para a linguagem. Segundo ela, tal vertente consideraria o discurso como algo necessário, sendo, portanto, construído a partir de uma relação intrínseca entre aquilo que é dito e as condições que se tem para

produzir esse dizer. Assim, “o discurso caracteriza-se como o que vem a mais, o que vem depois, o que se acrescenta. Em suma, o secundário, o contingente” (ORLANDI, 1986, p. 108).

Outra importante contribuição de Helena Brandão diz respeito a seu diálogo com Foucault. Trazendo à tona o conceito de discurso para Foucault, ela corrobora a concepção de hegemonia da qual falamos anteriormente. A apresentação do conceito de *formação discursiva* mostra-se como fundamental para a compreensão da análise discursiva nessa perspectiva, visto que ela representa um sistema complexo de relação entre objetos, enunciados e estratégias que são utilizados pelos indivíduos no ato de utilização da linguagem.

Essa *formação discursiva*, apresentada por Foucault (2004), relaciona-se diretamente com a noção de *comunidades discursivas*, a partir do entendimento de uma contribui para a formação e manutenção da outra. Afinal, segundo Maingueneau (1998, p. 29), estas representam “os grupos sociais que produzem e administram um certo tipo de discurso”.

Ainda segundo Helena Brandão, Foucault considera a noção de discurso como estando diretamente ligada ao enunciado, a partir da formação discursiva. Esta, inclusive, representaria o elo entre os enunciados possíveis em cada sujeito. Assim:

Definindo o discurso como um conjunto de enunciados que se remetem a uma mesma formação discursiva (“um discurso é um conjunto de enunciados que tem seus princípios de regularidade em uma mesma formação discursiva”, Foucault, 2004, p. 146), para Foucault, a análise de uma formação discursiva consistirá, então, na descrição dos enunciados que a compõem. [...] O discurso seria concebido, dessa forma, como uma família de enunciados pertencentes a uma mesma formação discursiva (BRANDÃO, 2004, p. 33).

Muito embora a autora ainda apresente outras concepções acerca do entendimento do discurso e da análise do discurso, interessa-nos, mais propriamente, os pensamentos supracitados,

como forma de elaboração de um conjunto de pressupostos teóricos capazes de nos orientar no entendimento e na análise do objeto.

#### 4.5. No meio do discurso, o diálogo de Bakhtin

A matéria lingüística é apenas uma parte do enunciado; existe também uma outra parte, não-verbal, que corresponde ao contexto da enunciação.

Bakhtin

A partir do entendimento da língua como discurso, temos, segundo Mikhail Bakhtin (1992), a noção de dialogismo – considerado como o princípio constitutivo da linguagem, e, conseqüentemente, do sentido de um enunciado. O diálogo, para ele, consiste no fato de que a palavra sempre alude para a palavra do outro.

Vemos, portanto, que Bakhtin encara o diálogo não apenas como o lugar do encontro, do acordo, da convergência e da síntese. Também não é o meio conveniente para comprovar o próprio ponto de vista. Isso ocorre justamente porque o diálogo, na concepção dele, não é resultado de uma iniciativa pessoal, mas uma imposição do viver em sociedade, interagindo com outras pessoas.

Dessa forma, entendemos que o discurso significa, necessariamente, afetação mútua – um processo constante e contínuo de alterações do dizer e do não-dizer, não sendo possível, pois, negá-lo. O diálogo, então, como Bakhtin apresenta e sendo o que nos interessa na pesquisa, reveste-se do próprio momento enunciativo que, para ele, vital para o próprio funcionamento do discurso. Segundo Helena Brandão (2004):

Bakhtin, aliás, não só coloca o enunciado como objeto dos estudos da linguagem como dá à situação de enunciação o papel de componente necessário para a compreensão e explicação da estrutura semântica de qualquer ato de comunicação verbal (BRANDÃO, 2004, p. 8).



A importância da concepção bakhtiniana se dá justamente pelo conceito que faz acerca do discurso – nem um todo social, nem a pura intervenção do ser individualmente –; é exatamente a fusão disso que permite à perspectiva dele alcançar um patamar de alcance ainda maior do que se considera como discurso na esfera social e contextual de cada sujeito que é social, mas que também perpassa por tantas sociedades quanto se compõem seus variados discursos.

Dessa forma, por meio de cada momento da enunciação, segundo Bakhtin, ocorre o que ele denomina de “intersubjetividade humana”, considerando-se, ao mesmo tempo, o individual do dizer com a interação verbal. O interlocutor, assim, não pode ser descrito como um elemento que não se ativa no discurso; ele é, sim, um agente que constrói o próprio discurso e do qual é também constituído.

Esse locutor, de quem nos fala o teórico, é, ao mesmo tempo, o locutor. E o objeto sobre o qual fala também não é novo: ele já foi mencionado, enunciado em algum momento, por um outro locutor. O que se faz, portanto, no ato da enunciação, é proferir, de outra forma, o dito, orientando-o socialmente, buscando, por assim dizer, adaptá-lo ao contexto imediato do momento da fala, do lugar que se fala, com quem se fala, e, sobretudo, a interlocutores concretos. Assim:

O objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é o objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvérsado, esclarecido e julgado de diversas maneiras. É o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões do mundo, tendências (BAKHTIN, 1992, p. 319).

Vemos, então, que faz parte da própria natureza do discurso a discordância de outros discursos. É nesse jogo de *contradiscursos*, como nos aponta o estudioso russo, que se constitui o próprio ato discursivo já no momento em que é proferido. Temos, então, a

característica heterogênea de formação dos enunciados, como uma composição do *discurso* e do *contradiscurso*, considerando, ainda, o que está por vir. A isto, Bakhtin estabelece como sendo a *polifonia* – conceito atribuído às vozes presentes no discurso, sobretudo no âmbito literário, dada a subjetividade de sua estrutura. Como ele mesmo explica:

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso, adota, simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor (BAKHTIN, 1992, p. 290).

É possível perceber, pelos conceitos de Bakhtin, que o signo é dialético, vivo, dinâmico. A palavra é também uma representação ideológica por natureza, visto que é produto de uma interação social. Nesse sentido, ela é, também, a demonstração de manifestações diversas de culturas, marcadas, cada uma, com sua ideologia própria. Ela se compõe, pois, de várias vozes, reprodutoras de pontos de vista possíveis e divergentes. Segundo Brandão, “dialógica por natureza, a palavra se transforma em arena de luta de vozes que, situadas em diferentes posições, querem ser ouvidas por outras vozes” (2004: 9).

Recorrendo novamente à Foucault (2004), temos que a noção de discurso, por mais democrática que seja sua concepção, considera, para retratar o social, que só uma parte do dizível está acessível, delimitando, por assim dizer, uma identidade. Mais do que isso: dessa parte “possível de ser acessada”, apenas outra ínfima parte pôde ser de fato dita, no sentido da legitimação de seu discurso.

É nesse sentido que Orlandi (2003) vai entender a importância, assim como Bakhtin, de se considerar o individual e

os coletivos na construção de cada discurso, marcado nitidamente por momentos diversos. Estabelece, pois, os conceitos de intradiscurso e interdiscurso para ratificar as idéias de interação social dos sujeitos, e, portanto, dos discursos. Segundo ela:

O interdiscurso é do nível de constituição do discurso, da ordem do repetível. Ele não é diretamente acessível ao analista. O intradiscurso, por seu lado, é do nível de sua formulação, no aqui e agora do sujeito. Se, pelo intradiscurso temos que o sujeito intervém no repetível, no entanto, é o interdiscurso que regula os deslocamentos das fronteiras da formação discursiva, incorporando elementos pré-construídos (efeito do já-dito) (ORLANDI, 2003, p. 12).

Entendemos, assim, que a linguagem não pode ser admitida como algo abstrato. Não que seja concreta em seu sentido fechado, completa por si mesma. Ela é, sim, o lugar e o meio de que dispõe a comunicação, por meio da enunciação, para compor os discursos – no plural. E, nesse sentido, segundo Bakhtin (*apud* Voloshinov), necessita de materialidade, de objetividade:

A realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto, passível de um estudo metodologicamente unitário e objetivo. Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior (VOLOSHINOV, 1929, p. 19).

Voltando à discussão do diálogo e da polifonia, sobretudo *no* discurso literário e *acerca do* literário, temos, na visão bakhtiniana, a idéia de que os conceitos se amplificam por si só, pois, em se tratando de contextos extratextuais, ao fazer emergir em cada novo contexto uma nova relação de alteridade e de extralocalidade, arrastando consigo sua temporalidade, seu passado, a história de seu gênero, os valores, as ideologias, e florescendo em outros lugares e tempos, temos justamente a dialogicidade indo além da própria contemporaneidade.

Dessa forma, podemos entender que os textos, especialmente os literários, são singulares não pelos elementos repetitivos do sistema lingüístico, mas antes pela sucessão de textos que com eles dialogam e estabelecem relações dialéticas. Por outro lado, a reprodução do texto enquanto texto garante sua irrepetibilidade, e o transforma, pelo diálogo novo, em algo individual. A interação social, por que passam os discursos, garante, portanto, esses novos escritos, a partir do diálogo com outros textos e outras experiências de vida.



## Capítulo 5

### Resgatando discursos no PNBE: a voz e a vez do professor

O presente capítulo pretende apresentar, a partir de todas as discussões já realizadas, como entendemos ter ficado estabelecida a relação entre a voz do especialista e a vez do professor, de que nos fala o título da dissertação, a partir dos dados coletados do Programa Nacional de Biblioteca na Escola.

Procuramos, assim, confrontar esses dados a partir de dois momentos distintos, e, portanto, de visões e de leituras diversas, realizadas a partir de concepções igualmente diferentes. O primeiro momento correspondeu à composição do acervo do PNBE 2005, entendido como *seleção* e *escolha* para o ano de 2006. Foram analisadas, assim, as vozes dos especialistas com o discurso próprio da Universidade, reproduzidos e legitimados nos pareceres acerca das obras escolhidas.

O segundo momento representa justamente a análise posterior, a *distribuição* e a *apropriação*, quando, depois de já selecionados os livros, foi-se a campo captar de alguns professores suas impressões sobre o acervo que chegara até eles. Analisamos, nessa segunda etapa, a receptividade das obras escolhidas pelo professor de sala de aula.

A idéia, com o cruzamento desses dados, é justamente a de verificar em que medida esses discursos dialogam ou não entre si e porque assim o fazem. Observar, também, nessa perspectiva, se a literatura, por meio da poesia, pode ser realmente reveladora de uma exposição de culturas hegemônicas ou se, ao contrário, contribui – e de que forma se permite – para a construção de leitores-cidadãos.

Para tal, percorremos, inicialmente, os caminhos da formação leitora do professor, bem como pelos tipos de contato de estabelecem com textos literários, especialmente o poético, e, mais ainda, com a literatura infanto-infantil. Lembraremos, assim, de alguns conceitos, com os quais já dialogamos em capítulos anteriores, como sendo critérios por nós estabelecidos de forma a nos permitir comprovar ou não nossas hipóteses a partir dos resultados dos dados após o cruzamento.

### 5.1. A formação do professor-leitor: adjetivação imprópria?

O mais difícil, mesmo, é a arte de desler.

Mario Quintana

Muito se costuma esperar do professor nos processos de formação leitora, sobretudo a escolarizada. De fato, entendemos ser ele realmente um dos principais responsáveis e, principalmente, influenciadores na continuação do ato de ler como perspectiva de formação cidadã e de possibilidade emancipadora quanto à própria vivência em sociedade. Assim, como nos fala Renata Junqueira de Souza e Caroline dos Santos:

Considerando que o gosto pela leitura se constrói por meio de um longo processo em que sujeitos desejanter encontram nela uma possibilidade de interlocução com o mundo, espera-se que o professor seja um agente fundamental na mediação entre alunos e suportes textuais, um impulsionador e guia, no sentido de um contato cada vez mais intenso e desafiador entre o leitor e a obra a ser lida (SOUZA & SANTOS, 2004, p. 81).

No entanto, sabemos que não é apenas de professores que se constitui o universo escolar, tampouco a preparação para que práticas de leitura ocorram depende exclusivamente deles para se efetivarem. Nesse sentido, acreditamos que realmente o professor seja peça-chave no estímulo à “leitura para a vida inteira”, como nos fala Raquel Villardi (1999), Ezequiel Theodoro (2005) e Pedro

Demo (2006), dentre tantos outros, mas não os únicos a tomarem a frente para a realização plena da leitura na escola.

Concordamos em parte, no entanto, quando também se procura colocar o professor em uma posição de não-leitor, ou ainda, como se fosse, também, o único responsável por sua não formação plena na leitura. Como voltam a nos dizer Renata Junqueira de Souza e Caroline dos Santos:

[...] é necessário que o próprio professor se veja como sujeito-leitor, um ente que se sinta desafiado diante dos “objetos de leitura” e suas diferentes linguagens. Entretanto, o quadro que se configura no Brasil traduz uma situação que demanda atitudes urgentes: por um lado, professores cada vez mais ameaçados em sua condição de sujeitos-leitores e de mediadores qualificados para o ensino de leitura; por outro, alunos que não lêem ou vivem a possibilidade de leitura em sua dimensão mais restrita (SOUZA & SANTOS, 2004, p. 81).

Em que pese a baixa formação leitora capaz de possibilitar a emancipação de alunos e de professores, realmente a ameaça que existe para o segundo grupo, especialmente quanto à sua prática, decorre não apenas de sua formação acadêmica – embora saibamos que ela também existe – mas, principalmente, da não condição que encontram para justamente pôr em prática o que entendem sobre leitura e sobre literatura em suas salas de aula.

Partimos, portanto, do pressuposto de que realmente o professor-leitor pode influenciar a prática leitora de seus alunos, mas que apenas isso não pode ser considerado como suficiente para a formação de leitores proficientes na escola. Cabe-nos discutir, assim, no presente capítulo, se o professor lê – na perspectiva de poder atuar, como leitor, na formação de alunos igualmente leitores –, o que lê e o que se vem discutindo sobre essa formação do professor na leitura.

Aliado a isso cabe também dialogarmos sobre a presença da universidade nessa formação, bem como, direcionando para o gênero que nos propusemos discutir, lembrar o que entendemos



por poesia e por literatura nessa formação leitora, e como as políticas se articulam para a formação do leitor de um modo geral.

Acreditando, assim, que o professor de sala de aula é um ser em potencial – mesmo com uma possível formação debilitada – direcionaremos nosso discurso para as leituras do professor. Seja para sua prática, seja para seu momento de interlocução com o texto, a leitura é realizada, como nos afirma Ludmila Thomé de Andrade:

Para os professores, o instrumento de base para a condução das aulas, fundamento de suas estratégias pedagógicas, é a leitura, a qual se organiza por “textos” [...]. Eles constituem fio condutor do desenvolvimento de um curso, são a unidade de planejamento pedagógico. O conjunto de textos selecionados pelos professores pode dar visibilidade ao planejamento de uma disciplina (ANDRADE, 2004, p. 125).

Sendo, portanto, um leitor – ainda que voltado para suas práticas escolares –, temos, na formação básica do professor – e a partir de suas inferências – um sujeito capaz de atuar, com sua experiência de leitura, na formação dos alunos também pela prática observadora, ajudando a turma a se voltar aos índices e a outros aspectos do texto que sejam cruciais para o trabalho a ser realizado. Dessa forma, como nos afirma Perrotti:

Professores sensíveis, inteligentes, bem preparados quase sempre conseguiram resultados interessantes, quando empenhados na busca de alternativas às condições dadas. E a regra continua valendo. Também hoje, qualquer professor medianamente experiente sabe que sua intervenção pode ampliar ou anular possibilidades, despertar ou adormecer sensibilidades, facilitar ou dificultar emoções (PERROTTI, 1990, p. 16-17).

Vigora, ainda assim, a questão sobre aquilo que o professor lê, a partir da concepção de que ele realiza leituras. Percebemos, no entanto, que essa questão pode ser por demais preconceituosa,

pois, segundo Magda Soares, quem lê, lê alguma coisa – no conceito mesmo de transitoriedade do verbo. Segundo ela:

*Ler só é verbo intransitivo, sem complemento, enquanto seu referente forem as habilidades básicas de decodificar palavras e frases [...]. Para além desse nível básico, ler como prática social de interação com material escrito torna-se verbo transitivo, exige complemento [...]* (SOARES, 2005, p. 30).

Nesse sentido, é possível entender que necessariamente quem executa o ato de ler também o faz com um complemento, ou seja, lê alguma coisa, algum gênero. E mais do que isso: se desejamos alunos-leitores conhecedores de todas as formas textuais, também seus professores, como agentes sociais da leitura, devem ter o conhecimento dessas tipologias diversas, justamente para proporcionar o acesso a seus educandos. Como volta a nos falar Magda Soares:

[no ensino] não se trata de escolher este ou aquele complemento para o verbo, isto é, não podem a escola nem os professores optar por desenvolver habilidades de leitura de apenas um determinado tipo ou gênero de texto: a escola deve formar o leitor da ampla variedade de textos que circulam nas sociedades grafocêntricas em que vivemos, e são diferentes processos de leitura e, portanto, diferentes modos de ensinar; é preciso desenvolver habilidades e atitudes de leitura de poemas, de prosa literária, de textos informativos, de textos jornalísticos, de manuais de instrução, de textos publicitários, etc. (SOARES, 2005, p. 30).

Percebemos, assim, que, para alcançarmos o leitor de “leituras”, no plural, seja o aluno ou o professor, capacitados, pois, a ler o mundo e a não se deixar levar pelas artimanhas do texto, não se faz necessária a leitura deste ou daquele gênero em particular, mas da maior diversidade possível de tipologias.

Essa seria a forma, inclusive, de possibilitar um leitor-autor, capaz de manter seu pacto com o autor primeiro da obra. As relações, portanto, entre leitor e a obra lida poderiam ser mantidas com a garantia de cumplicidade – pelo ler ou pelo desler – em seu diálogo com o autor “real” no momento da leitura. Como nos diz Antenor Gonçalves Filho:

O leitor não consegue “entrar” na obra se não traz previamente o domínio de certos arcabouços teóricos que lhe permitem dar umas “voltinhas” pelo interior. Escritor e leitor são cúmplices de uma base referencial comum. E essa base referencial são sinais, materiais que se atritam e se convergem no interior de uma cultura e de cuja familiaridade permitem seu *détour* (Gonçalves Filho, 2002, p. 99).

Para se alcançar esse suporte básico (e necessário) ao entendimento concreto de um texto, acreditamos ser preciso que o professor tenha contato com a literatura – representada aqui pela poesia em especial, apenas pelo caráter subjetivo, em certa medida, deste gênero.

Para tal, é preciso que se entenda a concepção do que preconizamos por literatura – de forma geral –, e por poesia – de um modo bastante particular. Segundo Antenor Gonçalves Filho:

A literatura é um modo de conhecimento e de ação diferente da ciência à qual não pode nem poderá identificar, ela responde a necessidades sociais e individuais, além de ter uma função necessária, revolucionária, na medida em que responde a necessidades específicas de conhecimento e de transformação do mundo (Gonçalves Filho, 2002, p. 15).

É justamente nesse sentido que utilizaremos a literatura como um ponto de análise nos dados coletados: verificar em que medida se tem garantido que ela seja utilizada, mesmo em práticas pedagógicas, como arte, estética, e, por isso, livre. Ou, segundo Barthes, como sendo a história das perguntas sem respostas. É justamente essa relação entre o estético e social,

trazido por uma história e por discursos ideológicos, que pretendemos utilizar como categoria. Como nos diz Marcuse:

A arte (e nesse caso a literatura) transcende sua dimensão social e se emancipa do universo do discurso e do comportamento recebido, mesmo dele preservando a presença opressiva. [...] Essa limitação da autonomia estética é a condição a qual a arte torna-se um fator social (MARCUSE, 1979, p. 20; 53).

E a poesia, escolhida por nós como gênero, dentre tantos avaliados pelo PNBE, configura-se exatamente como essa literatura em forma de arte que desafia, que transfigura, que rompe com o linear. Ou, como nos diz Castro (1973, p. 6): “a palavra poesia tem um sentido mais largo que o dado pela metrificação do texto. Ela passou de objeto a sujeito: Poesia é a sensação (estética) produzida pelo Poema”.

Acreditamos, nessa concepção, que talvez não se consiga trecho melhor para a definição de poesia do que o que trazemos abaixo do autor e professor Antenor Gonçalves Filho, retirado novamente de seu livro *Educação e Literatura*. Em que pese a crítica feita à pedagogia, radical talvez, vale lembrar que a intenção maior do pensador é a de justamente marcar ainda mais essa identidade da poesia, como elemento formador, emancipador, e, por isso, difícil de ser concebido e/ou esquematizado em uma estrutura rígida, sobretudo de avaliação. Assim, segundo ele:

Como professor e talvez educador, quando realmente me encontro com os meus alunos, eu digo: um belo livro de poemas vale mais do que dez livros de pedagogia. A pedagogia nos ensina a entortar os homens, a poesia, a libertá-los. Sei que algumas técnicas precisam ser ensinadas – aprender a ler, por exemplo. Mas o que faz do homem um homem? É quando ele não consegue ficar indiferente à leitura da última página de *Os Sertões*, de Euclides, ao poema *José*, de Drummond, *Ode marítima*, de Fernando Pessoa, *Retrato*, de Cecília Meireles. Esses escritos não nos ensinam o que é o mundo, mas nos provocam a buscar o conhecimento do mundo e

o sentido da vida, revelar o milagre de uma consciência em oposição à morte. Eis o seu mistério e sua força: não nos ensinar, criar uma visão, provocar, inquietar. O que paradoxalmente é ensinar demais (Gonçalves Filho, 2002, p. 117).

Como mencionamos, para que o professor consiga vencer seus medos em relação à sua prática com a poesia – a partir de suas experiências de leitura e de vida – faz-se realmente preciso voltar o olhar também sobre sua formação, ainda que esta não seja a única fonte de subsídio teórico, sobretudo no campo da poesia. Como nos afirma David Booth, em seu livro *Poems please! – sharing poetry with children*:

Os professores devem tentar superar seus medos com relação à poesia. Por que o trabalho com poesia é tão difícil para tantos professores? Talvez nós sejamos produtos de escolas onde os professores sentiram a falta de motivação, preparação ou interesse (BOOTH, 1998, p. 24).

Sobre a leitura na formação docente, Ludmila Thomé de Andrade, em seu livro *Professores-leitores e sua formação*, do qual alguns trechos já foram por nós apresentados aqui, elabora, a partir de pesquisas realizadas, a forma como este professor vem sendo pesquisado e entendido, sobretudo pela universidade: suas leituras, suas práticas com o texto, seus receios.

Uma delas recai no fato de que, para alguns pesquisadores, o professor tende a esperar das leituras que faz – especialmente sobre o tema “leitura” – receitas prontas, com dicas de atividade, inclusive, que possam ser utilizadas em salas de aula. Assim, segundo ela:

As considerações dos pesquisadores sobre a possível e a indesejável atitude do leitor após a leitura qualificam esta última como simplificadora. A crítica se centra no fato de o professor esperar da leitura que ela represente receitas, deste ter a expectativa de que lhe sejam oferecidas instruções minuciosas sobre atividades a

desenvolver. O pesquisador afasta como interlocutor o professor, que deseja um como fazer e deseja constituir um leitor que atente para o porquê fazer (ANDRADE, 2004, p. 72).

O foco principal, dessa forma, é justamente resgatar, nos discursos realizados em pesquisas já publicadas citadas pela autora (GATTI *et al.*, 1998; SILVA *et al.*, 1998; VIEIRA, 1998; PAIVA, 1997), a maneira como a leitura do professor é realizada. Assim, ela explica:

Ao pensar na formação do professor, tais pesquisas assumem uma postura de verificação, perguntando-se, por exemplo, sobre a leitura do professor, verificando-se o que ele lê, onde ele se forma e se tem avaliado a formação ou a leitura em razão do que é declarado, recolhido como informação de pesquisa. As conclusões de tais pesquisas vão numa direção propositiva, ou seja, após constatar tal “formação insuficiente”, os pesquisadores propõem soluções para combatê-la (ANDRADE, 2004, p. 83).

Muitas vezes, inclusive, é demonstrada a análise de alguns pesquisadores realizam o “discurso da negação”, de modo que ele identifique um “não fazer para bem receber os conhecimentos científicos divulgados” (p. 68). Esse leitor, por vezes ideal, como nos diz a autora, representa, também, uma ratificação da própria figura do pesquisador, pois, segundo ela:

Criou-se, na universidade, um lugar construído pela contínua ação da produção científica destinado a uma recepção almejada e a um leitor presumido. Como consequência dessa ação, vê-se criar para os pesquisadores uma identidade em seu campo. Essa identidade ancora-lhes, serve-lhes como suporte identificatório, pois é a imagem de si que têm e que atestam (ANDRADE, 2004, p. 67).

A partir dessa análise e também de algumas obras destinadas a professores, especialmente no campo da formação e da leitura, a

pesquisadora ainda estabelece duas categorias distintas de professores projetadas especialmente às suas práticas da leitura:

A figura do professor emerge nos textos projetada sob duas formas: um professor-leitor e um professor-praticante. Ambos os personagens-professores em questão deveriam representar aquele a quem se destinam as publicações. Ocorre, porém, que essas figuras – aquele que lê e aquele em plena prática docente – não parecem compatíveis [...] (ANDRADE, 2004, p. 55).

Vemos, assim, a seguinte divisão, claramente desenhada: de um lado, autores, pesquisadores, universitários, produtores de conhecimentos voltados à formação; e, de outro, leitores, professores, praticantes, profissionais (p. 55). Ao mesmo tempo, porém, Andrade nos convida a pensar sobre a posição desses que escrevem sobre e para professores em formação:

[...] aparentemente, mantêm sua posição de autorizados, porém neste caso deslocaram seu foco sobre o outro conteúdo, do qual não são produtores: a prática docente. Os autores apóiam-se na imagem cunhada previamente, a de cientistas, para se apresentarem como conhecedores da prática docente da escola básica (ANDRADE, 2004, p. 56).

Percebemos, assim, que o lugar de onde falam os pesquisadores, segundo Andrade, por vezes não lhes permite fazer tal e qual julgamento, análise ou mesmo lançar mão de teorias para serem seguidas em detrimento do esquecimento – ou mesmo a desconsideração – das práticas e das experiências.

Os textos direcionados, então, aos professores em formação, considerando-se, pois, suas leituras, o fazem refletir sobre suas práticas, mas em uma forma por vezes negativa, quase que em uma catarse – o exemplo de como *não* se deve ler, ou como se lê a partir dos pressupostos ou das escolhas de um professor que detém esse discurso:

O procedimento imaginário é o de estereotipar o profissional descrito, de modo a levar o leitor a afastar de si essa imagem negativa e a colá-la sobre outro, outro professor, seu *alter ego*, com o qual ele não deve se identificar. O resultado final desse processo é uma tendência à adoção dos conceitos do professor acadêmico, à produção de um professor-leitor que incorpora a teoria e está pronto a seguir, na prática, as noções e os conceitos que lhe são propostos (ANDRADE, 2004, p. 64).

Há, no entanto, uma reflexão proposta por Andrade para justamente se pensar criticamente essa relação entre o professor pesquisador – no campo da universidade – e o professor profissional, ou da sala de aula. É preciso, segundo a autora, considerar as experiências e a identidade do próprio professor e de seus grupos de alunos. Cada realidade, portanto, revelará uma ou outra forma de se trabalhar com o texto e com a leitura.

A própria escolha do professor, para suas leituras, acaba por considerar essas características, na medida em que sua bagagem cultural, seus bens culturais acumulados pela prática ou pelos momentos da leitura prazerosa, podem dizer sobre uma ou outra forma e concepção de leitura que se adapte melhor à sua realidade. Como nos completa Tardif, acerca dessa prática docente:

Seu trabalho cotidiano não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhes são próprios (TARDIF, 1991, p. 121).

A despeito desse cotidiano como realidade importante, bem como da própria identidade do professor como leitor e como co-autor das leituras possíveis e pensadas para se trabalhar com os alunos, é que discutiremos, com maior propriedade, a partir da análise de alguns dados do PNBE descrita nas próximas unidades.



## 5.2. Da prosa ao verso: os dados do PNBE 2005

Ler é a arte de desfazer nós cegos.  
Goethe

Como vimos, os programas de fomento à leitura têm se preocupado em garantir o acesso, sobretudo nas escolas, a obras consideradas como sendo “de qualidade”. Nessa perspectiva, a literatura se destaca com o texto ideal, segundo a ótica dos programas, pelas características já apresentadas.

O que acontece, no entanto, é que mesmo que se considere a realidade social e a experiência com outras formas de leitura como importante movimento para a emancipação do leitor, por vezes isso não é considerado quando se pensa em construir um acervo para a formação de leitores proficientes. Um deles, cuja discussão de certa maneira já se iniciou na unidade anterior, recai justamente sobre a (não) participação do professor de sala de aula nesses processos.

O que se pretende, assim, apresentar nesta unidade é justamente a primeira fase da pesquisa do PNBE 2005, a saber: a seleção e a escolha dos livros considerados “aptos” a compor o acervo das bibliotecas escolares, com foco nos instrumentos utilizados: critérios de avaliação e pareceres, sobretudo à luz da análise do discurso acerca da posição final atribuída pelos especialistas ao realizarem suas escolhas.

Não nos prenderemos, portanto, a descrever cada parecer publicado, mas, sim, visando trabalhar com um estudo que possa nos apresentar algo sobre essa fala, vinda da universidade, a partir de critérios específicos de avaliação de qualidade sobre textos poéticos. Vale lembrar, nesse sentido, que nosso foco ainda se estreita mais quanto ao gênero: apresentaremos superficialmente os dados sobre todos, mas apenas para relacioná-los com a poesia – um de nossos pontos de partida para a pesquisa.

Seguiremos, dessa forma, a ordem dos textos produzidos sobre o Programa: para a seleção, o edital publicado pelo MEC;

para a escolha, os pareceres produzidos após as análises realizadas pelos professores. Segundo o edital de convocação<sup>1</sup>, algumas restrições foram apresentadas, com o intuito de salvaguardar o objetivo maior que era a composição de um acervo de qualidade.

Segundo o edital, logo na primeira parte, que explicita os critérios de seleção, foi possível perceber um discurso que contemplava, assim como fora previsto pelos Programas de Leitura, a inclusão de um acervo o mais diversificado possível, com vistas, inclusive, a contar com a mediação do professor:

O acervo será composto por obras de diferentes níveis de dificuldade, de forma que os alunos leitores tenham acesso a textos para serem lidos com autonomia e outros para serem lidos com a mediação do professor. A qualidade do texto, a adequação temática, a representatividade das obras e os aspectos gráficos serão considerados critérios indispensáveis para a seleção de uma determinada obra (MEC, 2004, p. 13).

A partir dessa premissa, lançou-se mão dos critérios a serem considerados para a composição do que se entendia como acervo de “qualidade”. Esses critérios foram norteadores para a estrutura da ficha de avaliação das obras no momento da escolha final. Foram evidenciados aspectos estruturais e lingüísticos entendidos como fundamentais para todas as obras. Aparecem, pois, as seguintes categorias: *qualidade do texto, adequação temática, representatividade das obras e projeto gráfico*.

Para a primeira delas – qualidade do texto – é retratada a figura do professor, mas como leitor possível de *algumas* obras. No caso da poesia, que mais particularmente nos interessa, foram privilegiados aspectos de formação da linguagem, textualmente

---

<sup>1</sup> MEC; SEB; FNDE. Edital de convocação para inscrição de obras de literatura no processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE/2005.

falando, cuja definição não deixa muito explícito o conceito que se faz de uma obra poética:

Os textos literários, além de contribuírem para ampliar o repertório lingüístico dos leitores, deverão propiciar a fruição estética e serão selecionados, de modo equilibrado, tanto para favorecer uma leitura autônoma, pelo aluno, quanto para estimular uma apropriação dos textos pela leitura do professor, em voz alta. [...] No caso das obras poéticas [...], será observada a adequação da linguagem e sua coerência tendo em vista os diferentes princípios que, historicamente, vêm orientando a produção e a recepção literária (MEC, 2004, p. 13).

Já a segunda categoria – adequação temática – foi entendida, no texto do edital, por características não apenas de diversidade temática, mas, também, de diferenças quanto aos contextos sociais, e, nesses, os culturais. Caberia pensar sobre a possível participação do professor de sala de aula nesse processo, uma vez que ele faz parte do histórico social de leitura de sua turma, podendo, assim, auxiliar nessa garantia de acolhimento de todos os alunos pela prática leitora. Mais do que isso: quando se coloca em jogo também o interesse do aluno, pensa-se na possibilidade de participação deste.

Serão selecionadas obras com temáticas diversificadas, de diferentes contextos sociais, culturais e históricos. Essas obras, no entanto, deverão estar adequadas à faixa etária e aos interesses dos alunos (MEC, 2004, p. 14).

Seguindo a apresentação, chegamos à terceira categoria: representatividade das obras. Esta, como o próprio início do texto sinaliza, deve ser considerada como um fator relevante na análise, “tendo em vista a diversidade do fazer literário” (2004: 14). Nesse sentido, a diversidade realmente representa o foco da categoria, principalmente em função de não se privilegiar apenas o cânone literário. Assim:

Os títulos devem ser representativos de diferentes propostas e programas literários – desde aqueles que já firmaram uma tradição e conquistaram o reconhecimento de diferentes instâncias da instituição literária, àqueles que rompem com esta tradição e propõem – contemporaneamente – novos modelos e princípios para a produção literária (MEC, 2004, p. 14).

O projeto gráfico não raro também considerou a diversidade, bem como a adequação à realidade e ao gosto dos alunos, como forma de contribuir como um complemento, pelos elementos ilustrativos e de composição da obra, na motivação e na atração dos jovens pela leitura. Dessa forma, o discurso apresenta-se, em semelhança aos demais, valorizando tais aspectos:

O projeto gráfico deverá conter: capa criativa e atraente, adequada a motivar a leitura do público alvo e coerente com o projeto estético-literário da obra; o uso variado de tipos gráficos, apropriados aos diferentes tipos de leitores, espaçamento e distribuição espacial adequados, equilíbrio na distribuição do texto e das imagens e na distribuição do texto e informações complementares, funcionalidade do sumário (MEC, 2004, p. 14).

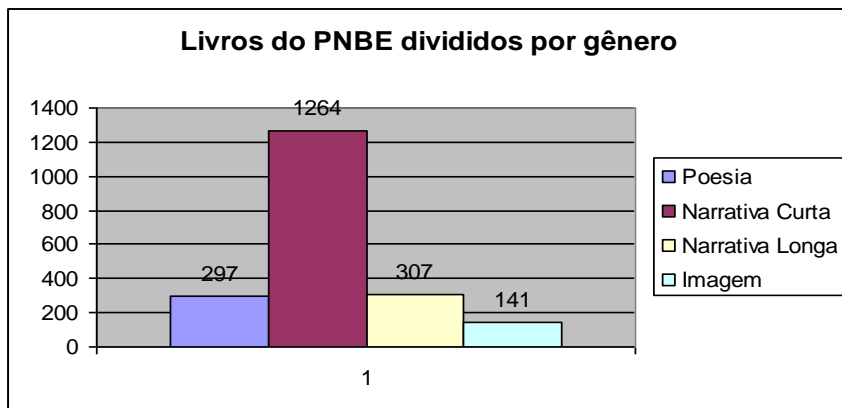
É interessante observar a importância dos verbos modais na estrutura interna do discurso: “O projeto gráfico deverá conter...” (2004: 14), pois, uma vez assim instituído, como linguagem própria de um edital, também pode representar uma forma determinante para a inclusão ou exclusão de obras que não sigam tais pressupostos. Esses dados, no entanto, foram o que justamente nos instigaram a investigar o que foi seguido, como categoria, para a análise de escolha final das obras.

Em todas as categorias também foi possível identificar a preocupação com a linguagem de exclusão social, baseada por possíveis sinais de preconceito: “São desaconselháveis reprodução de clichês, preconceitos, estereótipos ou qualquer tipo de discriminação” (2004: 14). Vemos, assim, que já no discurso do edital a preocupação com a diversidade social estava presente,

revelando-se como um fator primordial na linguagem das obras selecionadas.

A primeira etapa de trabalho da equipe responsável pelo processo de escolha dos acervos do PNBE 2005 – a seleção – consistiu, assim, de dois momentos distintos, mas complementares: o primeiro, a *pré-análise*, posteriormente denominada *primeira análise*, representou o momento inicial de separar os livros que, dentre os motivos possíveis, não se adequavam à estrutura básica prevista especialmente quanto ao gênero. Em seguida, pôde ser realizada, a partir da amostragem já reduzida, a segunda fase da seleção, a *análise das obras por especialistas*, considerando-se os livros que, dentro das categorias definidas, estavam aptos a compor o acervo.

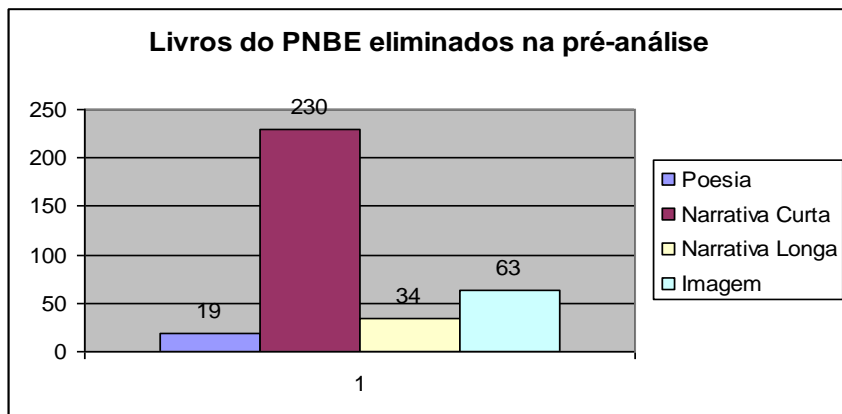
Assim, essa primeira análise feita pelos coordenadores do projeto, conjuntamente com membros da equipe da Coordenação de avaliação de materiais didáticos e pedagógicos do MEC, permitiu excluir os livros que não estavam de acordo com as especificações do Edital PNBE-2005. Considerando-se todos os gêneros, tivemos um total de 2009 livros inscritos pelas editoras no PNBE 2005. Destes, o maior quantitativo foi o de narrativa curta, sendo o menor deles o de imagem. A poesia e a narrativa longa não apresentaram muita discrepância em termos de inscrição de obras, mas a primeira ainda se apresentou em menor quantidade do que a segunda, como é possível observar no gráfico seguinte:



Fonte: microdados da pesquisa *PNBE* – livros inscritos para seleção. Rio de Janeiro: 2006.

Feita a análise inicial, chegamos aos dados quantitativos. Dos 346 livros excluídos na pré-análise, temos que 63 eram de Imagem, 34 de Narrativa Longa, 230 de Narrativa Curta e 19 de Poesia. Vemos, assim, que este último não sofreu grandes cortes em relação ao quantitativo de livros inscritos pelas editoras, se comparado aos demais gêneros.

Esse dado, que muito nos interessa por motivos já explicitados de escolha da poesia como um dos objetos, pode suscitar a idéia de grande qualidade dos textos poéticos produzidos para crianças, ou, ainda, a constante subjetividade que, por vezes, pode não corresponder objetivamente àquilo que se entende por composição de um critério de qualidade. Ou seja: por ser o texto poético carregado de leituras possíveis, nem sempre ele se permite uma análise pontual acerca de critérios fixos para a escolha ou não de uma determinada obra. Veremos melhor esse quantitativo de obras eliminadas na pré-análise através do gráfico abaixo:



Fonte: microdados da pesquisa *PNBE*. Rio de Janeiro: 2006.

Os discursos produzidos a partir desse primeiro resultado procuraram dialogar diretamente com o texto do edital, mantendo-se uma relação constante quanto à diretriz estabelecida pelo MEC. Dessa forma, foram consideradas, como respostas possíveis pelo tipo de exclusão os seguintes trechos:

- 1a – A obra analisada foi eliminada na primeira etapa por ter sido considerada não literária, ou seja, sua proposta é preponderantemente informativo-didática

- 1b – A obra analisada foi eliminada na primeira etapa por não ter ficha catalográfica ou ISBN.

- 1c – A obra analisada foi eliminada na primeira etapa por ter sido considerada não literária, ou seja, sua proposta é preponderantemente moralizante/ religiosa.

- 1d – A obra analisada foi eliminada na primeira etapa por ter sido considerada inadequada á faixa etária do PNBE-2005, isto é, às crianças que freqüentam turmas regulares de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, na sua maioria com idade entre 6 e 12 anos.

- 1e – A obra analisada foi eliminada na primeira etapa por ser uma obra do gênero história em quadrinhos, não previsto no Edital PNBE-2005.

Partindo agora para o segundo momento, procuramos realizar uma análise mais pontual dos textos dos pareceres, como

forma de destacar o que se falou sobre as categorias nessas obras já entendidas como possíveis em relação aos gêneros. Temos, assim, no início de cada parecer, a explicação da seleção segundo as características desses critérios descritos acima. Dessa forma, encontramos o seguinte discurso:

Num primeiro momento, excluíram os livros que não estavam de acordo com as especificações do Edital PNBE/2005. Foram considerados inadequados os livros notadamente não literários e os inacessíveis ou impertinentes às crianças de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Com tais critérios, foram excluídas as obras: i) informativas – manuais, enciclopédias, dicionários, biografias factuais e outros; ii) didáticas – contendo fichas de atividades e/ou questionários ou apresentando um tratamento didatizante dos temas; iii) doutrinário-religiosas ou moralistas e iv) histórias em quadrinhos – que não estavam especificadas no referido edital (PNBE, 2006, p. 1).

Em seguida, foi apresentado um texto-base com elementos que ratificam e legitimam a escolha realizada – feita pelos especialistas, por mestres e por doutores – especialmente pelo fato de ter sido, a mesma obra, avaliada por mais de um parecerista: “Cada um dos livros que se enquadraram nas exigências do edital PNBE/2005 foi avaliado por dois especialistas na área de leitura, literatura e/ou educação das séries iniciais do Ensino Fundamental” (PNBE, 2006, p. 1). Importante citar que quando havia desacordo quanto ao julgamento, uma terceira leitura decidia, concordando com um dos dois.

Em geral, os textos dos pareceres informaram alguns dados que estavam em consonância com a proposta do edital. Algumas categorias foram adaptadas, a partir da sugestão do edital, passando para: *elaboração da linguagem literária*, *pertinência temática*, *ilustração* e *projeto gráfico editorial*. Para a primeira categoria, a elaboração da linguagem literária, tivemos o seguinte contexto dos pareceres:



A elaboração literária foi analisada no que diz respeito ao que o texto produz, inova, inventa no seu tempo em relação à linguagem cotidiana e à tradição literária. Ou seja, considerou-se sua representatividade no cenário literário. O que determinou a boa avaliação na elaboração da linguagem literária foi, tanto na obra clássica e consagrada quanto na contemporânea, o que rompe com modelos e clichês, apresentando novos paradigmas. Analisou-se a complexidade de linguagem no que diz respeito aos recursos lingüísticos empregados para se produzir efeitos estéticos. A respeito de cada um dos gêneros previstos no edital, nos quais se inscreveram as obras, foram levadas em consideração as qualidades textuais básicas tais como coerência, coesão, progressão. [...] Os textos poéticos puderam ser analisados quanto a aspectos inerentes ao que produz a qualidade literária deste gênero, tais como rimas, ritmo, escolhas significantes adequadas à produção de sentidos e outros (PNBE, 2006, p. 2).

Quanto à pertinência temática, temos, estabelecida como característica da categoria, a escolha de obras que atendessem à realidade social como identidade não apenas dos alunos, mas também de seus professores. Considerou-se, também, e esse ponto muito nos interessa quanto à poesia, os livros cuja mensagem ficasse em aberto, para ser preenchida, a cada leitura, por leitores diferentes. Assim:

O tratamento do tema foi observado tendo em vista os leitores, crianças ou quase jovens, interlocutores previstos para que os efeitos da leitura literária sejam produzidos, seja de forma autônoma ou como ouvintes (na leitura mediada pelo professor). Foram consideradas as identidades sociais e culturais de leitores infantis e também as de seus professores, principais agentes da leitura infantil. Na avaliação desta categoria, foram levadas em consideração as estruturas complexas, dialógicas, provocadoras e abertas ao sentido, deixando pontos de indeterminação para serem preenchidos pelo leitor (PNBE, 2006, p. 2).

O terceiro critério, a ilustração, contou com um ponto de avaliação que muito nos chamou a atenção para o universo da poesia: a possibilidade de a imagem não apenas complementar o sentido do texto escrito, mas também, e principalmente, de compor, com ele, uma visão polifônica de significados possíveis – característica essa muito presente no texto poético, e, também, no tipo de prática textual com poesia que preconizamos até agora:

A relação de diálogo estabelecida entre o aspecto visual e o texto verbal também foi observada em sua dimensão polifônica. Os aspectos analisados mais especificamente podem ser resumidos em: qualidade da apresentação dos principais componentes narrativos – cenário, personagens e ação –; organização da composição – planos, ângulos, luzes, contrastes, inacabamentos, uso de cores ou branco e preto – e técnicas empregadas e sua adequação ao tema – guache, aquarela, gravura em metal, colagem, fotografia, massinha, info-imagens, desenho e outros (PNBE, 2006, p. 3).

Na última categoria, o projeto gráfico editorial, foi considerada a premissa de que esse aspecto é fundamental para que a leitura se expanda, contribuindo, ainda, pelo trabalho com a literatura, com a formação estética do leitor. A importância da categoria foi ainda colocada como fundamental à própria escolha da obra para o acervo, tendo em vista que colabora para a atração imediata e contínua do leitor, o que, por sua vez, representa um importante recurso de aceitação de uma obra por seus livros – tendo em vista que a leitura não é considerada superficial. Dessa forma, o que vemos é que:

O projeto gráfico dá visibilidade e legibilidade à obra, tornando-se um convite inicial à leitura através do que está proposto como formato tátil, gráfico e funcional. [...] Nesta categoria foi avaliado o objeto livro no seu formato, tamanho, capa, contracapa, relação da mancha textual com a ilustração, contraste letra/fundo, tamanho da letra, qualidade e textura do papel, técnica e cores empregadas, bem como a adequação e dosagem de informações complementares ao texto literário para contextualização da obra, funcionalidade de

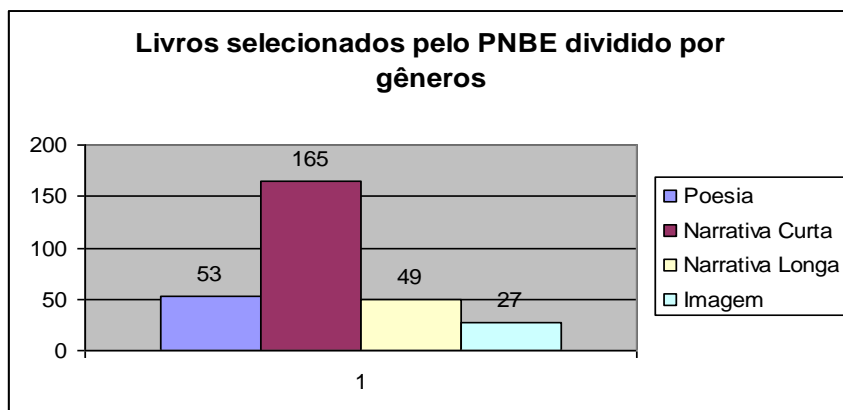
sumários, glossários e dados biobibliográficos dos autores e ilustradores (PNBE, 2006, p. 3).

Há que se destacar, ainda, que, conforme previa o edital, para a terceira categoria do grupo inicial de critérios, a saber: a Representatividade das obras, constava a necessidade de se trabalhar especialmente com a diversidade, foi preciso, assim, rever alguns critérios, partindo-se para nova análise. É importante esclarecer que a figura do professor foi aqui resgatada, mas sendo evidenciado novamente como um possível líder de sua turma. Conforme consta na parte final do primeiro trecho dos pareceres:

Conforme o Edital PNBE/2005, teriam que ser consideradas para a composição do acervo a representatividade das obras no que diz respeito à diversidade de propostas literárias, estilos, épocas e regiões, além dos níveis de dificuldade, tendo em vista a leitura autônoma, nas primeiras séries do Ensino Fundamental, e a leitura mediada pelo professor. Sendo assim, a montagem final do acervo exigiu nova análise para equilibrar esses elementos e garantir a diversidade entre as obras selecionadas (PNBE, 2006, p. 4).

Analizados, pois, os discursos iniciais dos textos que compuseram a seleção, cabe entendermos agora, quantitativamente, os dados numéricos que representam a realidade de obras. Estas, para efeito de estrutura e de nomenclatura, foram divididas em: livros de poesia, livros de narrativa longa, livros de narrativa curta e livros de imagem.

A partir da exclusão na pré-análise, tivemos um total de 1663 livros que seguiram para esta segunda fase da seleção. Destes, 278 eram de poesia, 1034 de narrativa curta, 273 de narrativa longa e 78 de imagem. O quantitativo de obras selecionadas, correspondendo, também, à composição dos lotes, foi em número reduzido ao apresentado acima. Assim foram selecionados: 53 para poesia, 165 para narrativa curta, 49 para narrativa longa e 27 para imagem.



Fonte: microdados da pesquisa *PNBE*. Rio de Janeiro: 2006.

Segundo o resultado final da primeira etapa do PNBE – a seleção –, vemos que os gêneros, a partir das inscrições realizadas, mantiveram-se equilibrados. A poesia, não raro, continuou com sua posição de destaque frente ao exposto da subjetividade e do possível grau de dificuldade quanto à análise objetiva das categorias.

Como discurso para as obras excluídas nesta fase, privilegiou-se aquele que desse conta, no início do parecer, de uma análise mais abrangente, considerando-se as diversas categorias possíveis em que não pudessem ser contemplados. Assim:

▪ 2a – A obra analisada foi eliminada na segunda etapa do processo de seleção do acervo do PNBE-2005 por ter sido avaliada negativamente em uma ou mais categorias de análise conforme pode ser observado a seguir.

A partir disso, para cada obra analisada negativamente, eram apresentados os motivos que, pelos critérios de análise, acabaram por excluir a obra do acervo tal como previsto pelo Edital. Dessa forma, não puderam representar o grupo de obras justamente aquelas que não se encaixavam em algum dos critérios anteriormente apresentados.

A *escolha*, parte final desse primeiro momento geral do PNBE – seleção e escolha – considerou, pois, em princípio esses dados de pré-análise e de análise dos especialistas na área. No entanto,

também fora preciso levar em consideração, conforme pudemos verificar no Edital PNBE-2005, a representatividade das obras no que diz respeito à diversidade de propostas literárias, estilos, épocas e regiões, além dos níveis de dificuldade, tendo em vista a leitura autônoma, nas primeiras séries do Ensino Fundamental, e a leitura mediada pelo professor.

Para efeito de esclarecimento, logo na pré-análise foi possível identificar essa composição para a diversidade no conjunto de obras enviadas pelas editoras para seleção, representado por: contos, lendas e mitos de diferentes grupos étnicos e regiões do Brasil; obras originais e adaptações de cânones da literatura, de diferentes épocas e locais; obras de autores estreados e de autores consagrados, antigos e contemporâneos, brasileiros e estrangeiros com seus diferentes gêneros e estilos textuais.

Partiu-se, assim, para uma nova composição de nomenclatura dos livros incluídos. Foram classificados como *Poéticos* os textos que apresentam um trabalho com a linguagem em termos de ritmo, rimas e brincadeiras com os significantes, como são os casos de poemas, trava-línguas, adivinhas, parlendas e também as prosas rimadas e os contos acumulativos. Já para as *Narrativas curtas* com formato canônico, foram incluídos os contos, crônicas, lendas, textos de tradição oral, mitologias, fábulas e apólogos. No entanto, como muitos textos narrativos destinados ao público infantil não seguem este formato canônico, as pequenas histórias e os textos descritivos foram classificados como *Outras narrativas curtas*.

Além disso, também foram classificados como *Narrativas longas* os textos mais extensos, com 80 páginas ou mais, como foi o caso dos pequenos romances e das novelas. Por fim, tivemos também *Textos teatrais* e os *Livros de imagem*, separados por tal nomenclatura e que, assim como os outros, teriam de incitar o “jogo de significações”, por meio da linguagem e do aspecto gráfico, de forma a permitir a construção de uma narrativa pelo leitor/apreciador da imagem – considerando-se, pois, o aspecto estético do livro como um todo.

Para a composição do texto do parecer, a partir do processo de escolha, foram consideradas as duas possibilidades, a saber: compor o acervo ou não ter podido se encaixar na proposta da diversidade, especialmente devido à quantidade dos lotes. Assim, não havia mais, nesta fase, a questão da incoerência ao edital, tampouco a não apresentação de uma das categorias, mas, sim, a inviabilidade pela necessidade de se propor lotes o mais diversos possível. Dessa forma, os discursos dos pareceres foram assim elaborados:

▪ 3a – Conforme pode ser observado a seguir, a obra analisada foi avaliada positivamente nas quatro categorias de análise do PNBE-2005, mas, devido aos critérios de composição dos 15 lotes – diversidade de propostas literárias, estilos, épocas e regiões e níveis de dificuldade (leitura autônoma e mediada pelo professor) – não foi possível incluí-la no acervo do PNBE-2005.

▪ 3b – Conforme pode ser observado a seguir, a obra analisada foi avaliada positivamente nas quatro categorias de análise do PNBE-2005 e, atendendo aos critérios de composição dos 15 lotes – diversidade de propostas literárias, estilos, épocas e regiões, e níveis de dificuldade (leitura autônoma e mediada pelo professor) –, foi selecionada para compor o acervo do PNBE-2005.

O que pudemos observar, nessa primeira análise, foi o fato de o professor ser incluído nos textos que compuseram os discursos acerca da primeira fase do PNBE – seleção e escolha. Vemos, assim, que a todo tempo, no Programa, foi não apenas considerada, mas também privilegiada a figura do professor de sala de aula, como um importante elemento na formação leitora dos alunos, especialmente no tocante aos processos de mediação da prática de leitura.

A teoria da análise, no que diz respeito às considerações da realidade social, bem como da própria figura do professor, foi observada com veemência nos textos escritos e publicados. A seleção das obras, portanto, considerou, tecnicamente falando, esses dados, como parte integrante de um todo que foi

preconizado, através de categorias, para o cotidiano de várias escolas da rede pública de ensino.

Resta-nos analisar, agora, se mesmo considerando o professor presente nos discursos textuais do edital e dos pareceres, a escolha final corresponde, efetivamente, àquilo que alguns professores acreditam ser importante para as suas realidades e as de seus alunos. Embora saibamos que se tratam de opiniões, baseadas, muitas vezes, por questões pessoais, procuraremos apenas confrontar esse primeiro dado com os discursos que foram possíveis resgatar na segunda fase da pesquisa: a *distribuição* e a *apropriação*.

### 5.3. Acesso e apropriação do acervo: o projeto com foco no professor

Toda fala é uma simulação no sentido forte. Ao  
simular, perdemos o original e ao mesmo tempo o re-  
inscrevemos indefinidamente. Esta perda é ao mesmo  
tempo o espaço do possível: o dizer é sempre sujeito  
à interpretação. Mesmo porque o original é sempre e  
só efeito. Isto é história.

Eni Orlandi

Analisar esse dizer, no sentido de suas possíveis interpretações, é o que nos interessa nessa unidade. Essa voz, de que tanto nos falamos os autores e das quais os professores são tão ansiosos por receberem algo, virá, agora, de outro viés. Saem de cena nossos especialistas, cujos discursos foram trazidos à discussão pelas vozes do edital, em uma instância superior, e dos pareceres, remetendo-se aos especialistas.

Chega-se a hora do professor, que, não mais subestimado pelo substantivo que o nomeia, coloca-se no palco para ser ouvido por parte do grupo que ajudou a selecionar e a escolher o acervo. O foco, portanto, volta-se para essa figura não menos importante,

especialmente no tocante ao recebimento dos lotes que compuseram o acervo.

Chegamos, pois, à segunda fase da pesquisa: o acesso e a apropriação. Através do projeto que fora desenvolvido no ano em que as obras foram distribuídas nas escolas, do qual essa pesquisa faz parte, foi possível observar, mais especificamente, de que maneira as obras foram recebidas pelos professores, pelos alunos e pelos profissionais de educação de forma geral, através das vozes dos primeiros, e se o foram.

Assim, o projeto intitulado *Programa Nacional de Biblioteca na Escola – PNBE-2005: seleção, escolha, acesso e apropriação do acervo em escolas do Estado do Rio de Janeiro* pretendeu não apenas traçar um panorama do acervo selecionado para a distribuição nas escolas, como também, e principalmente, observar a segunda parte do Programa, cuja característica, embora ressaltada no edital, não apresentava um momento específico para sua efetivação.

Cabe lembrar que nosso recorte, na dissertação, localiza-se sobretudo na relação ou no confronto entre as vozes possíveis previstas para esse Programa, no tocante do gênero poético. Logo, nossa análise estará focada, novamente, nas apresentações discursivas dos professores, nesse segundo momento, para que possamos, ao final, compará-las com a dos especialistas.

Para entendermos, no entanto, quem são esses professores, é preciso, antes, contextualizar o *lugar de onde falam, como falam e por que falam*. Apresentaremos, assim, a metodologia e a justificativa metodológica capaz de dar conta dessas questões: a escolha da amostra por municípios, a opção pelo Grupo Focal e os discursos sobre o acervo e sobre o gênero poesia, caso exista.

Chegamos à conclusão de era preciso compor uma amostragem que conseguisse agregar mais qualidade do que dados meramente quantitativos acerca de nossos objetivos. Assim, foram focados cinco municípios fluminenses, de modo que, mesmo não podendo estabelecer um olhar geral sobre todo o país, pelo menos tivéssemos uma visão vertical possível de fornecer dados abrangentes. Para que a diversidade do estado fosse



minimamente contemplada, foram estabelecidos alguns critérios para a seleção dos municípios para compor a amostra intencional.

O primeiro deles voltou-se para o que entendemos sobre diversidade de experiências. Explico: sempre foi um dos pontos de discussão da pesquisa considerar municípios que pudessem compor um panorama diversificado das questões educacionais do Estado, justamente porque sabíamos da inviabilidade de ser, na amostra, diversas realidades de diferentes estados brasileiros. Era preciso, pois, tentar alcançar esse importante ponto pelas diferenças sócio-culturais existentes no próprio estado do Rio de Janeiro.

Privilegiou-se, assim, nesse critério, o Índice de Desenvolvimento Humano de acordo com suas mais variadas facetas. Ou seja, municípios de IDH alto, médio e baixo em relação à média do Estado e que pudessem trazer para a discussão professores que lecionam em escolas grandes e pequenas, localizadas em áreas urbanas e rurais, com diferentes níveis de formação e de condições de trabalho.

Partindo-se para o segundo critério, acreditamos ser igualmente importante para a coleta das informações a proporção de escolas por regiões de governo do Estado. De acordo com a Fundação CIDE<sup>2</sup>, as escolas de Ensino Fundamental, que particularmente nos interessam na pesquisa, estão distribuídas, como bem se conhece, com grande concentração na área Metropolitana.

Embora contemplem, pois, todas as áreas do Estado, a quantidade de escola em número superior nesta região torna-se mais do que necessária: imprescindível. A questão é se as demais áreas conseguem ter espaços públicos de educação capazes de também atender à demanda local – mas não entraremos, aqui, nessa questão. Analisemos, então, a tabela abaixo:

---

<sup>2</sup> A Fundação CIDE é um órgão vinculado à Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. Tem como objetivo fornecer ao Estado do Rio de Janeiro todo o acervo de dados e de informações necessários ao conhecimento e acompanhamento da realidade física, territorial, ambiental, econômica, demográfica e social do Estado.

Escolas segundo Regiões de Governo - período 2005

<b>Regiões do governo</b>	<b>Escolas</b>	<b>%</b>
Metropolitana	4393	56,6
Serrana	763	9,8
Norte Fluminense	655	8,5
Baixadas litorâneas	598	7,7
Médio Paraíba	511	6,6
Noroeste Fluminense	366	4,7
Centro-Sul Fluminense	260	3,3
Costa Verde	221	2,8
<b>Total</b>	<b>7767</b>	<b>100,0</b>

**Fonte:** Secretaria de Estado de Educação, Censo Educacional.

In: [www.cide.rj.gov.br](http://www.cide.rj.gov.br)

Por ser, então, a Região Metropolitana a de maior destaque – inclusive pela própria distribuição populacional do Estado, com alta concentração no entorno da capital – optou-se, então, pela escolha de três municípios dessa região e de dois de outras duas regiões fluminenses para a composição do universo da amostragem.

O terceiro critério, o da acessibilidade, refere-se à facilidade de acesso aos dados e à disponibilidade do município para responder à coleta de informações e facilitar as observações, entrevistas e grupos focais ou através de qualquer outro instrumento de análise que quiséssemos realizar. Ele foi, pois, fundamental para se chegar à escolha final dos municípios, dentro do número previsto anteriormente, que comporia a amostra.

Analisados todos os critérios, chegamos, assim, aos seguintes municípios: Niterói, Nova Iguaçu e Guapimirim (Região Metropolitana); Petrópolis (Região Serrana) e Bom Jesus do Itabapoana (Região Noroeste Fluminense). Para os primeiros municípios que compunham a realidade informacional da Região Metropolitana, tivemos os seguintes dados que influenciaram na escolha: I) Niterói – grande porte e alto IDH (0,886 – 1º do RJ e 3º do Brasil), II) Nova Iguaçu – grande porte e médio IDH (0,762 – 45º do RJ e 1526º do Brasil), III) Guapimirim – médio/baixo porte e

baixo IDH (0,739 – 63º do RJ e 2174º do Brasil). Observa-se que são municípios que, mesmo concentrados em uma área de grande visibilidade econômico-social, apresentam uma disparidade pelos números através dos quais são representados e projetados no Brasil e no mundo.

Para os outros dois municípios, respectivamente na Região Serrana e na Região do Noroeste Fluminense, tivemos a justificativa através dos seguintes dados apropriados pelos critérios: IV) Petrópolis – grande porte e alto IDH (0,804 – 7º no RJ e 481º do Brasil) e V) Bom Jesus de Itabapoana – pequeno porte e baixo IDH (0,747 – 56º do RJ e 1828º do Brasil).

Guardando-se, pois, as devidas diferenças populacionais, temos, nesses dois, um importante instrumento de coleta de dados, a partir de uma amostra capaz de revelar a diversidade não apenas quanto ao índice populacional, mas, principalmente, pela localização dos municípios – fora dos centros urbanos. A tabela seguinte nos ajuda a entender essas características que foram fundamentais a partir dos critérios traçados para a escolha dos municípios:

Municípios	População Censo-2000	IDH	Classificação IDH-RJ	Classificação IDH-BR
<b>Niterói</b>	459.451	0,886	1º	3º
<b>Nova Iguaçu</b>	920.599	0,762	45º	1526º
<b>Guapimirim</b>	37.952	0,739	63º	2174º
<b>Petrópolis</b>	286.537	0,804	7º	481º
<b>Bom Jesus do Itabapoana</b>	33.655	0,747	56º	1828º

Fonte: Inep, 2004.

Tendo concretizado, então, os campos de pesquisa para a observação e a captura dos dados a partir da voz do professor – o *lugar de onde falam* – partiremos agora para a descrição da metodologia utilizada: a verificação de *como falam* esses

personagens tidos por nós como fundamentais para a análise do acesso e da apropriação do PNBE. Assim, foram realizadas **entrevistas** com os responsáveis pelos projetos de livro e leitura nas Secretarias Municipais de Educação, além de **visitas às escolas**. No entanto, para nosso estudo na dissertação, apresentaremos apenas os resultados dos **grupos focais** com os professores das séries iniciais e com professores da sala de leitura – justamente por concentrar a realidade de trabalho com o acervo de que falamos, inclusive no recorte com a poesia.

Inicialmente, o grupo de pesquisa pensou em realizar uma entrevista também com os professores. Mas, para as informações de que precisávamos sobre o acervo do PNBE – se o acesso foi realizado e se a apropriação fora efetivamente realizada – era preciso uma forma de coleta em que as participantes se sentissem o mais à vontade possível, com vistas, principalmente a não se inibirem diante de um grupo de pesquisadores. Dessa forma, optamos pela escolha do trabalho com grupos focais.

O grupo focal é uma técnica de pesquisa que tem por foco o discurso e permite que se crie uma situação menos artificial do que uma entrevista ou um questionário. Assim, no grupo focal, destacam-se as interações possíveis entre os sujeitos, os embates, os consensos e dissensos, as diferentes vozes que interagem no encontro dos discursos. Como a pesquisa pretendeu resgatar, junto aos professores, opiniões, depoimentos, percepções sobre o trabalho que realizam com a leitura literária na escola, e, neste especialmente a poesia, além de informações mais focadas sobre os acervos, o trabalho com grupo focal demonstrou-se adequado aos objetivos pretendidos.

A idéia, pois, foi a de conhecer a opinião dos professores sobre a qualidade dos livros que chegaram até eles, confrontar as suas diferentes avaliações, discutir as dificuldades, os obstáculos, os percalços que encontram para desenvolver um bom trabalho com a leitura literária na escola. Em nosso entendimento, isso nos permitiu acessar essa realidade da escola, através de discursos quase que instintivos – meramente como uma conversa informal,

embora mediada por um moderador – mas em momentos de fala em que não só os participantes dialogam entre si, como podem fazê-lo todos ao mesmo tempo.

Para a avaliação da efetividade do PNBE-2005, pelo menos nos cinco municípios pesquisados, a escolha desse instrumento foi de grande valia, justamente pela concepção de possível denúncia ou discordância que poderia aparecer nos discursos dos professores. Foram realizados 20 grupos focais, sendo 4 em cada município, dois com professores regentes das séries iniciais e dois com responsáveis por bibliotecas ou salas de leitura. Para análise dos dados, foi utilizado o Programa N VIVO 2,0, que permite recompor as articulações temáticas focalizadas pelos agentes participantes da coleta de dados em seus discursos enunciados.

Para fins de informação, o objetivo do PNBE-2005 foi atingido, pela primeira vez, todas as 136.934 escolas públicas brasileiras que atendem as séries iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, o número de títulos que cada escola recebeu foi baseado no número de matrículas registradas. Assim:

a. Escolas com até 150 alunos – escolheram e receberam, dentre os 15 acervos disponíveis para escolha, um acervo composto de 20 títulos para a escola.

b. Escolas com 151 a 700 alunos – escolheram e receberam, dentre os 15 acervos disponíveis para escolha, dois acervos compostos de 20 títulos cada um, totalizando 40 títulos para a escola.

c. Escolas com mais de 700 alunos – escolheram e receberam, dentre os 15 acervos disponíveis para escolha, cinco acervos compostos de 20 títulos cada um, totalizando cem títulos para a escola.

Fomos munidos, então, para a realização dos grupos focais, de alguns dados relacionados ao acesso – terceiro fundamento da pesquisa – justamente no tocante à distribuição das obras. Partimos, assim, como concepção geral, das seguintes informações acerca do acesso às obras do acervo:

## **1. Distribuição nacional:**

a. Total de escolas beneficiadas: 136.934;

- b. Total de alunos beneficiados: 16.990.818 (alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental público brasileiro);
- c. Quantidade de livros: 3.575.160;
- d. Escolha pela Internet dos acervos: setembro de 2005;
- e. Mixagem dos títulos: prevista para o segundo semestre de 2005;
- f. Distribuição: no segundo semestre de 2005, podendo se estender até o 1º semestre de 2006.

## **2. Distribuição no Estado do Rio de Janeiro:**

- a. Total de escolas beneficiadas: 4.559;
- b. Total de alunos beneficiados: 1.144.472;
- c. Quantidade de acervos: 22.080;
- d. Quantidade de livros: 426.985.

Para uma orientação pontual sobre o que discutir com os professores quanto às temáticas, fora estabelecido um roteiro para padronizar a dinâmica e garantir certo equilíbrio para a coleta de dados, de forma a manter a linha raciocínio, especialmente considerando as características do grupo focal. Após algumas reuniões entre os integrantes do grupo de pesquisa, chegamos a nove grandes blocos, instituídos por objetivos e/ou temáticas: Apresentação; Literatura – definição qualidade literária; PNBE-2005: Seleção; Apropriação; Escolha; Política de livros e leitura no município e nas escolas; Acesso ao livro/leitura nas escolas;

Na maioria dos municípios, optamos por reproduzir os resultados dos dois grupos focais de cada município, pois acreditamos ser a análise relacional entre professores de sala de leitura e professores de sala de aula muito reveladora de contribuições importantes para o que nos pretendemos ao longo deste trabalho.

#### 5.4. Dos resultados no grupo focal: hipóteses no mundo da poesia

O que eu vi, sempre, é que toda ação principia  
mesmo é por uma palavra pensada. Palavra pegante,  
dada ou guardada, que vai rompendo rumo.

João Guimarães Rosa

Partindo-se agora para a análise mais pontual dos discursos dos professores nos grupos focais por município, obedeceremos a ordem anteriormente apresentada. Assim, no município de Niterói, primeira amostra da Região Metropolitana, foram realizados dois grupos focais, um com professores de salas de leitura e outro de professores regentes de turma. Os dois grupos aconteceram no mini-auditório da Fundação Municipal de Educação com um clima bastante tranqüilo. Nos dois grupos, tivemos falas de professores contentes por poderem participar das discussões sobre livro e leitura e viram o encontro como um espaço de formação.

O primeiro grupo foi composto por sete professoras de sala de leitura e uma professora que trabalha na Fundação. Já o segundo foi formado por professores convidados pela equipe de pesquisa durante as visitas e também com alguns professores que haviam participado de um curso sobre literatura infantil oferecido pela Fundação. Neste, tivemos um total de nove professores de turma. Para efeito de compreensão da amostragem, temos a seguinte divisão:

Tabela 1 – Perfil dos integrantes dos grupos focais:

	Nº de grupos focais	Nº de integrantes
Professores de sala de aula	1	9
Professores de sala de leitura	1	10
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>19</b>

O grupo focal realizado com professores de salas de leitura teve uma rápida apresentação da equipe, partindo-se logo para as considerações da pesquisa. Neste momento, apenas uma das professoras afirmou não ter recebido os livros. As demais receberam e avaliaram os livros de forma bastante positiva já no início da proposta. Quanto à qualidade literária, nos chamou a atenção o fato de, em quase todos os discursos, se ter a opinião da criança como fator fundamental na formação do leitor.

Segundo elas, o que chama a atenção são as gravuras e como é disposto o texto, pois as crianças têm resistência aos livros com textos longos, gostam de livros novos, temas do cotidiano ou que falem de sentimentos vividos por elas. A questão da ilustração e do projeto gráfico foram os critérios mais falados entre os professores nesse momento. Afirmaram, ainda, que os livros devem ser manipulados pelas crianças, circularem entre elas e, na chegada de livros novos, ressaltaram a importância de se permitir que as crianças olhem e manipulem as obras.

Quanto aos livros do PNBE, apenas uma professora havia feito a escolha dos livros pela Internet, mas considerou difícil ter de escolher, pois os lotes eram todos ótimos. As outras professoras não sabiam que os livros poderiam ser escolhidos pelas escolas. Dentro dos critérios de avaliação, chegamos aos seguintes critérios: ótimos livros, livros bonitos, com qualidade. Apresentaram, em destaque, o livro *A Moça Tecelã*, de Marina Colassanti.

A temática de acesso aos livros apresentou dados interessantes: algumas professoras pontuaram que os professores de turma não têm interesse pelos livros de literatura e que há pouco espaço de reuniões para que a Sala de Leitura possa apresentar os livros novos que chegam. As Salas, inclusive, segundo as professoras, apresentam horários diferentes: em algumas, há momentos fixos na grade, e, em outras, o outro é livre. Esse dado relaciona-se diretamente com o funcionamento



das salas de leitura, pois, segundo informações da FME<sup>3</sup>, todas as turmas tinham um horário de Sala de Leitura na grade curricular.

O acervo também foi apresentado de forma bastante diversificada. Podemos destacar, dentre os discursos presentes, que algumas escolas possuem muitos livros e que outras quase nada recebem de acervo. O que acontecia, segundo a maioria, era a doação da própria comunidade e dos professores.

Tinha-se, então, livros técnicos, escolares, mas muito poucos de literatura, especialmente a infantojuvenil. Destacamos, aqui, o relato de duas delas quanto ao fato de terem sido considerados, na ocasião, apenas livros do PNBE para compor o acervo daquele ano (2006) e que as crianças, caso quisessem, poderiam levar os livros por empréstimo em até uma semana. Nas políticas de leitura, pudemos observar uma grande participação das professoras, engajadas mesmo nas propostas e nos projetos que vinham sendo apresentados no município. Destaque-se aqui o fato de que algumas professoras presentes estiveram na FME participando de uma seleção de títulos que foram comprados para as Salas de Leitura.

Surgiu, então, a questão do *Programa Literatura em Minha Casa*<sup>4</sup>. As professoras apresentaram sua opinião sobre o mesmo e o relacionaram com o objetivo proposto pelo PNBE neste novo projeto de composição de acervo. Segundo elas, nem todos concordavam com o fato de a criança levar o livro para casa, pois

---

<sup>3</sup> Referimo-nos basicamente à entrevista concedida pela Coordenadora de Salas de Leitura da Fundação Municipal de Educação de Niterói à pesquisa. Este documento, embora não apresentado na presente pesquisa por questões de recorte de objeto, encontra-se disponível no acervo do Projeto, localizado no Laboratório de estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação (LEDUC) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

<sup>4</sup> O Programa foi vinculado ao PNBE, em 2001, com recursos advindos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão do Ministério da Educação e Cultura (MEC). A coleção, que se tornaria propriedade do aluno, foi composta de cinco volumes, sendo uma obra da poesia ou antologia poética, um conto ou antologia de contos, uma novela e uma peça teatral, todos brasileiros, e um clássico da literatura universal traduzido ou adaptado.

acreditavam que a criança e a família, por não terem hábito de leitura, estragariam o livro. Ressaltaram, ainda, que em algumas escolas os livros só foram enviados porque foram obrigadas.

Em seguida, comparando os dois programas, as professoras consideraram positivo o livro chegar no seu formato original: capa, ilustração e projeto gráfico, pois, segundo elas, o livro ganha mais valor e qualidade, tornando-se mais atrativo para as crianças. No entanto, sem a tentativa de negar completamente o Programa Literatura em Minha Casa, no que diz respeito à facilidade da leitura, elas apresentaram a idéia de que uma boa política pode atender ao mesmo tempo à escola e às crianças; portanto, na escola também deveriam existir livros para as crianças levarem para casa.

Foi ressaltada a importância de um trabalho de mobilização e de sensibilização com os professores – momento este para além da escuta: era preciso, segundo elas, também instrumentalizar os professores para o trabalho com os livros. Chegaram a citar o nosso encontro como se fizesse parte de uma política, pois o fato de estarem falando sobre os livros, tendo informações e trocando experiências, caracterizou o momento como um espaço de formação. É importante ressaltar que este grupo focal ocorreu no final de 2006, quando ainda havia a função professor de sala de leitura na estrutura das escolas – em 2007, essa função foi extinta.

Ainda no município de Niterói, seguimos agora para o grupo focal com os professores de sala de aula. Segundo os discursos desses, podemos destacar os seguintes critérios de qualidade literária: riqueza de linguagem; estímulo à imaginação; ter uma boa história, passar uma mensagem que se possa explorar; não ter uma mensagem muito diretiva; cativar o leitor desde a 1ª página; surpreender; qualidade na produção gráfica e ilustração bonita.

Cabe aqui destacar a discussão que ocorreu em torno da ilustração. Algumas professoras destacaram que essa não é fundamental para a criança, mas que ela complementa a obra em seu aspecto estético-textual. Quanto aos critérios de escolha dos livros, surgiram três posições em destaque:

- O professor escolhe o livro na Sala de Leitura.
- O professor escolhe o livro de que mais gosta.
- O professor escolhe os livros que estão ligados a projetos.

Percebemos, assim, a forte mediação por que também passa o professor quanto às leituras possíveis de serem realizadas com os alunos. Segundo nosso entendimento, tal situação recai muito sobre a cobrança que elas se fazem em relação ao trabalho com todos os gêneros, como se observou presente na maioria dos discursos. Perguntadas sobre o acervo do PNBE, a maioria disse não ter conhecimento sobre o acervo. Algumas que o conheciam, no entanto, disseram que acharam os livros excelentes e bonitos, mas uma delas pontuou que considerou os livros difíceis para as crianças lerem.

Quanto aos textos literários, novamente veio à tona o *Literatura em Minha Casa*, apresentando-se com uma boa avaliação. Para elas, o bom mesmo seria ter as duas possibilidades: a literatura em casa, com empréstimos de livros, e os livros para a escola. Nesse ínterim, outros pontos levantados pelas professoras que merecem destaque foram: investimento em bibliotecas públicas, capacitação de professores – trabalho com a literatura, salão do livro – vale desconto para alunos e para professores, desconto para professores nas livrarias, feira de livro nas escolas, participação das editoras dando vales e cotas para alunos e professores.

No tocante às salas de leitura e bibliotecas, o discurso foi o de que era preciso mudar a concepção de biblioteca, de um lugar sagrado, quase proibido para crianças, estimulando o aluno para além das salas de leitura. Por fim, dentro da discussão sobre política, foi levantada a questão do trabalho com textos de literatura nos livros didáticos. As professoras que se manifestaram disseram que como os textos de literatura dos livros didáticos são fragmentados, o melhor é ler o livro e depois partir para o texto do livro didático.

Não houve, no entanto, nenhuma reflexão sobre a poesia de forma específica. Pelo contrário: elas pareciam, inclusive, não

animadas quando surgia a discussão. Cabe apenas, aqui, o registro de um discurso que pode nos contribuir com alguma informação: houve, quase no fim do grupo focal, a informação de que as professoras de Sala de Leitura têm mais oportunidades de participar de cursos e discussões sobre leitura e literatura. Outras logo se manifestaram e disseram que, por vezes, sentem-se esquecidas, e, por isso, inseguras para realizarem muitos trabalhos com textos que pouco dominam – seria, talvez, a poesia um desses gêneros?

Chegamos, aqui, na discussão acerca da formação desses professores, questão essa já levantada anteriormente, como representação de que o tempo de estudo e o tipo de formação poderiam, talvez, alimentá-los quanto ao trabalho com a poesia, encorajando-os. Assim, quanto à escolaridade, conseguimos capturar algumas informações que retratam a formação desses professores. No entanto, traremos, para ilustrar mais pontualmente acerca dessa formação, apenas o registro que nos permita conhecer o contato desses professores com a leitura e a literatura, a saber: os possíveis cursos de extensão e de pós-graduação, em áreas afins ao contexto de leitura literária, uma vez que tal formação teórica não está disponível na maioria dos currículos de formação básica do professor<sup>5</sup>. Para facilitar a leitura, utilizaremos a seguinte sigla (para todos os municípios): **P1** (professores de sala de aula) e **P2** (professores de sala de leitura), além de **PB** (rede pública de ensino) e **PR** (rede privada de ensino).

---

<sup>5</sup> Referimo-nos, aqui, aos currículos dos cursos de Formação de professores – tanto em sua concepção secundária (Ensino Médio – antigo Curso Normal), quanto no tocante à Graduação em Pedagogia. Em que pese o fato de alguns cursos, em seus currículos atuais, já apresentarem algumas disciplinas relacionadas à formação leitora e à prática de textos literários, essa realidade ainda se apresenta muito pequena.

Tabela 2 – Número de integrantes com cursos de extensão, suas áreas e rede, por cargo:

	Educação infantil		Educação especial		Administração escolar		Alfabetização, leitura, escrita		Biblioteca, literatura		Outros da área de educação		Outros fora da área de educação	
	PB	PR	PB	PR	PB	PR	PB	PR	PB	PR	PB	PR	PB	PR
P1			1				5				2	2		1
P2		1					2	2			2			
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>1</b>				<b>7</b>	<b>2</b>			<b>4</b>	<b>2</b>		<b>1</b>

Tabela 3 – Número de integrantes com cursos de pós-graduação, suas áreas e rede, por cargo:

	Educação infantil		Educação especial		Administração escolar		Alfabetização, leitura, escrita		Biblioteca, literatura		Outros da área educação		Outros fora da área de educação	
	PB	PR	PB	PR	PB	PR	PB	PR	PB	PR	PB	PR	PB	PR
P1											1	2		
P2									1		1	2		
<b>Total</b>									<b>1</b>		<b>2</b>	<b>4</b>		

Para o município de Niterói, vemos que pouco se falou sobre a poesia propriamente dita. Observamos, também, quanto à formação continuada, que poucos são os professores com estrutura teórica acerca do trabalho com textos poéticos. No entanto, muitos procuram evidenciar alguma dificuldade de trabalho com a poesia em sala, e especialmente quando se propõem a realizar algum trabalho em conjunto com os pais. Segundo a fala de uma das professoras no grupo focal:

“A minha turma do ano passado era um 5º ano, [que corresponde a] uma 4ª série. Eles gostavam muito das histórias da vida real... Do que tinha visto no jornal, do que tinha acontecido lá, na comunidade deles. Eles queriam que eu falasse e emitisse minha opinião e eles também pudessem dar a deles. Narravam o fato, mas sempre contam histórias inventadas por eles. Eles escolhem ... eles acrescentavam alguns fatos, é claro [...]. Muitos *levam os livros para os pais lerem*. Acontece que onde eu trabalho há o maior índice de analfabetos. Eles também não entendem a poesia...”.

Quando instigadas também a falar do gênero que mais costumavam trabalhar em sala, alguns comentários sobre poesia aparecem, mas evidenciando seu caráter mais popular, fora da literatura canônica, ou, ainda, como textos menores: “bonitinhos” ou “musiquinhas” poéticas:

“Tem alguns assim de leitura um pouco difícil, né? Mas tem alguns assim muito bonitinhos. Eles gostam muito mais de poesia, né?”.

“Eu particularmente [escolho] em sala de aula um conteúdo simples; eu leio, eu parto de algum livro, de alguma leitura: ou uma Poesia, ou uma Parlenda, tô sempre envolvida, sempre ... ligando leitura e escrita para cultivar na criança essa vontade de ler. Musiquinha escrita, né? A gente trabalha ... eu trabalho muito isso”.

Seguindo, pois, a ordem dos municípios, apresentaremos, agora, os resultados obtidos no município de Nova Iguaçu. Foram

realizados, à semelhança de Niterói, dois grupos focais, também com professores de sala de aula e com professores da sala de leitura. Pudemos perceber que as professoras, tanto do primeiro quanto do segundo grupo, não tinham muita idéia do que era o PNBE-2005. De início, confundiam muito com o Programa do Livro Didático. Segundo as mesmas, elas costumam sempre trabalhar com livros, não só do PNBE, mas os comprados na Bienal do Livro também, pois as escolas costumam misturar todos os livros. Vejamos o quadro abaixo para entendermos melhor a divisão dos professores:

Tabela 4 – Perfil dos integrantes dos grupos focais:

	Nº de grupos focais	Nº de integrantes
Professores de sala de aula	1	5
Professores de sala de leitura	1	13
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>18</b>

Não dividiremos, para efeito de análise, os dados descritos nos grupos focais separadamente, pois ambos apresentaram a mesma concepção. Os dois grupos trocaram muitas informações e idéias de projetos pedagógicos voltados para a leitura, pois as regiões onde trabalhavam e a estrutura de cada escola eram bem diferentes. Apresentaram, por exemplo, o fato de que algumas escolas tinham bibliotecas, outras não, bem como os projetos que vinham sendo desenvolvidos na área de difusão da leitura, como *Bairro Escola* e as *Bibliotecas ramais*<sup>6</sup>. Mas, pelas discussões, nenhum destes projetos funciona plenamente.

O trabalho de incentivo à leitura pareceu bastante presente na atividade profissional destas professoras. Segundo elas, mesmo sem biblioteca em algumas escolas e sem professores de sala de

---

<sup>6</sup> Ambos os projetos, realizados pela Prefeitura de Nova Iguaçu, representam estruturas de fomento à leitura no município. O primeiro visa promover a escrita sobre o bairro, as pessoas pelos próprios moradores – incentivo de escrita, de leitura e de formação de memória cultural. Já o segundo pretende, a partir de uma biblioteca central, difundir outras unidades ramais, ligadas diretamente à primeira.

leitura, elas fazem leitura para seus alunos e trabalhos com livros literários. Foi possível perceber, inclusive, que os projetos não apresentam uma padronização entre si. Eles são desenvolvidos, por vezes, pelos próprios professores – de sala de aula e da sala de leitura – em conjunto com a coordenação da escola.

Houve muitas reclamações sobre o excesso de remanejamento de professores dentro das escolas e da falta de pessoal (professores, inspetores, etc). Não há continuidade, por exemplo, nos trabalhos programados para a sala de leitura, pois não se tem a certeza de que, no ano seguinte, o mesmo professor estará ainda lotado para esta função. Todo seu planejamento pedagógico pode ser, portanto, interrompido por outro professor.

Além disso, outro discurso importante foi o de que existem escolas que trabalham com incentivo à leitura na comunidade, emprestam livros e outras não, porque os livros somem ou acabam sendo rasgados. Percebe-se, pois, que os discursos são bem variados: enquanto umas professoras defendem seu trabalho e sua escola, outras nem falam, pois não sabem ao certo o que o que está sendo desenvolvido em seu universo escolar.

Em geral, as professoras defenderam a leitura dentro da escola através de diferentes projetos. Todas disseram que são a favor da leitura e defendem um espaço próprio para este tipo de trabalho na escola. Trouxeram exemplos de livros que lêem com seus alunos. Defenderam a importância de livros de capa colorida, com histórias atrativas e com muitas imagens.

É importante destacar que as salas de leitura no município estão desativadas. No entanto, segundo as professoras, os profissionais que atuam nesses espaços são selecionados para o trabalho de incentivo à leitura. No segundo segmento do Ensino Fundamental, há, na grade curricular, tempos dedicados ao trabalho de incentivo à leitura. Algumas ações, entretanto, ficaram desarticuladas: por mais que se tenha, como afirmaram as professoras, formas de incentivo quanto ao empréstimo de livros, este se mostra ainda diferente do que é previsto nos projetos do município anteriormente citados.



Além disso, os relatos mostram que nas escolas há muita diferença: em algumas os livros estão encaixotados; em outras, a desativação do projeto das salas de leitura fez com que os livros ficassem entulhados em salas precárias, impedindo o acesso a eles; e ainda há locais em que salas de leitura estão sem um profissional responsável.

Ao perguntarmos sobre os livros do PNBE-2005, sempre se estabelece uma ligação direta com a compra municipal realizada na Bienal. Observamos, assim, que dois dados caracterizam-se como importantes para essa aproximação entre os livros oriundos dos dois projetos. O primeiro, bastante relevante para esta pesquisa, é o fato de que os livros, nos dois programas, seguem projeto gráfico dos livros que encontramos nas livrarias.

O segundo dado diz respeito ao envolvimento com a seleção e compra do acervo. O interesse pelos livros escolhidos diretamente pelos agentes que os utilizam profissionalmente, como os professores de sala de aula ou de salas de leitura, é muito maior do que no caso do PNBE-2005. A escolha, no caso do PNBE-2005, ficou pouco marcada, porque, por um lado, os livros foram para as escolas e as secretarias de educação e de cultura tomaram conhecimento de forma sumária dessa compra. Por outro lado, o acesso à internet (local de escolha dos livros para o PNBE-2005) também não era plenamente alcançável no município. Já a compra na bienal foi feita por professores e por bibliotecários, com uso de cheque-bienal, valorizando sua autonomia profissional. Contudo, é entre os livros oriundos dessa compra municipal que os livros do PNBE-2005 se diluem.

A despeito dessa afirmativa, resta-nos analisar a formação continuada desse grupo de professores. Poderemos chegar, à semelhança do município de Niterói, a dados importantes quanto à análise desse contato com a literatura e com a poesia, influente – ou não – na escolha de livros poéticos e em seu trabalho em sala de aula. Temos, assim, de acordo com as tabelas abaixo, as seguintes informações:

Tabela 5 – Número de integrantes com cursos de extensão, suas áreas e rede, por cargo:

	Educação infantil		Educação especial		Administração escolar		Alfabetização, leitura, escrita		Biblioteca, literatura		Outros da área de educação		Outros fora da área de educação	
	PB	PR	PB	PR	PB	PR	PB	PR	PB	PR	PB	PR	PB	PR
P1		1												
P2			1	1			6	1	2		14	6		
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>			<b>6</b>	<b>1</b>	<b>2</b>		<b>14</b>	<b>6</b>		

Tabela 6 – Número de integrantes com cursos de pós-graduação, suas áreas e rede, por cargo:

	Educação infantil		Educação especial		Administração escolar		Alfabetização, leitura, escrita		Biblioteca, literatura		Outros da área de educação		Outros fora da área de educação	
	PB	PR	PB	PR	PB	PR	PB	PR	PB	PR	PB	PR	PB	PR
P1												1		
P2												2		
<b>Total</b>												<b>3</b>		

Tivemos um número mais significativo de professoras com formação – ou contato formal, teórico – com a literatura. Os cursos, no entanto, ficam restritos à extensão. Perguntadas, pois, sobre o trabalho com a poesia, tivemos os seguintes relatos:

“Mas a gente também usa as poesias. Porque o trabalho que eu entendi aqui, que a diretora e eu sentamos e que a gente está entendendo é que, na verdade, a função de quem está no bairro/escola não é de atuar com o aluno, é de coordenar. É de incentivar o professor de não deixar aquele material morto... da gente buscar aquele material e trazer pra sala de aula, e trazer pro bairro/escola, trazer pro acesso dos alunos”.

“E dois escritores maravilhosos que caem muito bem é Vinícius de Moraes e Carlos Drummond de Andrade. Eles têm poesias simples, muito voltadas para esse trabalho [com] sentimentos. O próprio Carlos Drummond de Andrade tem um poema lindo: *Linguagens iguais*, que fala que todas as guerras do mundo são iguais, todas as trilhas são iguais, todos os amores são iguais; e, ao final, ele resume que só o ser humano, por mais igual que pareça, um é diferente do outro. Ele trabalha muito com isso”.

A revelação, portanto, de que o trabalho com a poesia existe motivou-nos a verificar, em seus discursos, a utilização desses textos – se produziam algo com as crianças, de que literatura estavam falando, como a atividade, enfim, era realizada. Resgatamos, aqui, o relato de uma professora a despeito dessa provocação:

“Foi montada uma tenda, [uma] tenda branca e, debaixo daquela tenda, foram colocadas algumas esteirinhas que enfeitaram. A escola toda trabalhou com vários tipos de poesias e as crianças produziram poesia, um varal de poesia. Ilustraram poesias, foram feitos álbuns ilustrados, com letras de músicas também. Foi feita a apresentação de jogral, foi feita a apresentação de música, declamação de poesia. O momento do recreio era separado ali 10 minutos e eles se reuniam na frente daquela tenda. Se o professor

entender que toda aquela mobilização que houve naquela uma semana [pode acontecer] no dia-a-dia o projeto iria avançar de uma maneira tremenda, porque, com todas as dificuldades em que foi realizado na escola, ficou um trabalho muito bom”.

Em nosso terceiro município, Guapimirim, também foram realizados dois grupos focais, mas apenas com professores de sala de aula. Em princípio, o clima era de curiosidade e de desconfiança, especialmente pela inquietação das professoras. Iniciadas as discussões, observamos várias divergências entre o assunto proposto. O principal consenso a que chegaram as professoras, no entanto, foi quanto às ilustrações dos livros de literatura. A maioria destacou que as ilustrações eram o principal atrativo do livro e, por isso, deveriam ser interessantes e apropriadas a cada série e faixa etária. Antes de apresentarmos novos resultados, vejamos o perfil dessas professoras:

Tabela 7 – Perfil dos integrantes dos grupos focais:

	Nº de grupos focais	Nº de integrantes
Professores de sala de aula	2	26
Professores de sala de leitura	---	---
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>26</b>

Surgiu, nessa perspectiva, a observação da dificuldade dos alunos na leitura de textos maiores. Segundo elas, esse ponto é importante, pois elas observam que os alunos geralmente se desinteressam ainda mais pela leitura, solicitando sempre à professora que faça a leitura para eles. Elegeram, assim, quase que por unanimidade, os livros com “pouca legenda”, com textos curtos ou só de ilustrações como sendo os ideais para o perfil de seus alunos.

Nesse momento, aproveitamos para inserir a questão do gênero. A maioria apresentou, no entanto, que não há preferência, sendo, em verdade, uma questão de gosto de cada turma. Umam priorizam o conto, outras priorizam a fábula, outras, a poesia.

Existe sempre uma variedade. Na discussão, deixaram claro que, mesmo que uma professora “mexa” com todos os gêneros, tem sempre aquele gênero com que a turma se identifica mais. Mencionaram também como interessantes as histórias que envolvem mais “a parte cotidiana”. Para elas, os alunos se sentem muito mais interessados porque estariam lendo sobre alguma coisa que eles vivenciam.

Aproveitamos, assim, para tratar do conteúdo. Para elas, só fazia sentido a leitura de livros de literatura munida de exercícios de interpretação (oral ou escrita) ou de trabalhos artísticos que desenvolvessem a criatividade dos alunos. Apesar dessa preocupação, as professoras consideraram importante despertar no aluno o prazer pela leitura através da criatividade do professor na seleção dos textos e no desenvolvimento de atividades, além de ser uma oportunidade de se trabalharem valores, hábitos e atitudes por meio desses livros.

Quanto à apresentação do PNBE, as professoras também demonstraram pouco conhecimento acerca do acervo. Poucas sabiam exatamente do que se tratava, pois, em suas escolas, os livros ficavam misturados com outros acervos e com doações e em espaços diferenciados. Nesse instante, o espaço de leitura foi trazido à discussão. Muitas escolas possuem o refeitório como um espaço para muitos eventos: alimentação, vídeo, leitura e guarda de livros.

Além disso, o acervo do PNBE foi escolhido, na maioria das vezes, pelas diretoras das escolas que se incumbiram da tarefa devido ao fato de que a maior parte das escolas da rede não dispõe de acesso à internet. Em alguns casos, as professoras foram consultadas, mas tal atitude prescindiu de orientação geral à escola feita pela SME.

À semelhança de outros municípios, muito se discutiu sobre o lugar do livro para o aluno: na escola ou em casa. A maioria relatou que, quando os livros são emprestados e vão para casa dos alunos, ao serem devolvidos (há casos em que não são devolvidos), voltam em estado precário de utilização –

amassados, rasgados, com “orelhas” e sujos. Novamente o Literatura em Minha Casa foi lembrado, sendo superficialmente discutido entre as professoras.

Alie-se a isso o fato de que, segundo elas, o número de exemplares ainda é ínfimo. Os livros tornaram-se, então, preciosidades, que não podem estar ao acesso de todos, na maioria das vezes dos alunos, para que não sejam danificados. Assim, quase sempre seu uso é mediado pelas professoras, que desenvolvem atividades mais voltadas para os conteúdos trabalhados.

Quanto à poesia, muito pouco foi mencionado. Atribuímos a isso o fato de que como os espaços são restritos, os locais de guarda quase sempre são comuns, confundindo-se os livros didáticos com os de literatura. Ademais, a ênfase dada à ilustração leva as professoras a privilegiarem os livros de imagem ou a imagem dos livros. Um dos poucos momentos consensuais nos grupos focais foi em relação à importância da linguagem não verbal nos livros de literatura infantil e o destaque que lhe dão no contexto de sua prática. Analisando pontualmente os perfis de formação, temos os seguintes dados:

Tabela 8 – Número de integrantes com cursos de extensão, suas áreas e rede, por cargo:

	Educação infantil		Educação especial		Administração escolar		Alfabetização, leitura, escrita		Biblioteca, literatura		Outros da área de educação		Outros fora da área de educação	
	PB	PR	PB	PR	PB	PR	PB	PR	PB	PR	PB	PR	PB	PR
P1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	1	3
P2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tabela 9 – Número de integrantes com cursos de pós-graduação, suas áreas e rede, por cargo:

	Educação infantil		Educação especial		Administração escolar		Alfabetização, leitura, escrita		Biblioteca, literatura		Outros da área de educação		Outros fora da área de educação	
	PB	PR	PB	PR	PB	PR	PB	PR	PB	PR	PB	PR	PB	PR
P1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-
P2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-

É possível verificar novamente que o trabalho com a poesia, em Guapimirim, não está muito relacionado com o contato teórico – de formação continuada – que essas professoras apresentam. No entanto, por mais que não tenham demonstrado muita afinidade com o texto poético, muitas mencionaram atividades com poesia que realizaram com os alunos:

“[...] depois, eu comecei a trabalhar [com a] poesia... chegava bastante livro de poesia na escola eu estava conseguindo fazer com que eles lessem e se interessassem pela leitura. A partir das poesias, eu consegui alcançar meu objetivo: fizemos livrinhos, eles ilustraram, fizemos histórias em quadrinhos; e agora, no fim de todo projeto, eles já estavam construindo suas próprias poesias”.

“Lá na escola, nós fizemos uma Feira Literária no mês passado e foi um sucesso, sabe? A 4ª série teve um empenho enorme, eles se identificaram muito com a poesia e a professora falou que ela já poderia ter trabalhado aquilo antes da idéia da Diretora fazer a Feira Literária, porque foi a partir da Feira que ela teve essa idéia de trabalhar a poesia e foi ali que as crianças se identificaram. Eles fizeram a própria poesia, foram os pais prestigiar a Feira Literária e foi um sucesso, sabe? Eles mesmos apresentaram os livros que eles fizeram e foi muito legal mesmo”.

Saindo da Região Metropolitana, chegamos ao município da Região Serrana: Petrópolis. A despeito do que nos interessa nesse recorte, foram novamente realizados dois grupos focais com professoras regentes. Participaram dos grupos focais 13 professoras regentes. Assim:

Tabela 10 – Perfil dos integrantes dos grupos focais:

	Nº de grupos focais	Nº de integrantes
Professores de sala de aula	2	13
Professores de sala de leitura	---	---
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>26</b>



Iniciado pontualmente o grupo focal, conseguimos perceber, pelos discursos, que não há indícios de articulação das políticas do município com a política de leitura do Estado do Rio e do MEC – inclusive o próprio PNBE. No entanto, pode-se apontar que existe articulação entre as escolas e a política de leitura do município por meio de projetos, como o *Leitura em Movimento* ou *Leitura em voz alta*<sup>7</sup>.

Ainda sobre os projetos municipais, foi curioso perceber como ocorre, por vezes, a formação continuada das professoras, sobretudo no tocante à leitura e à literatura. Segundo os discursos, as orientadoras pedagógicas atuam como formadoras das professoras, em suas próprias escolas. O próprio projeto *Leitura em voz alta* é direcionado a essa atuação, destinando um tempo diário para que as professoras leiam algo para os alunos. Na mesma perspectiva, a leitura literária é orientada pelas professoras, que têm autonomia para tomar decisões e fazer suas escolhas, mas também recebem (e acatam) sugestões das orientadoras.

Os alunos foram citados com mais autonomia, e, segundo as professoras, eles têm oportunidade de fazer escolhas, quando retiram livros emprestados. Afirmaram, ainda, que as crianças têm acesso à leitura literária, por meio de algumas atividades, tais como: leitura em voz alta pelas professoras, leitura em voz alta seguida de uma atividade inspirada na leitura (desenho, reconto, trabalho escrito, etc.), leitura silenciosa independente, empréstimo de livros para ler em casa.

Não raro, a resposta unívoca quanto aos gêneros textuais mais trabalhados com os alunos nas salas de aula, a primeira resposta foi “todos os gêneros”. No entanto, no decorrer do grupo focal, foi possível perceber alguns gêneros em situação de destaque. São eles: o conto, a poesia e a história em quadrinhos. O conto é o gênero mais comum, aquele com o qual crianças e professoras estão mais familiarizadas. A poesia é geralmente

---

<sup>7</sup> Tais projetos municipais foram lançados em 2001 com o objetivo de implantar salas de leitura e capacitar o professor para o trabalho com a leitura nas escolas.

muito apreciada pelas professoras, mas com alguma restrição pelas crianças, segundo as professoras, enquanto a história em quadrinhos é bem recebida pelas crianças.

Quanto à avaliação das obras do PNBE 2005, as professoras unanimemente fizeram uma avaliação positiva dos acervos recebidos, destacando que são “livros bons em quantidade e qualidade”. Mencionaram a ótima qualidade dos autores, das ilustrações, do papel, das capas e outros elementos do projeto gráfico. A partir dessa questão, elas foram instigadas a falar sobre os acervos disponíveis em suas escolas. Na maioria dos discursos, foi possível perceber que as escolas contavam com espaços próprios: ora bibliotecas, ora cantinhos de leitura.

O acervo variava entre grande e muito pequeno, destacando-se, em todos, a menção da necessidade da diversidade textual. Interessante observar que numa pequena escola em que as estantes de livros estão localizadas no refeitório, próximas às mesas em que merendam os alunos, o ambiente é acolhedor, os alunos procuram os livros e usam efetivamente o acervo. Nessa escola, os livros do PNBE 2005 estavam no mesmo refeitório, guardados num armário fechado, mas as professoras se encarregavam de lê-los para as crianças.

Quanto ao acesso ao acervo do PNBE, foi possível entender que só as professoras estão tendo acesso aos livros recebidos. Em alguns casos, os livros ainda não foram classificados e permanecem guardados, à espera da classificação, depois da qual serão liberados. Em outras escolas, em semelhante discurso de outros municípios, as professoras temem que as crianças estraguem os livros, por isso decidiram não emprestá-los. Assim, as crianças têm acesso aos acervos do PNBE 2005 por via indireta. Também não há circulação ou empréstimo de livros para a comunidade. Por fim, quanto às escolhas do acervo da escola, em algumas as professoras opinaram sobre os lotes no site do MEC; em outras, a escolha foi feita em listagens disponíveis nas secretarias. Houve também quem afirmasse não ter sido

convidada a participar da escolha, ou ignorar a possibilidade de fazê-lo.

Sobre a posição das professoras em relação à poesia, foi possível identificar, para além da necessidade de ter voz, ainda um certo despreparo para lidar com textos poéticos, sobretudo na aplicação em sala de aula com as crianças. Pareceu-nos uma insegurança que, novamente, também está além da formação ou do contato com a poesia:

“A gente também gosta de ter o gosto da gente, na hora de ler a gente não leva isso em consideração para a criança, a gente acaba colocando um pouco do nosso, né? Lá na escola que eu trabalho estamos desenvolvendo um projeto [em que] nós tínhamos que trabalhar livros de poesia também, e aí é que a gente vê, pois as pessoas não têm muita experiência com poesia. A minha não... não é que eu não goste. Eu adorei contar poesia e até com gravura, mas eu noto que, para as crianças maiores e para as menores também, não prende tanto como uma narrativa que tem uma vírgula, um ponto. A poesia pede muito mais tanto de você como da criança.(...)”.

Voltando nossa análise para a formação dessas professoras, os dados possíveis de serem colhidos nos revelam importantes informações, pois, diferentemente do que encontramos nos outros municípios, o de Petrópolis apresenta um grupo relativamente preparado quanto à formação continuada:

Tabela 11 – Número de integrantes com cursos de extensão, suas áreas e rede, por cargo:

	Educação infantil		Educação especial		Administração escolar		Alfabetização, leitura, escrita		Biblioteca, literatura		Outros da área de educação		Outros fora da área de educação	
	PB	PR	PB	PR	PB	PR	PB	PR	PB	PR	PB	PR	PB	PR
P1			1									4		
P2														
<b>Total</b>			<b>1</b>									<b>4</b>		

Tabela 12 – Número de integrantes com cursos de pós-graduação, suas áreas e rede, por cargo:

	Educação infantil		Educação especial		Administração escolar		Alfabetização leitura, escrita		Biblioteca, literatura		Outros da área de educação		Outros fora da área de educação	
	PB	PR	PB	PR	PB	PR	PB	PR	PB	PR	PB	PR	PB	PR
P1						1								
P2														
<b>Total</b>						<b>3</b>						<b>5</b>		

Chegamos, finalmente, ao último município. Serão apresentados, agora, os resultados acerca dos grupos focais em Bom Jesus do Itabapoana (Região Noroeste Fluminense). Com os professores, foram registrados dois grupos, mas apenas com professores regentes. Não houve, pois, nenhum grupo focal com professores de sala de leitura, justamente pelo fato da desarticulação que já tinha se iniciado no município.

Tabela 13 – Perfil dos integrantes dos grupos focais:

	<b>Nº de grupos focais</b>	<b>Nº de integrantes</b>
Professores de sala de aula	2	14
Professores de sala de leitura	---	---
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>14</b>

A participação dos professores nos grupos foi muito intensa. Tivemos a presença de uma professora de escola rural – o que, para nós, foi de grande valia, especialmente pelo fato de poder contribuir com a visão de uma localidade ainda mais diversificada quanto ao ensino. Cabe mencionar, ainda, que, durante todo o discurso, foi possível resgatar muitas questões políticas, típicas de municípios do interior. Assim, dificuldades de infra-estrutura institucional, como, por exemplo, a preocupação em diminuir a máquina administrativa e enxugar as despesas com Educação e Saúde, perpassam a todo tempo os relatos das professoras.

Iniciados os grupos focais, observamos que em Bom Jesus não há políticas de investimento na leitura. Não há no município bibliotecas municipais equipadas. A única existente estava fechada temporariamente. Assim, em todos os discursos das professoras, apareceram grandes e sérias críticas a respeito desse espaço. Segundo elas, também não há salas de leitura nas escolas. Os livros ficam guardados ns salas das coordenadoras e são pouco utilizados nas escolas.

De um modo geral, as conversas tiveram de ser livres, pois as professoras estavam muito desconfiadas. Deixamos, então, que falassem um pouco de suas experiências e daquilo que mais a incomodavam e, também, o que mais elas consideravam em suas aulas. Uma delas elogiou a dinâmica, dizendo que era “uma oportunidade de o professor ser ouvido”.

Assim, assuntos como atenção à formação do professor e desenvolvimento de um trabalho com as famílias, tais como proposição de reuniões para a apresentação e/ou discussão do trabalho pedagógico, foram levantados e elas logo se motivaram a falar sobre os aspectos da leitura.

Quando perguntadas sobre o acervo do PNBE, algumas falaram que não foram apresentados os livros. Além disso, mencionaram não ter conhecimento da escolha, embora todas concordassem que deveriam ter participado desse momento na escola. Quanto ao trabalho com a leitura na escola, disseram ainda se sentir inseguras, especialmente porque há crianças não alfabetizadas, à semelhança dos pais; não podem, portanto, contar com a família para o trabalho conjunto.

Na maioria das escolas não havia sala de leitura e os livros ficavam, em boa parte delas, na sala da diretora – como uma forma de não ficarem tão acessíveis aos alunos. Levantaram a necessidade de propostas com o trabalho do livro, da leitura e da literatura, pois as crianças encontravam-se muito carentes quanto a essa formação.

Quanto aos discursos acerca da poesia foi possível encontrar uma grande afinidade dos alunos com os textos poéticos. De acordo com a maioria das professoras, os alunos gostam muito do gênero, inclusive privilegiando-o em detrimento de outros. Falaram, ainda, de um projeto que fora realizado em uma das escolas. Assim, segundo uma delas:

“[...] eles (os alunos) são extremamente preguiçosos para a leitura. Eles querem que a professora leia para eles. E o que eles gostam mesmo é de poesia. Adoram poesia”.

“Eles fizeram uma produção e montaram um livro que vai ser lançado [...] numa noite de autógrafos das crianças. As crianças gostam muito de poesia. Há um projeto que ela (professora) desempenhou durante o ano todinho em que cobra muito da criança a leitura. Tem o leitor do mês, e, então, a criança acaba tendo o hábito, aquela sede por livro. E eles não têm que só ler não, eles têm que desenvolver também, escrever sobre o que foi lido pra poder apresentar pra turma”.

Instigadas, nesse momento, a falar sobre a poesia no PNBE, muitas delas, apesar da confusão com outras doações de livros, apresentaram vontade e necessidade de se trabalhar com a poesia – especialmente pelo fato de as crianças preferirem. Algumas, inclusive, esboçaram que já tinham visto alguns livros do acervo, tendo, também, apresentado aos alunos:

“Para mim foi maravilhoso! Porque eu trabalho com leitura e sempre algum aluno queria pegar um livro. Trabalho muito com a poesia e, nesse caso (do PNBE), eles ficaram encantados por causa da forma como o autor desembaralha as palavras... é de uma forma que chama a atenção da criança”.

Vemos, pois, que apesar de todos os percalços por que passa o município de Bom Jesus ainda se pode colher das professoras não apenas a vontade de trabalhar com textos poéticos – guardados os devidos limites da insegurança e do despreparo – mas também visando ao respeito pelo gosto do aluno.

Partindo-se, assim, para a formação continuada, temos os resultados abaixo. É possível perceber que, apesar das adversidades locais, as professoras buscam, ainda com precariedade, uma formação continuada – pouca na área de literatura, leitura e biblioteca, mas bastante significativa na área de educação, como conseguimos compreender pelas tabelas que seguem:

Tabela 14 – Número de integrantes com cursos de extensão, suas áreas e rede, por cargo:

	Educação infantil		Educação especial		Administração escolar		Alfabetização, leitura, escrita		Biblioteca, literatura		Outros da área de educação		Outros fora da área de educação	
	PB	PR	PB	PR	PB	PR	PB	PR	PB	PR	PB	PR	PB	PR
P1	5	0	1	0	0	0	1	0	0	0	23	0	1	0
P2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>23</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>

Tabela 15 – Número de integrantes com cursos de pós-graduação, suas áreas e rede, por cargo:

	Educação infantil		Educação especial		Administração escolar		Alfabetização, leitura, escrita		Biblioteca, literatura		Outros da área de educação		Outros fora da área de educação	
	PB	PR	PB	PR	PB	PR	PB	PR	PB	PR	PB	PR	PB	PR
P1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1
P2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>



## 5.5. A escolha do professor-leitor: “poesia é voz de fazer nascimentos”?

Escolheremos o nosso próximo mundo através daquilo que aprendermos neste. Não aprender nada significa que o próximo mundo será igual a este, com as mesmas limitações e pesos de chumbo a vencer.

Richard Bach

Apropriando-se da idéia de Manoel de Barros no título desta unidade, resgatamos a temática de seu poema, já apresentado anteriormente, para instigar o leitor acerca dos dados que serão apresentados a partir dessa fase. Pretendemos, pois, verificar em que medida a poesia tem sido entendida como essa voz possível que é capaz de fazer surgir novos conhecimentos, ou, quiçá, um novo mundo, como nos propõe a mensagem de *Fernão Capelo Gaivota* na epígrafe.

Foi possível perceber, pelos discursos analisados, que as professoras tiveram voz em um momento importante do projeto, a saber: na fase de verificação quanto ao acesso e à apropriação do acervo. Vários resultados vieram à tona, reveladores mesmo de uma política que está organizada para a difusão da leitura, mas que ainda se encontra incipiente – por razões de estrutura, por questões políticas, mas, também, pela própria diversidade cultural do país.

A criança, assim como o adulto leitor, ao realizar a leitura de textos literários, busca um sentido nas palavras, aventura-se no desvendamento do enigma do código escrito. Mas, induzido pelo autor, pode o leitor-criança ser ingenuamente levado no rol das ideologias dominantes, visto que é o adulto (com seus valores) que escreve o texto literário infantil. É nesse sentido que precisamos nos lembrar da fundamentação teórica construída no capítulo anterior, justamente para que possamos analisar os discursos a partir das várias interpretações possíveis.

Com o correr dos anos, em que se acumula alguma experiência como leitor, pode-se inferir sentidos da leitura. Segundo Iser (1999), o movimento do leitor durante a leitura literária é o de preencher as lacunas do texto. Se o discurso literário infantil, como qualquer discurso produzido e publicado, apresenta-se em uma linguagem carregada de ideologia, o uso social desse discurso reforça a estrutura vigente e, portanto, tem-se na leitura um dos meios para se preparar a criança no sentido de refletir sobre os valores da sociedade. A prática de leitura apresenta-se, pois, como uma mediação necessária para a formação de sujeitos-leitores-sociais.

Trazemos à discussão, nessa perspectiva, novamente a idéia de que o professor pode não estar preparado para lidar com projetos de leitura que envolvam, dentre outros gêneros, a poesia – e mais especificamente quando os alunos demonstram interesse e gosto pelos textos poéticos, como percebemos, inclusive, em algumas falas nos grupos focais. Voltamos, assim, para além da insegurança da formação – inicial e continuada – também para o fato da dificuldade de se ter, com poesia, uma fórmula que se aplique a todas as realidades para quaisquer alunos e professores.

Ora, sabendo que a literatura, por ser ficcional, conforme nos afirma Iser (2006), é detonadora de um jogo de significações que instiga o imaginário a participar de possibilidades da composição de outros mundos, e, que, nesse sentido, proporciona à criança uma postura reflexiva e crítica quanto à realidade, temos, nos textos literários, essa ferramenta já elaborada, pronta para ser usada, portanto, pelo professor.

Ao professor de sala de aula cabe sim uma reflexão igualmente crítica acerca do livro utilizado, no sentido de percebê-lo como uma grande possibilidade de se trabalhar, de maneiras diversas, os universos contidos nele – quanto à linguagem ou quanto às temáticas. A poesia, pois, gênero a que particularmente nos interessa na dissertação, é esse lugar completo nela mesma, sem a necessidade de desmitificações acadêmicas para que seja utilizada.

Além disso, se o mundo estético dos textos poéticos permite justamente a subjetividade em sua análise, sendo composto, ainda, das inserções sociais para que seu sentido seja alcançado, acomodando-se, pois, a cada leitura feita de diferentes lugares, ele o é, por assim dizer, livre para ser lido e aproveitado por qualquer professor – esteja ele “preparado” ou não. Até porque, o próprio texto, por ser literatura, está incompleto, como já discutimos anteriormente. Cabe justamente a cada leitor a tarefa de preencher, a sua maneira, as lacunas propositalmente deixadas.

Ainda assim, as autoras Renata Junqueira de Souza e Caroline dos Santos procuram evidenciar a má formação – ou a formação incompleta – dos professores, especialmente para lidar com a leitura literária. Não raro, apóiam-se em autores renomados, que muito também insistem em recolocar a situação da formação à frente de quaisquer outras considerações acerca do trabalho com o livro literário em sala de aula. Mostram-nos, pois, que...

[...] recentes pesquisas (Brandão, 1997; Souza, 2000) indicam que professores do ensino fundamental se queixam da dificuldade de acesso à literatura infantil, do reduzido (quando não inexistente) acervo da escola, e, principalmente, da falta de formação específica sobre leitura, interesses infantis, indicações adequadas para as idades com as quais trabalham, etc. Soma-se a isso o fato de que muitos deles não gostam, não têm tempo, nem o hábito de ler. Ainda sobre a precária formação de professores, Azevedo (1999) evidencia um outro problema: professores que não sabem distinguir livros didáticos, veículos de ciência, de linguagem clara e mensagem líquida, de livros de literatura, veículos da arte, de linguagem poética, carregada de significado, representando uma subjetiva especulação como tentativa de compreender a vida e o mundo, passível de variadas interpretações (SOUZA & SANTOS, 2004, p. 83).

Qual seria, então, o caminho? Se o professor de fato “não se encontra preparado” para assumir a tarefa de, sozinho, escolher seus livros – por sua vivência e experiência próprias no mundo da leitura – analisando, inclusive, o universo da escola, sua história

social e o contato com os alunos, o discurso continua, então, vindo daqueles que não atribuem à realidade social um importante elemento para a escolha do “melhor livro de poesias”.

Contraditoriamente, uma obra, então, que se propõe a um estímulo estético, como nos fala Eco (1971), tal como se apresenta a poesia, poderia perder toda a sua infinitude de significados possíveis se ficasse limitada a um determinado “padrão de qualidade”, proferido por um discurso unívoco de conclusões definitivas.

Além de se considerar o texto poético passível de compreensão e de trabalho sem a necessidade de grandes malabarismos conceituais, também entendemos como necessário o investimento na formação do professor, mas como leitor de literatura infantil e de textos poéticos de uma forma geral.

Isso estaria, portanto, para além de uma capacitação teórica, a partir de um discurso igualmente técnico, de entendimento e de práticas com a leitura da literatura, como em uma espécie de “fórmula mágica”. A idéia é, pois, deixar a magia por conta do próprio processo de leitura no qual cada professor-leitor se envolve e com o qual já é capaz de dialogar por sua experiência de vida e de leitura de outros textos – do mesmo gênero ou não.

Vemos como fundamental, assim, considerar esse contato já existente do professor com suas poesias, cabendo, à universidade – em sua formação inicial ou continuada – instrumentalizá-lo ainda mais, de forma que se perca a insegurança de trazer aos alunos suas relações dialógicas entre sua leitura e o texto, apresentando-o, portanto, à turma. Nessa perspectiva, voltamos às autoras Renata Junqueira de Souza e Caroline dos Santos, agora mais em concordância com suas idéias:

[...] seria interessante fazer do professor um conhecedor do riquíssimo acervo literário que nos pertence, mostrando, inclusive, como vários livros infantis discutem temáticas de seu universo profissional (escola, leitura, etc.), abrindo espaço para a reflexão das concepções neles encontradas (SOUZA & SANTOS, 2004, p. 84).

Acreditando, assim, que o professor pode encontrar os subsídios de que precisa para suas leituras literárias e sua posterior postura de agente social da leitura literária a seus alunos em sua própria formação – ainda que incompleta – é que vemos a necessidade da colaboração da universidade para a complementação docente para este professor, não decidindo por suas escolhas ou rotulando medidas “corretas” para a análise de uma ou outra obra; mas, justamente, fornecendo-lhe mais ferramentas conceituais capazes de lhes assegurar mais confiança em suas práticas.

A despeito disso, a professora Ludmila Thomé de Andrade faz uma importante reflexão sobre a relação entre os professores da Escola – regentes ou de salas de leitura – e os professores pesquisadores e/ou universitários. Assim, segundo ela:

[...] não temos abordado com seriedade a nossa própria responsabilidade pela situação da escola e dos docentes. Estabelecemos descrições e circunscrevemos as dificuldades dos professores considerando que estas últimas são *deles professores*, não nossas, professores e pesquisadores universitários. Agimos como se a descrição que estabelecemos constituísse, por si, nossa colaboração para que essas dificuldades se amenizassem. Realizamos a tarefa científica de pesquisadores sobre a escola considerando que, uma vez publicada, esta terá necessária e diretamente efeitos de melhoria desta escola (ANDRADE, 2004, p. 21).

Ainda sobre a pesquisadora, em seu novo projeto *A formação continuada de professores em políticas educacionais no contexto brasileiro: o hibridismo discursivo nas interações entre universidade e escola* ela elabora uma proposta de análise acerca das ações de políticas educacionais brasileiras no que diz respeito especialmente ao espaço discursivo ocupado pela formação continuada de professores alfabetizadores e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Há, pois, em semelhança ao que fora discutido no presente trabalho, uma preocupação e a necessidade de analisar as

contribuições do conhecimento universitário na construção das interações entre professores formadores e da escola básica. A justificativa, especialmente relacionada com a questão da leitura, decorre principalmente em função de publicações editadas pelo Ministério da Educação destinadas a um professor-leitor, em processo de formação, de atualização de seus conhecimentos profissionais ou em formação continuada. Segundo a pesquisadora, ainda existem questões, nesses processos – principalmente quanto aos Programas de livro e de leitura – que precisam ser avaliadas, uma vez que a abrangência recai sobre todo o Brasil.

Tais questões, pontuais e necessárias, precisam de fato serem analisadas com cuidado, focando sempre a figura do professor, como um leitor de leituras próprias, experienciais, e capazes, pois, de detonar no aluno uma forma de contato importante com o universo dos livros e dos gêneros textuais – despertando nele o gosto, o hábito pelo ato de ler, ou, ainda, nenhum dos dois. O que importa, sim, é que o aluno entenda a literatura como um universo que lhe permite viver outras vidas, sem se afastar da sua real. A vivência controlada – pelo abrir e fechar do livro – é justamente o que cria vínculo. Uma relação amistosa que transcenda, quem sabe, o hábito e o gosto.

E a poesia, nesse sentido, pode ser entendida pelo professor não apenas como um desafio, um obstáculo difícil ou ameaçador de suas práticas. Não cabe ao texto poético esse lugar de problematização, de dificuldade e de insegurança. Com sua subjetividade, ele é capaz de desvelar não apenas mundos possíveis, como situações diversas. Quando trabalhada com crianças, a relação é ainda mais promissora: espera-se um momento rico, de possibilidades infinitas. Como nos ilustra Fernando Pessoa:

*Grande é a poesia, a bondade e as danças...  
Mas o melhor do mundo são as crianças,  
Flores, música, o luar, e o sol, que peca  
Só quando, em vez de criar, seca.*

O trecho, retirado propositalmente do poema *Liberdade*, demonstra-nos, a começar pelo título – liberdade de criação, de interpretação –, a relação entre as crianças e a poesia, com destaque para as primeiras, que podem, não raro, subverter o texto poético. É o dilema, portanto, do poema: ao mesmo tempo em que a literatura assim o é, pois subverte a linguagem (Barthes, 1996), a criança é ainda melhor, pois é capaz de brincar com o texto, interpretando-o à sua maneira, sem preocupações. Conhecidas, pois, essas características, não é preciso que o professor tema a poesia. Basta vivê-las com seus alunos – sempre em liberdade.

Por mais que não tenhamos conseguido alcançar, através dos discursos das professoras, um resultado satisfatório quanto à utilização do texto literário, especialmente quanto à poesia, podemos ressaltar que, mesmo em suas limitações, elas demonstraram ser possível o trabalho com os textos poéticos, estando, inclusive, empenhadas para tal. Nessa perspectiva, poesia, como nos instiga Manoel de Barros, é realmente um importante instrumento de nascimento – seja *pela voz*, seja *para a voz*.

## Considerações finais

Não serei o poeta de um mundo caduco.  
[...] O presente é tão grande, não nos afastemos,  
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.  
[...] O tempo é minha matéria,  
O tempo presente,  
Os homens presentes,  
A vida presente.  
Carlos Drummond de Andrade

Carlos Drummond, em seu poema *Mãos Dadas*, nos convida a vivenciar o mundo presente e todas as coisas que nele habitam: especialmente as pessoas. Como bom observador, já entendia a necessidade de se fazer a diferença em um tempo que não se consegue – por motivos diversos – promover a justiça social para todos, justamente por meio dos elementos de formação humana, tais como a leitura e a literatura.

Vimos, no entanto, a partir de uma análise geral do PNBE-2005, especialmente quanto à formação leitora, que a literatura, guardadas todas as dificuldades de acesso e de domínio do texto poético que os professores ainda apresentam, consegue ter um lugar especial no discurso dos professores de sala de aula e de leitura. A poesia, ao contrário do que muito se sugere, não os aterroriza tanto. Por ser subjetiva, ainda apresenta receio, mas já consegue ser “enfrentada” pelos professores.

Tal fato, inclusive, pôde observado desde as análises iniciais da primeira parte da pesquisa – através do edital e dos pareceres – uma vez que o primeiro, representando o MEC, considerou, sim, a poesia como um dos gêneros essenciais para a composição do acervo. Em semelhante posição apresentaram-se os debates dos



especialistas – em seus textos formalizados como pareceres – incluindo o texto poético em igual situação aos demais gêneros.

Podemos, assim, considerar que os discursos dos especialistas e dos professores apresentaram a poesia como um gênero rico para a formação de leitores críticos, passíveis, pois, de conquistarem um espaço efetivo de participação cidadã na sociedade. Além disso, tanto os especialistas estabeleceram como crucial a vez do professor de sala de aula e de sala de leitura no resultado da escolha do acervo do PNBE-2005, quanto também houve, por parte destes, a consideração da voz dos especialistas no processo de seleção e escolha dos livros para a composição de uma biblioteca que pudesse atender, dentre todos os gêneros, as diversas leituras – no plural – de diferentes alunos, podendo atingir, assim, suas expectativas de contato com as obras literárias.

Vemos, assim, que a literatura, antes de se transformar em discurso estético, de subverter a ordem da língua, tal como elucidada Barthes (2007), se alimenta na fonte de valores de cultura, expressos em padrões de produção já dados, em saberes. Assim, todo escritor, e ainda mais o de poesia, sabe de sua função indiscreta de invasão de um território especial da língua. É, pois, um fenômeno de ordem social – superior a ele.

Percebemos, também, que os professores – assim como os especialistas – consideram a poesia ainda como um espaço especial da linguagem. Não que isso seja uma consideração ruim: ela é, de fato, um texto que requer esforço – muito além do trabalho que se tem com a leitura. A poesia não é uma simples ordem harmoniosa de palavras, ela flui das imagens a revelar o mundo à espera do olhar privilegiado do leitor como em um espelho. Esse cuidado de expor os alunos a esse gênero é, pois, compreensível. Afinal, ela é, como texto, justamente a escrita, em palavras, da brevidade e da finitude, da beleza e do precário, das paixões, enfim.

Acreditamos, assim, que o Programa Nacional de Biblioteca na Escola-2005, por sua concepção inicial – de seleção e de escolha – mas também, e principalmente, por sua continuidade – de

acesso e de apropriação – revelou de que forma a universidade e a escola têm dialogado entre si, com vistas à formação de alunos-leitores-cidadãos. De fato, ainda há muito que se pensar, discutir, analisar, dialogar, mas em alguns projetos e programas já conseguimos ver a incorporação da teoria na prática e vice-versa.

Especialistas e professores, em nossa concepção, tiveram voz e vez nos processos de escolha, de forma a serem não apenas atendidos quanto às suas preferências, mas, sobretudo, a serem ouvidos em relação à composição final do acervo. Isso postula, para nós, um importante movimento de trabalho conjunto, como forma de procurar focar no aluno-leitor aquilo que de fato pode representar, através da leitura literária, um diferencial para sua vida em cidadania.

Não há mais espaço para mundos distintos quando se pensa em formar leitores para além da decodificação das letras e dos símbolos. É preciso, pois, tal como nos sugere João Cabral de Melo Neto, tecermos juntos a leitura:

Tecendo a manhã

João Cabral de Melo Neto

*Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que lê  
E o lance a outro;  
De um outro galo  
que apanhe o grito que um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.  
E se encorpando em tela, entre todos,  
se erguendo tenda, onde entrem todos,  
se entretendendo para todos, no toldo*

*(a manhã) que plana livre de armação.  
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo  
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

Esperamos que o resultado da presente pesquisa tenha contribuído e levantado ainda mais questões necessárias à discussão sobre leitura e literatura no Brasil. A reflexão, portanto, sobre o poder da palavra e a palavra do poder ainda não está esgotada. Como instância educativa e formadora de valores de cultura, a linguagem literária pode investir no logos social, em vez de se fechar no próprio texto.

Por fim, se o texto deseja ser educativo, para além de literário – respeitando-se as características originais da literatura – ele pode, sim, ajudar no processo civilizatório do homem, até porque não é isento de juízos de valor e de marcas culturais e ideológicas presentes nos signos. Pretendemos, assim, ter ajudado, especialmente aos professores, a entender a literatura não como uma zona sombria de dúvidas, sobre a qual se faz impossível simples mortais transitar por seu território. Ela pode, sim, ser encarada como uma das mais ricas dimensões de cultura a serviço da educação do homem.

A partir do material coletado, outras questões surgiram como fontes inspiradoras de pesquisa, quais sejam: a formação específica dos professores que trabalham com leitura e literatura, especialmente no que tange à estrutura de seus currículos de graduação. Mesmo tendo suscitado a questão de que muitos se sentem seguros de trabalhar a poesia – ainda que subjetiva – com seus alunos, e, por vezes, tal segurança independe de seu preparo intelectual, entendendo também como importante avaliar tal formação inicial.

Dessa forma, a pesquisa ora apresentada não pretende se extinguir, tal como o texto, nessas linhas já descritas. A temática, assim, pode ser retomada, no sentido de estabelecer, por exemplo, um cruzamento entre os currículos dos professores cujas vozes surgiram nos grupos focais, viabilizando, dessa maneira, um novo

direcionamento à pesquisa. Formação e experiência, pois, seriam aproximadas e colocadas em confrontação para análise.

Além disso, outra questão também se tornou relevante: o fato de continuar com o estudo sobre leitura e literatura na linha dos Programas de livro e de leitura. Dessa forma, também nos chamou a atenção, a partir dos discursos dos grupos focais – especialmente considerando o fato de que, em algumas escolas, o material ainda não estivesse distribuído ou ao acesso de todos –, o indicativo do trabalho com o próprio material didático, e, neste, o momento com a poesia.

Partindo, portanto, desse pressuposto, temos outro importante foco que pode ser continuado a partir do presente trabalho: a análise e a avaliação, dentro de um Programa de uma Política Pública, acerca da leitura literária. Para tal, utilizaríamos, como objeto de estudo, o Programa Nacional do Livro Didático, verificando, a partir de sua última versão, como vem sendo realizado o trabalho com a literatura – proposta a partir de exercícios didáticos – dentro desses materiais.

Fica exposta, assim, a motivação e o caminho estabelecidos para a continuidade de pesquisa na área de leitura e de literatura, de forma a apresentar, a partir das contribuições da Educação como grande área, um estudo mais profundo acerca dos usos outros que se tem feito com a vivência e a prática de literatura, considerando-se, nesse caso, não apenas o espaço escolar, mas, principalmente, um dos suportes previstos para a escola: o livro didático.



## Referências

ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: editora Unesp, 2006.

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

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

AGUIAR, Vera Teixeira de; MARTHA, Alice Áurea Penteadó (Orgs.). *Territórios da leitura: da literatura aos leitores*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

ALENCAR, José. *Como e porque sou romancista*. Campinas: Pontes, 1999.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Antologia Poética*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. *Professores-leitores e sua formação*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

ARAÚJO, Inês Lacerda. *Do signo ao discurso: introdução à filosofia da linguagem*. São Paulo: Parábola, 2004.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

AVERBUCK, Lúgia. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

AZEVEDO, Janete Lins de. *A educação como política pública*. São Paulo: Ed. Autores associados, 2004.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de. *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.

BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito da leitura*. São Paulo: Ática, 1987.

BACKX, Sheila. O serviço social na educação. In: REZENDE, Ilma; CAVALCANTI, Ludmila Fontenele (Orgs). *Serviço Social e Políticas Sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1990.

\_\_\_\_\_. *A Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARTHES, Roland. *Leitura*. In: *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1987.

\_\_\_\_\_. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

\_\_\_\_\_. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 2007.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia. *Leitura, História e História da leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

BETTHLHEIM, Bruno. *A good enough parent*. New York: Vintage, 1981.

BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BOOTH, David. *Poems please! – sharing poetry with children*. Ontario: Pembroke, 1988.

BOSCHETTI, Ivanete; BEHRING, Elaine (Orgs). *Política social: fundamentos e história*. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Perspectiva, 1974.

\_\_\_\_\_. *Le sens pratique*. Paris: Editions de Minuit, 1980.

\_\_\_\_\_. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

\_\_\_\_\_. *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

\_\_\_\_\_. *As regras da arte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

BRANDÃO, Zaia. *Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: Ed. Puc-Rio, 2002.

CALIXTO, José António. *A biblioteca escolar e a sociedade da informação*. Lisboa: Editorial Caminho, 1996.

CALVINO. *Se um viajante numa noite de inverno*. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CANO, Ignácio. *Introdução à avaliação de programas sociais*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.

CANDAU, Vera Maria. *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CAPELLO, Claudia. *Contos de muitos pontos: a tensão entre exemplaridade e ficcionalidade na literatura infantojuvenil portuguesa*. Tese de doutorado. Nitéroi: UFF, 2002.

CASTRO, Ernesto Manuel de Melo. *O próprio poético: ensaio de revisão da poesia portuguesa atual*. São Paulo: Quíron, 1973.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.



CHARTIER, Roger. *A aventura do livro. Do leitor ao navegador*. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Unesp, 1998.

\_\_\_\_\_. *Educação e história rompendo fronteiras*. Belo Horizonte: Revista Presença Pedagógica, 2000.

\_\_\_\_\_. As revoluções da leitura no ocidente. In: ABREU, Márcia. *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (Orgs.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, A.M.P. *et al.* A escola na sociedade da informação: tecnologias, ferramentas e criatividade em busca de uma alfabetização digital. In: ALVES-MAZOTTI, A.J. *et al.* *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e no aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DEMO, Pedro. *Leitores para sempre*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

ECO, Umberto. *Ensaio sobre a Literatura*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

\_\_\_\_\_. *Seis passeios pelo bosque da ficção*. São Paulo: Companhia da Letras, 2006.

Edital de convocação para inscrição de obras de literatura no processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE/2005. Brasília: MEC, 2004.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de. Memórias de leitura e educação infantil. In: SOUZA, Renata Junqueira de. *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.

- \_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- \_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- FRAGOSO, Graça Maria. *Biblioteca na escola*. Florianópolis: Revista ACB, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2006.
- GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002.
- GONÇALVES FILHO, Antenor Antônio. *Educação e literatura*. Coleção "o que você precisa saber sobre". Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 2ª ed.
- GOODY, Jack. *A Lógica da Escrita e a Organização da Sociedade*. Lisboa: Edições 70, 1987.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Cadernos do cárcere: Maquiavel, notas sobre o Estado e a política*. Volume 3. Tradução Carlos Nelson Coutinho *et al.* 1ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

\_\_\_\_\_. *Cadernos do cárcere: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo*. Volume 2. Tradução Carlos Nelson Coutinho *et al.* 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRANEMANN, Sara. Políticas sociais e serviço social. In: REZENDE, Ilma; CAVALCANTI, Ludmila Fontenele (Orgs). *Serviço Social e Políticas Sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2006.

GUIMARÃES Ana Archangelo. *O professor construtivista: Desafios de um sujeito que aprende*. Ensaios. Unicamp: Instituto de Estudos da Linguagem, 1995.

GUMBRECHT, H. U. As conseqüências da estética da recepção: um início postergado. In: ROCHA, J. C. de C. (Org.). *Corpo e Forma – Ensaios Para uma Crítica Não - Hermenêutica*. Rio de Janeiro: UERJ, 1998.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. *Notas para discussão quanto à implantação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático*. Educação Social, Campinas, v. 21, n. 70, abr. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=Soioi73302000000100009&script=sci\\_artte](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=Soioi73302000000100009&script=sci_artte)>. Acesso em: 05 abr. 2008.

ISER, Wolfgang. Problemas da Teoria da Literatura atual. In: LIMA, Luiz Costa (Org). *Teoria da Literatura em suas fontes*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

JOUBE, Vicent. *A leitura*. São Paulo: editora Unesp, 2002.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. *Oficina de leitura: teoria & prática*. Campinas: Pontes, 2004.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura e educação. In: EVANGELISTA, Aracy (org.). *No fim do século: a diversidade – Jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LAJOLO, Marisa. *A leitora no quarto dos fundos*. Campinas: Revista Leitura – Teoria & Prática, 1995.

\_\_\_\_\_. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2002.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. São Paulo: Ática, 2006.

LAHIRE, Bernard. *Retratos sociológicos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. De la théorie de l'habitus à une sociologie psychologique. In: LAHIRE, B. (Org.). *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu*. Paris: La Découverte, 1999.

LEENHARDT, Jacques. A literatura: uma entrada na história. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (Orgs.). *Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica editora, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ana Maria. *Balaio: livros e leituras*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 2007.

\_\_\_\_\_. *Contracorrente: conversas sobre leitura e política*. São Paulo: Ed. Ática, 1999.

MACHADO, Anna Raquel. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MAFRA, Núbio Delanne Ferraz. *Leituras à revelia da escola*. Londrina: Eduel, 2003.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em Análise do Discurso*. 2ª. ed. Tradução Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1993 [1987].

\_\_\_\_\_. *Análise de textos de comunicação*. 2ª. ed. Tradução Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002 [1998].

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da Antigüidade aos nossos dias*. São Paulo: Ed. Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

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

MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

MARIA, Luzia de. *Leitura & colheita: livros, leitura e formação de leitores*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, Aracy Alves. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MEC. *Divulgados os resultados por escola da Prova Brasil*. Disponível em: <http://www.provabrazil.inep.gov.br>. Acesso em 20/08/2008.

MEC. *Campanha de incentivo à leitura*. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 30/08/2008.

MEC. *MEC inaugura novos programas de incentivo à leitura*. Disponível em: [http://www.cultura.gov.br/programas\\_e\\_acoes/livroaberto/fome\\_de\\_livro](http://www.cultura.gov.br/programas_e_acoes/livroaberto/fome_de_livro). Acesso em 30/08/2008

MEC. *Projeto Literatura em Minha Casa/PNBE*. Disponível em: <http://www.fnlij.org.br/recomendaveis2000>. Acesso em 10/09/2008.

MEC. *Programa Nacional de Biblioteca na Escola/PNBE*. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br>. Acesso em 10/09/2008.

MELO NETO, João Cabral de. *Poesias Completas*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1979.

NOGUEIRA, F. M. G. *Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial*. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio M. Martins. *Bourdieu & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A análise do discurso: algumas observações*. São Paulo: Educ, 1986.

\_\_\_\_\_. (Org.). *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes editores, 2003.

\_\_\_\_\_. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes editores, 2003.

\_\_\_\_\_. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes editores, 2005.

PAULINO, Graça. *Para que serve a Literatura Infantil*. Belo Horizonte: Revista Presença Pedagógica, 1999.

PAULINO, Graça et al. *Tipos de textos, modos de leitura*. Goiânia: Formato, 2001.

PAULINO, Graça; PAIVA, Aparecida, MARTINS, Aracy, VERSIANI, Zélia (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida; GAVAZZI, Sigrid (Orgs.). *Texto e discurso: mídia, literatura e ensino*. Rio de Janeiro: editora Lucerna, 2003.

\_\_\_\_\_. *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: editora Lucerna, 2005.

PAZ, Otavio. *Convergências: ensaios sobre arte e literatura*. São Paulo: Rocco, 1991.

- PERISSÉ, Gabriel. *O leitor criativo: a busca da leitura eficaz*. São Paulo: Ômega editora, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. *Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Armed, 2005.
- PERROTI, E. *Confinamento Cultural, Infância e Leitura*. São Paulo: Summus, 1990.
- PESSOA, Fernando. *Poemas de Álvaro de Campos: Obra Poética*. Porto Alegre: LP&M, 2006.
- PLANO Nacional do Livro e da Leitura – PNLL. 2006.
- PRADO, Guilherme do Val Toledo; CUNHA, Renata Barrichelo. *Percursos de autoria: exercícios de pesquisa*. Campinas: Alínea, 2007.
- PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Campinas: Alínea, 2007.
- PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO – PNLD. Brasília: MEC, 2002.
- RAMOS, Anna Claudia. *Nos bastidores do imaginário: criação e literatura infantil e juvenil*. São Paulo: DCL, 2006.
- RAMOS, Maria Luiza. *Reflexões sobre os estudos literários*. Belo Horizonte: Revista de Estudos de Literatura, v. 2, p. 09 -50, out. 1994.
- RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. *Leitura na escola: espaço para gostar de ler*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2005.
- RÊGO, Zíla Letícia Goulart Pereira. Poesia é voz de fazer nascimentos. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; MARTHA, Alice Áurea Penteado (Orgs.). *Territórios da leitura: da literatura aos leitores*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.
- REUNIÕES internacionais de políticas nacionais de leitura: América Latina, Caribe-Mercosul, pacto amazônico e grupo dos três. [S.l.: s.n.], 1994. 56 p.

REZENDE, Ilma. Serviço social: sua especificidade como profissão prática-interventiva. In: REZENDE, Ilma; CAVALCANTI, Ludmila Fontenele (Orgs). *Serviço Social e Políticas Sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2006.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003;

RODRIGUES, Angelina. A biblioteca escolar e os programas de Português. In: SEQUEIRA, F. (org.). *Formar leitores: o contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Uma concepção multicultural dos direitos humanos*. Lua Nova: revista de cultura e política, Cedec, 1997.

SANTOS, Caroline dos; SOUZA, Renata Junqueira de. A leitura da literatura infantil na escola. In: SOUZA, Renata Junqueira de. *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.

SILVA, Ana Cláudia da; SPARANO, Magali Elisabete; CERRI, Maria Stella Aoki; CARBONARI, Rosemeire. A leitura do texto didático e didatizado. In: CHIAPPINI, Lígia; BRANDÃO, Helena Nagamine; MICHELETTI, Guaraciaba. (Org.). *Aprender e ensinar com textos: aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e Leitura: Ensaios*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. *A produção da pesquisa na escola: pesquisas e propostas*. São Paulo: Ática, 2004.

\_\_\_\_\_. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O que é, afinal, estudos culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In EVANGELISTA, Aracy; BRINA, Heliana; MACHADO, Maria



Zélia (Orgs). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2000.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. Ler, verbo transitivo. In: PAULINO, Graça; PAIVA, Aparecida, MARTINS, Aracy, VERSIANI, Zélia (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira. *Poesia infantil: concepções e modos de ensino*. Assis, tese de doutorado, 2000.

\_\_\_\_\_. *Poesia na educação: contribuições na formação do educador de séries iniciais*. Vancouver, Universidade de British Columbia, trabalho de pós-doutorado, 2001.

\_\_\_\_\_. *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.

SOUZA, Fátima Valéria Ferreira de. A política de assistência social. In: REZENDE, Ilma; CAVALCANTI, Ludmila Fontenele (Orgs). *Serviço Social e Políticas Sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2006.

TARDIF, M. et al. *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente*. Braga: Revista Teoria e Educação, n.º 4, 1991.

TREVIZAN, Zizi. *Poesia e ensino: antologia comentada*. São Paulo: Arte & Cultura – Unip, 1995.

TURCHI, Maria Zaira. Espaços da crítica da literatura infantil e juvenil. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (Orgs.). *Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica editora, 2006.

TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (Orgs.). *Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica editora, 2006.

UNESCO. *Manifesto da Unesco sobre as bibliotecas públicas*, 1994. Disponível em: <http://www.sdum.uminho.pt/bad/munesco.htm>. Acesso em agosto de 2008.

UNESCO. *Manifesto da Unesco sobre as bibliotecas escolares*, 1999. Disponível em [http://www.apbad.pt/pmanif\\_bibescol.htm](http://www.apbad.pt/pmanif_bibescol.htm). Acesso em agosto de 2008.

VANOYE, Francis. *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIDAL, Diana Gonçalves. Uma biblioteca escolar: práticas de formação docente no Rio de Janeiro, 1927-1935. In: CARVALHO, Marta Maria Chagas de; VIDAL, Diana Gonçalves (orgs). *Biblioteca e formação docente: percursos de leitura (1902-1935)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VILLARDI, Raquel. *Ensinando a gostar de ler – e formando leitores para a vida inteira*. Rio de Janeiro: Dunya, 1999.

VOLOSHINOV, V. N. *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza, 1992 (Obra original publicada em 1929).

YUNES, Eliana (Org.). *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (Orgs.). *A experiência da leitura*. São Paulo: edições Loyola, 2003.

ZANCHETTA, Juvenal. Leitura de narrativas juvenis na escola. In: SOUZA, Renata Junqueira de. *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.

ZILBERMAN, Regina. *A Literatura Infantil na Escola*. São Paulo: Global, 1985.

ZILBERMAN, Regina. *A Leitura e o ensino de Literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

ZILBERMAN, Regina. (org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

A obra dialoga com um programa essencial para a política do livro e da leitura: o Programa Nacional de Biblioteca na Escola – PNBE. Fruto de uma pesquisa de mestrado, o livro busca aproximar ainda mais educadores e livros, em uma provocação de projetar ambos com a mesma intensidade que a literatura infantojuvenil brasileira requer.

