



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GISELLY LIMA DE MORAES

**A LEITURA LITERÁRIA E OS FIOS DA ESCOLARIZAÇÃO:
TECENDO TEIAS OU TAPETES VOADORES?**

Salvador
2008

GISELLY LIMA DE MORAES

**A LEITURA LITERÁRIA E OS FIOS DA ESCOLARIZAÇÃO:
TECENDO TEIAS OU TAPETES VOADORES?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Dinéa Maria Sobral Muniz

Salvador
2008

M82I Moraes, Giselly Lima de.
A leitura literária e os fios da escolarização: tecendo teias ou tapetes voadores? / Giselly Lima de Moraes, 2008.
191 f.
Orientador (a): Dinéia Maria Sobral Muniz
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Salvador, 2009.
Referências: f. 158-163.

1. Leitura. 2. Literatura infantil – Escolarização. 3. Discurso pedagógico. I. Muniz, Dinéia Maria Sobral. II. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. III. T.

CDD: 372.4

A

Moraes, que compartilha comigo uma vida entre livros e cujas leituras foram rio e floresta na minha busca por aventuras literárias.

Isadora, filha querida, por me provocar a reler os livros e a vida.

Professora Kátia (*in memoriam*), pela acolhida fundamental na escola pesquisada e pela breve, mas marcante, convivência.

AGRADECIMENTOS

Sou grata a Deus por uma vida em leitura, que me possibilita esta produção e a descoberta de tantas outras facetas do mundo e de mim mesma.

Agradeço especialmente a Moraes e Isadora pelo olhar de amor para com meu movimento no mestrado, sempre alvo de incentivo e elogios.

Agradeço a minha mãe, Feliciano, irmãs e irmão pela confiança depositada em mim desde sempre, sobretudo, quanto a me ajudar a construir uma auto-imagem positiva que me impele a produzir.

Obrigada a meu pai, José Maria (*in memoriam*), por acreditar que dar educação aos filhos era deixar o mundo como herança.

Agradeço também, pela interlocução fundamental e outras formas de contribuição, a:

Profa. Dra. Dinéa Maria Sobral Muniz, orientadora querida, por ter confiado nas decisões autônomas que tomei e pelo apoio nos momentos de embate teórico e desânimo intelectual.

Profa. Dra. Elizabeth de Andrade Hazin, por participar de forma tão decisiva neste processo, como primeira incentivadora, amiga e como referência acadêmica, motivos de imensa admiração e carinho.

Prof. Dr. Miguel Ângelo Bordas, pelas palavras animadoras e pela disponibilidade em conhecer este texto e tecer suas considerações.

Profa. Dra. Lícia Maria Freire Beltrão pela generosidade de sempre, acadêmica e pessoal, que nos mobiliza a seguir seu exemplo e pela orientação nos momentos em que solicitei.

Os amigos que estiveram torcendo por esta conquista, em especial a Lina e Ju pelos momentos de alegre pausa e a Heike pelas contribuições no texto.

Os colegas do GELING – Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguagem, pelas ricas discussões e pela companhia preciosa nos estudos da linguagem.

Todos da escola observada, especialmente às professoras que foram sujeitos da pesquisa, pela atenção, generosidade e abertura com que me receberam, possibilitando essa experiência inesquecível.

Todos que me acompanharam nessa trajetória e que merecem meu muito obrigada.

Porque encontrara beleza e sabedoria naqueles textos antigos, estimulara seus alunos a buscar, nas palavras escritas por almas havia muito desaparecidas, algo que lhes falasse pessoalmente, em seu próprio lugar e tempo.

Alberto Manguel

RESUMO

Este estudo trata da escolarização da leitura literária, conceito que nasce da discussão sobre os modos de apropriação da literatura pela escola, cujas produções denominamos de *Crítica à Escolarização da Leitura Literária* e que são descritas, no trabalho, na perspectiva da sua constituição histórica e do modo como se relacionam com a prática escolar, ora criticando, ora instaurando uma dicotomia entre o discurso pedagógico e o discurso estético.

A investigação se deu através do estudo de práticas docentes com a leitura literária em uma escola municipal de Salvador, no nível fundamental, centrando-se, sobretudo, nas relações destas práticas com as produções teóricas no campo da leitura literária, suas críticas e postulados.

A principal contribuição pretendida pelo estudo foi favorecer a reflexão acerca das condições simbólicas e reais que o professor da escola pública tem para construir uma prática ajustada e significativa com a literatura. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo, cujas primeiras intenções foram a escuta dos professores e o contato com o contexto de realização das práticas escolares de leitura literária, tomando como ponto de partida a ação docente na sua relação com as diversas instâncias de escolarização da literatura, tais como o currículo, a biblioteca, as atividades de sala de aulas, entre outros.

Concluiu-se que, apesar de não serem os únicos responsáveis, os professores desenvolvem estratégias específicas de escolarização, que se baseiam na sua vivência com a leitura literária e que dependem das condições oferecidas pela instituição escolar, mas, sobretudo, do seu conhecimento didático, o qual tem valor determinante na transformação ou na manutenção das formas inadequadas de abordagem do literário.

Considerou-se flagrante a necessidade de apoio institucional aos professores no que tange à formação continuada no campo na didática da leitura e à compreensão da importância de outras instâncias escolares, especialmente do currículo e da biblioteca, no processo de transformação dos modos de escolarização da leitura literária.

Palavras-chave: Leitura – Escola – Escolarização da literatura – Leitura literária – Discurso estético – Discurso pedagógico – Prática pedagógica.

ABSTRACT

This study deals with the schooling process of the literary reading, a concept born of the discussion about the modes of appropriation of the literature by the school, whose productions we denominate Criticism of Literary Reading Schooling Process and which are described, in the study, on the perspective of its historical constitution and the mode they are related to the school practice, sometimes criticizing, sometimes introducing a dichotomy between the pedagogical discourse and the aesthetic discourse.

The investigation was done through the study of teaching practices with the literary reading in a municipal school of Salvador, on basic level, focusing, mostly, on the relationships of those practices with the theoretical productions in the literary reading field, its criticisms and postulates.

The main contribution intended by the study was to favor the reflection on the symbolic and actual conditions that the public school teacher has to build an adequate and significant practice with the literature. In order to achieve that, a field research was done, whose primary intentions were to listen to the teachers and the contact with the context of accomplishment of the school practices of literary reading, taking as a starting point the teaching action in its relation with the various instances of literature schooling process, such as the curriculum, the library, the classroom activities, among others.

It was concluded that, although not solely responsible, the teachers develop specific schooling process strategies, which are based on their experiences with the literary reading and that depend on the conditions offered by the institution, but, mainly, on their didactic knowledge, which has determinant value in the transformation or maintenance of the inadequate ways of the literary approach. The need of institutional support to the teachers regarding the continuing education in the reading didactic and the understanding of the importance of other school instances, especially the curriculum and the library, in the transformation process of the literary reading schooling process modes, was considered to be overt.

Keywords: reading – school – literature schooling process – literary reading – aesthetic discourse – pedagogical discourse – pedagogical practice.

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Aula de Coordenação
AD	Análise do Discurso
CEB	Ciclo de Ensino Básico
CELL	Crítica à Escolarização da Leitura Literária
DP	Discurso Pedagógico
ER	Estética da Recepção
LIJ	Literatura Infanto-Juvenil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIL	Projeto de Incentivo à Leitura
PNLL	Programa Nacional do Livro e da Leitura

SUMÁRIO

1	PONTOS DE PARTIDA	11
1.1	PERCEPÇÕES SENSIBILIZADORAS	12
1.2	ACERCA DOS OBJETIVOS E QUESTÕES NORTEADORAS	18
1.3	O FIO CONDUTOR	21
2	O NÓ DA ESCOLARIZAÇÃO	23
2.1	LEITURA E ESCOLA – O INTERESSE EPISTEMOLÓGICO	24
2.1.1	A transposição didática da leitura	26
2.2	A FORMAÇÃO DE UMA CRÍTICA À ESCOLARIZAÇÃO DA LEITURA	28
2.2.1	O discurso pedagógico	36
2.3	TENSÃO ENTRE O ESTÉTICO E O PEDAGÓGICO	38
3	SEDUÇÕES E ENREDAMENTOS	46
3.1	O LEITOR E A LEITURA	49
3.1.1	Leituras da leitura	53
3.2	A ESPECIFICIDADE DA LEITURA LITERÁRIA	60
3.2.1	O que é a literatura?	61
3.2.2	A Estética da Recepção	66
3.3	O PRAZER DE LER	71
3.4	A QUESTÃO DA LITERATURA INFANTIL	75
4	AS TESSITURAS DE ARACNE	84
4.1	PARA COMPREENSÃO DAS METÁFORAS...	84
4.1.1	O Mito de Aracne	85
4.2	EU INTERPRETO, TU INTERPRETAS... NÓS CONHECEMOS.	88
4.3	DA METODOLOGIA E SEUS TEARES	91
4.4	OS TAPETES DE ARACNE	93
4.4.1	A interação face a face	100
4.4.2	Da análise de dados	102
4.4.3	Análise de documentos	103
4.4	AS TECELÃS	105

5	O DIÁLOGO ENTRE ATENA E ARACNE – ANÁLISE DOS DADOS	110
5.1	A LEITURA COMO PROJETO COLETIVO	111
5.1.1	Projetos e projetos	113
5.1.2	Um tesouro escondido	119
5.1.3	Recursos ou armadilhas?	121
5.2	A LEITURA LITERÁRIA NA BIBLIOTECA	124
5.2.1	O professor e a biblioteca	131
5.3	A LEITURA LITERÁRIA NA SALA DE AULA	135
6	TEIAS E TAPETES VOADORES	149
	REFERÊNCIAS	158
	ANEXOS	165

1. PONTOS DE PARTIDA

No momento atual, uma multiplicidade de estudos sobre os mecanismos de apropriação da leitura pela escola questiona os rumos que deve tomar o seu ensino, incluindo, nessa discussão, os problemas na formação do leitor literário.

Estes estudos, surgidos na década de 80, denunciam que o modelo tradicional de abordagem da literatura pelas escolas brasileiras tem prejudicado a formação de leitores autônomos e voluntários. Tal constatação se fortalece nos últimos anos com os alarmantes resultados obtidos por nossas crianças e jovens em exames de avaliação da competência leitora. Estas pesquisas informam que o Brasil tem figurado nos últimos lugares entre os países participantes quanto à qualidade do ensino e denunciam que apenas 1/4 dos jovens e adultos brasileiros conseguem ler e compreender um texto (INAF, 2005; PISA, 2000,).

Historicamente, a literatura e a escola estiveram envolvidas em processos ora diversos, ora imbricados de transmissão da cultura escrita. No entanto, atualmente, nos deparamos, no contexto das discussões sobre formação de leitores, com um longo e acalorado debate marcado pela dicotomização entre a experiência estética promovida pela literatura e a experiência pedagógica efetivada pela escola.

Segundo Evangelista (2001), a escola exerceu, na ótica da História Cultural e da Sociologia, o papel de mediação cultural, atribuindo significado à arte literária e trabalhando na produção de consumidores. Porém a secular relação escola-literatura se deu, principalmente, numa vertente utilitária, em que a escola usou o texto literário como meio para a promoção de aprendizagens de diversas naturezas, não percebendo a literatura como um processo sócio-cultural complexo a ser vivenciado pelo aluno.

Este tipo de relação com a literatura alimentou um conjunto de posicionamentos que procuraram analisar a leitura literária na escola e que viram aí um processo de artificialização e descaracterização do texto literário promovido pelas práticas escolares de ensino. Esse modo, muito criticado, de lidar com a leitura literária ficou conhecido, pejorativamente, como *escolarização da literatura*.

1.1 PERCEPÇÕES SENSIBILIZADORAS

Na nossa trajetória, a questão da escolarização da leitura literária e da dicotomia literário-pedagógico se apresentou de forma concreta depois de 6 anos como professora do Ensino Fundamental, quando fomos convidadas a realizar oficinas de literatura em escolas da rede privada. Nesse contexto, passamos a desenvolver um trabalho de formação de leitores livre de processos formais de avaliação, atividades de linguagem e estudo de texto; nesse trabalho, que era feito através de oficinas, privilegiava-se o prazer da leitura. Isso era feito através da leitura de obras de literatura, exibição de filmes e da promoção de atividades lúdicas e estéticas, tais como brincadeiras, rodas de conversas, produção de textos e atividades de arte, cujo ponto de partida era a relação entre as obras de literatura infantil e a vivência do aluno. Tal experiência se deu na corrente de um discurso em torno da necessidade de se promover o incentivo à leitura e de que a literatura é um texto privilegiado para isso.

Naquele momento, ficou evidente que um novo paradigma para o tratamento da leitura deveria ser adotado, pois as práticas em torno de atividades escritas de interpretação e da utilização do texto literário para apoiar o ensino da língua portuguesa estavam sendo colocadas em questão.

A Estética da Recepção, nesse momento, foi uma descoberta valiosa, abrindo nosso olhar para a leitura como processo complexo e multifacetado, incluindo aí sua dimensão afetiva e seu caráter intersubjetivo. A leitura literária, vivenciada dessa nova maneira, se constituiu um passo fundamental quanto a reconhecer, paradoxalmente, o artificialismo e o excessivo controle a que a literatura está submetida na escola e como, em consequência disso, os alunos são afastados do livro.

Por outro lado, ao longo de oito anos realizando oficinas literárias, muitas vezes estivemos diante da inquietação acerca da insuficiência da abordagem estética, isto é, da ênfase na relação livre e prazerosa com o texto, quanto a dar conta das dificuldades de compreensão de alguns alunos, inclusive para fazer avançar aqueles que nunca se arriscavam em leituras mais difíceis. Um novo lado dessa questão se apresentava no fato de, cotidianamente, no planejamento de atividades de sala de aula voltadas para a formação de leitores, encontrarmos

dificuldades para lidar com a tensão que se apresentava para nós entre o discurso estético e o discurso pedagógico.

Por não saber lidar com o problema, muitas vezes, a saída foi preterir o texto literário nas atividades de sala de aula, mesmo quando objetivava trabalhar a compreensão leitora, por medo de escolarizá-la.

Por outro lado, nas oficinas, por estarmos baseadas na idéia de que a leitura literária é essencialmente prazer, as questões que ultrapassavam a obtenção imediata desse prazer como a busca de estratégias para acessar um texto mais longo ou difícil e os problemas de compreensão, que levavam à dispersão ou à recusa ao texto, eram minimizadas e até descartadas como um problema a ser pensado nas oficinas, já que considerávamos o incentivo ao prazer suficiente e que as intervenções pedagógicas não diziam respeito àquele espaço.

Uma frase de Daniel Pennac, com a qual tivemos contato na época, pode servir para ilustrar esse momento. Ele diz, se referindo às influências negativas das preocupações pedagógicas em torno da leitura: “Que pedagogos éramos, quando não tínhamos a preocupação da pedagogia” (1993, p.21).

Como pedagoga que buscava neste campo auxílio para desenvolver ações educativas com a leitura, tal perspectiva representava um desestímulo, já que vínhamos construindo um percurso docente dentro do referencial sócio-construtivista, no qual começávamos a encontrar um suporte pedagógico que poderia lidar com a leitura em outra perspectiva, diferente da forma tradicional tão criticada.

Nas oficinas, apesar do investimento no prazer da leitura, havia pouca disponibilidade para ajudar o aluno a enfrentar o desafio de uma leitura pouco prazerosa - mas que poderia ser recompensadora - pelo temor de, ao fazê-lo vivenciar uma leitura árdua, afastá-lo definitivamente do livro. Além disso, havia o cuidado de não deixar o trabalho das oficinas adentrar o campo da didática e da pedagogia, o que, naquele momento, era considerado algo negativo. A idéia vigente era que, se buscássemos esses aportes, estaríamos empreendendo a temida escolarização da leitura literária. Naquele momento, a idéia de escolarização estava baseada nas práticas de uma pedagogia tradicional, baseada no ensino direto e na fragmentação do conhecimento. A didática, nesse contexto, era compreendida como a fonte de uma prática restritiva, normativa e que não permitia a emergência do prazer da leitura.

Não podemos esquecer que à escola cabe, tradicionalmente, o trabalho de ensinar as competências leitoras, ou seja, decodificar, interpretar, compreender e vivenciar práticas de leitura de diferentes gêneros da linguagem escrita. Essa função nos parecia esvaziada em face de um discurso que recusava os aportes didáticos no tratamento da literatura, pois tal discurso produzia um abismo entre o que se cobrava de nós, professores, e o que seus enunciadores nos julgavam capazes de efetivar no trabalho de formação do leitor literário.

Diante do descrédito nas competências tradicionais dos docentes, como vislumbrar uma prática em que não mais se concretizasse a dicotomia entre discurso estético e discurso pedagógico, como nos parecia estar colocado pela produção teórica da época? Quais novas competências seriam necessárias?

Com essas indagações na bagagem, passamos a delinear com maior nitidez um percurso de estudo, sendo aspecto relevante o fato de que, ao exercer a atividade de assessora pedagógica na área de Língua e Literatura em um colégio da rede privada em Salvador, desenvolvemos atividades de formação docente e, muitas vezes, esse impasse sobre privilegiar ou não a leitura livre, em detrimento das práticas pedagógicas aprendidas, foi compartilhado por grupos de professores que, assim como nós, quando exercíamos a função de professora, se sentiam incapazes diante do paradoxo de ter de lidar com a leitura literária dentro da escola “sem escolarizá-la”.

Nesse percurso, houve o encontro ao mesmo tempo desequilibrador (dada a perspectiva de verdade que o discurso contra a escolarização da leitura ganhara naquele contexto) e animador (pela abertura do debate) com autores que consideram que a preocupação excessiva com a “didatização” da literatura levou a um prejuízo na educação de crianças e jovens, visto que para privilegiar o prazer, muitas escolas deixaram de lado práticas e atividades que, embora pouco prazerosas, são necessárias para o desenvolvimento das competências de leitura.

Situa-se entre esses autores Teresa Colomer (2002, 2003, 2005), pesquisadora espanhola preocupada com as bases de uma educação literária. Vale mencionar também o posicionamento de Luiz Percival Leme Britto e Valdir Heitor Barzotto (1998) que vêem como um tipo de proselitismo, as ações de promoção da leitura em torno das idéias de prazer inesgotável e de liberdade de interpretação, o que, para eles, pode desembocar na fetichização ou na mitificação do livro e da leitura.

Em contato com este pensamento, passamos a refletir se ao invés de estarmos promovendo a formação de leitores de literatura, capazes de enfrentar com autonomia os desafios dessa condição, estaríamos, com a ênfase na gratuidade e no prazer, nos contentando em formar apenas consumidores de livros poucos desafiadores e, ainda, se isso seria tudo que se poderia almejar na escola.

Como a escola, abrindo mão dos aportes da pedagogia, poderia introduzir o aluno na “memória comunal oferecida pelos livros, familiarizando-o com um passado comum para que ele o renove”, como nos lembra Alberto Manguel a respeito de um dos sentidos da aprendizagem da leitura (1997, p.89)?

Ainda em relação aos autores que questionam a visão tradicional da escolarização da leitura literária, merece destaque especial Magda Soares (1993), estudiosa da relação linguagem-escola, que desenvolveu boa parte dos seus estudos propondo que nessa instituição se tomasse como meta o letramento dos sujeitos, o que, ao contrário da alfabetização, permite a inserção social através da língua escrita. Quanto à escolarização da literatura, a autora propõe uma mudança de foco por parte daqueles que criticam a relação literatura-escola.

Para Soares

O que se pode criticar, o que se pode negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES,2003 p.22)

Deste ponto de vista, a escolarização é um processo inevitável, sendo necessário, assim, reivindicar uma forma adequada de realizá-la.

Diferentemente daqueles que apenas rechaçam a didática e os saberes pedagógicos, Colomer e Soares demonstram entender o processo de ensino e aprendizagem da leitura literária como produto, tanto de condicionamentos institucionais, culturais e sociais, quanto daqueles que derivam dos indivíduos que intervêm em sua realização na escola: o professor e o aluno.

Podemos dizer, em continuidade a esta idéia, que as ações em torno de uma escolarização adequada, como as autoras propõem, requerem uma prática de ensino específica, colocando em relação professor, aluno e leitura literária. Se a didática tem nessa tríade professor-aluno-conhecimento seu objeto, não se pode negar que o problema da leitura tem uma dimensão didática.

Outro aspecto a ser considerado nesse problema, é que, apesar do expressivo número de textos que criticam a escolarização da leitura – cujo conjunto optamos por denominar de *Crítica à Escolarização da Leitura Literária* (CELL) –, até o momento, o que as pesquisas nos dizem é que o conjunto das ações escolares não dá conta de uma proposta que leve à formação adequada do leitor literário, o que significaria a superação da dicotomia literário-pedagógico. Porém isso não quer dizer que a escola não seja capaz de empreendê-la em outras condições teórico-práticas.

Acreditamos que aí estão postas questões tanto do âmbito da teoria da literatura e suas reivindicações, quanto da pedagogia o que requer aportes dessas duas áreas. Entretanto, não é o foco do trabalho apresentar novas proposições didático-metodológicas para o tratamento do literário, exceto quando tais propostas revelarem uma faceta relevante CELL, pois não nos interessa estudar o problema pela via das soluções definitivas.

Fazemos este estudo partindo da idéia de que ainda não é possível afirmar se a CELL, apesar de vir ganhando contornos cada vez mais definidos, repercutiu na escola a ponto de provocar transformações significativas no trabalho pedagógico com a literatura.

Consideramos que há, nessa crítica, uma oposição entre o discurso pedagógico, aqui compreendido como o discurso que circula a partir e em função das práticas de ensino-aprendizagem, e o discurso estético, entendido como relativo aos sentimentos, ao gosto, ao belo e às produções da sensibilidade (ROSENFELD, 2006)¹. Assim, empreendemos um estudo que busca discutir as possibilidades dos professores para relacionar tais discursos sem que ambos se descaracterizem, conciliando-os.

Não podemos negar que é necessário, antes, saber se os docentes se dão conta da tensão entre os dois discursos, se buscam e como buscam construir estratégias de abordagem da leitura literária coerentes com esse propósito.

No cerne desse problema, coloca-se a questão da apropriação, por parte dos professores, dos estudos realizados no campo teórico, ainda que estes não se deixem conhecer facilmente. Com efeito, a natureza dessa produção teórica e sua

¹ É preciso ainda estar ciente de que a pedagogia, como discurso, apresenta também uma dimensão estética. No entanto não utilizaremos o termo discurso estético como forma de referir-nos ao caráter artístico e ao apelo à

influência sobre a produção de conhecimento na área da educação são uma incógnita, visto que faltam estudos críticos sobre a visão que se construiu do trabalho escolar com a literatura nas últimas décadas.

Considerando ainda a necessidade de se possibilitarem o acesso por parte dos docentes a experiências e modelos teóricos que reflitam sobre a tensão entre o discurso pedagógico e discurso estético, não é claro se a existência de uma produção que se dedica a criticar a escolarização da leitura, da forma como está posta, seria relevante para favorecer a formação de leitores literários

Acreditamos que é importante refletir ainda sobre a realidade do professor, que se encontra no centro de uma luta de forças sobre como deve caminhar a educação em face de tantas demandas sociais neste novo milênio, tendo que descobrir qual o seu papel nesse processo. Não se pode esquecer que o professor é destinatário de uma série de discursos que questionam sua prática, muitas vezes, desqualificando direta e enfaticamente os saberes e não-saberes acumulados ao longo de anos, todavia, sem apontar caminhos.

Consideramos necessário, também, refletir sobre a utilização dos termos escolarização para definir os maus caminhos que os saberes sociais têm encontrado na escola.

Tendo como referência o pensamento bakhtiniano de que todo signo é campo de luta, pois carrega uma ideologia, buscamos evidenciar as implicações desta escolha lexical na construção de discursos sobre a escola.

Alguns autores, em vez do termo escolarização, que é mais comum, preferem usar os termos didatização ou pedagogização, o que, no nosso modo de ver, não altera o fato de que o sentido aí colocado atribui um caráter nefasto a algo que, próprio do ensino escolar, generaliza apenas um sentido de escola, pedagogia e didática. Assim, ao invés de buscar um termo neutro, sabendo da impossibilidade de fazê-lo, propomos, assim como Soares (2003), acrescentar um adjetivo à palavra escolarização já que ela pode se dar de forma adequada ou inadequada. Desta maneira, sempre que estivermos nos referindo a um tipo de escolarização negativa, nós o faremos através do uso de um adjetivo que explicita isto. Entretanto, quando utilizarmos apenas o termo escolarização, sem adjetivos, estaremos nos referindo

ao processo de apropriação dos saberes pela escola, incluindo a possibilidade de essa apropriação se dar de uma forma adequada.

1.2 ACERCA DOS OBJETIVOS E QUESTÕES NORTEADORAS

O ponto de partida deste trabalho é o desejo de investigar, diante de uma produção tão vasta e dinâmica acerca da escolarização da literatura, as possíveis transformações promovidas pelo desvelamento da tensão entre literário e pedagógico na prática do professor. Assim, a pesquisa se direciona, em parte, para as apropriações dos discursos da crítica à escolarização da literatura pelos docentes do Ensino Fundamental da 1ª a 4ª série², e, sobretudo, para como esses discursos se refletem na prática.

A delimitação do campo da pesquisa em torno da prática dos professores da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental se deu por causa da ênfase dada, nesse nível da escolaridade, à formação das competências leitoras básicas, levando a uma massiva responsabilização do professor desse segmento quanto a ter de efetivar práticas de ensino eficazes e, ao mesmo tempo, lúdicas e prazerosas, cobrança decorrente de uma concepção de infância que compreende, pelo menos em teoria, o imaginário como constituinte da criança. É relevante ainda o fato de que, nesses ciclos, os professores assumem todas as disciplinas, abrindo maiores possibilidades de observarmos a abordagem da leitura também fora do contexto de ensino da língua.

É importante esclarecer que os objetivos do estudo se referem à observação da realidade educativa com o texto literário, pretendendo oferecer uma análise desta realidade em relação à produção teórica sobre ela. Assim, embora o estudo possa revelar, pela observação da prática, caminhos válidos para uma abordagem do literário, não é nosso interesse sistematizá-los.

Acreditamos que, além de uma escolha epistemológica, atravessada por uma determinada concepção de conhecimento, ciência e sujeito, a definição por uma abordagem do literário é um posicionamento político, influenciado pelas determinações sócio-históricas que atuam sobre a vida dos sujeitos. Nesta

² No ano de 2007, quando fizemos a pesquisa, ainda não era generalizado o uso da nova denominação para as séries do Ensino Fundamental, que inclui mais um ano de estudo, sendo formado por 9 anos de escolarização, abarcando do 1º ao 9º. Assim, nossa pesquisa, caso adotássemos essa nomenclatura, seria feita do 2º ao 5º ano.

perspectiva, a crítica da escolarização se configura uma instância de reflexão não só sobre as relações de poder que permeiam a literatura, como também sobre a educação como um todo. Nesta perspectiva, é pertinente dizer ainda que os postulados provenientes desta crítica estão carregados de significados de cunho ideológico, os quais justificam uma análise, no sentido de percebermos suas relações com a construção de um sistema educativo democrático e inclusivo.

As mudanças na visão do literário e a natureza ideológica dessas transformações podem ser mais bem analisadas se trazidas à luz da história, o que é feito através de uma breve revisão de literatura. Além de um percurso histórico, procuramos nos deter nas proposições teóricas que nos pareceram mais presentes no contexto brasileiro, nos últimos anos, visto que, ao longo do século XX, muitos foram os teóricos da teoria literária que, refletindo sobre as práticas de leitura realizadas na escola, apontaram equívocos e traçaram modelos.

Entretanto, são as críticas originadas nos pressupostos da Estética da Recepção, campo dos estudos literários que defende a elevação do leitor à categoria de co-autor do texto (ZILBERMAN, 1989), que se colocam mais radicalmente contra a escolarização da literatura. Assim, tais pressupostos serão constantemente enfatizados e retomados no trabalho, sobretudo porque as mudanças de concepção de leitura, originadas na teoria da recepção, ajudaram a identificar as dificuldades da relação literatura-escola. Essa corrente preconiza que um texto oferece inúmeras possibilidades de leitura, e que elas dependem das disposições individuais do sujeito em interação com o texto. Vejamos o que diz Evangelista sobre a repercussão disso na escola:

Sem sombra de dúvidas, posições tão extremas como as da estética da recepção têm tido dificuldade de produzir uma convivência dialética na escola, colocando em situação crítica os sujeitos mediadores do ambiente escolar, como os professores e os auxiliares de biblioteca, por exemplo. (EVANGELISTA, 2001.p22)

Para Evangelista, Brandão e Machado (2003), há uma dificuldade por parte de professores, que trabalham com o texto literário, de lidar com a tensão entre o discurso pedagógico e o discurso estético³ enquanto objeto de estudo escolar. Esta tensão ocorre pela natureza diversa de cada um destes discursos, já que a marca do

³ Embora aceitemos a idéia de que o discurso pedagógico também compreende uma estética, optamos por aproveitar essa diferenciação realizada pela autora para distinguir o discurso pedagógico, de caráter regulativo, do discurso da literatura que privilegia a fruição estética.

pedagógico é o seu caráter regulativo e normativo, e o discurso estético, por outro lado, pressupõe um contato direto com a obra.

Estas ideias revelam um impasse no trabalho do professor com a literatura, nos impelindo a construir uma visão crítica da natureza deste impasse e de suas consequências para a educação.

O modo de apresentar esta questão está estreitamente ligado à opção metodológica, uma vez que, para tratar com propriedade este problema, que diz respeito à prática, é preciso dar visibilidade aos fazeres docentes com literatura, tal como se apresentam no cotidiano dos professores, bem como aos significados e concepções que os sustentam.

Vale, porém, antes de tratar da questão metodológica, marcar as idéias de Osakabe (1997) sobre os efeitos da confusão entre o papel formador da literatura e seu papel normativo. Para o autor, a disjunção promovida entre o ensino da língua e da literatura (que se pode entender como análoga à oposição: pedagógico *versus* estético) tem trazido à circulação uma série de bandeiras de luta, muitas delas falsamente democráticas. Segundo ele, a ausência de desafios no tratamento da literatura tem gerado propostas excessivamente facilitadoras. Nas suas palavras:

Tão espinhosa como a produção de um discurso próprio, a escuta da literatura é como o desafio de qualquer nova experiência. Escamotear essa premissa é cair em substitutivos falsos de facilitação de tarefas que têm sido uma das causas principais do extremo marasmo de quase toda a produção contemporânea (literária ou não). Literatura fácil; teorias fáceis; modos fáceis de leitura – banalidades de um conceito de escola que, em nome de uma pretensa adequação às aspirações do aluno, antecipa o seu desejo e lhe veda o direito aos desafios. (OSAKABE, 1997, p.31)

A visão de Osakabe motiva a busca por identificar os modos de reação à intervenção crítica no trabalho pedagógico com a literatura, na perspectiva de que, os professores, a depender das condições sociais e dos sentidos atribuídos à presença da literatura na escola, produzirão ou não estratégias para lidar com estas demandas. Ou seja, podem desenvolver modos próprios de tratar o literário, podem ressignificar velhos modos, repeti-los, negando tal problemática, ou simplesmente paralisarem em face das próprias dificuldades para lidar com o problema.

Para investigar essa questão, partimos do princípio de que nada podemos conhecer da vida na escola se não estivermos nela, o que nos levou a querer ouvir os atores sociais envolvidos, cotidianamente, com a formação de leitores. Por outra via, foi necessário, através de um estudo bibliográfico, incursionar pelos discursos

dos próprios teóricos da literatura visando conhecer as ressignificações produzidas em torno da problemática.

Acreditamos, pelo exposto, que as discussões que o trabalho pretende provocar no campo das representações acerca da literatura, das práticas de formação de leitores, bem como das concepções de educação subjacentes às escolhas realizadas nesta área são fatores que podem vir a tornar este estudo significativo para o campo da Pedagogia, já que, tradicionalmente, estudos sobre a dimensão estética da literatura têm sido realizados na área de Letras, resultando na representação da pedagogia e da literatura como campos distantes, quando seus objetos estão historicamente entrelaçados.

Para dar tratamento a tantas inquietações e dar forma aos desafios do estudo, definimos como objetivo geral de pesquisa identificar, na prática pedagógica de professores de uma escola pública do Ensino Fundamental de Salvador, apropriações, ressignificações e/ou resistências à crítica à escolarização da leitura literária e, a partir daí, podermos identificar as possíveis contribuições da presença desse discurso na prática dos professores como também possíveis necessidades decorrentes do contato com tal crítica.

De uma forma mais específica, buscamos identificar, nas estratégias utilizadas por professores do Ensino Fundamental para abordar o texto literário, a presença de elementos que pudessem ser reflexo da CELL, buscando indícios que relacionassem a presença ou a ausência destes elementos com ações de formações de professores e com a efetivação dos objetivos voltados para a formação de leitores.

Consideramos imprescindível dar visibilidade aos significados atribuídos pelos docentes à leitura literária na escola, acreditando que, dessa construção conceitual e vivencial dependem sua prática pedagógica com o texto literário.

Por se tratar de identificar as possíveis repercussões da CELL na escola, tendo em vista que nesse conceito se encerra a idéia de que há uma tensão entre estético e pedagógico, procuramos indícios dessa tensão no discurso dos professores e de como ela se manifesta na prática.

1.3 O FIO CONDUTOR

Se os benefícios da objetividade já foram exaustivamente defendidos pela ciência, o objetivismo na produção científica está sendo, cada vez mais ,criticado em

favor de um discurso mais significativo para a sociedade. Assim, optamos por um discurso que não evitasse as marcas da subjetividade ou do imaginário, fazendo a escolha por uma escrita aberta para as intervenções do leitor, de forma que fosse possível (e desejável) para ele flagrar, nas entrelinhas e brechas da linguagem, nossas posições mais sutis, cabendo a nós, por outro lado, colaborar para o conhecimento das condições em que nosso discurso é gerado.

Fazemos então a defesa de um diálogo efetivo - e afetivo - nesse trabalho que também busca seu lugar no discurso científico, mas que escolhe fazê-lo a partir de uma metáfora, o Mito de Aracne, que utilizamos não apenas para inspirar o título dos capítulos, mas como fio que entremeia e dá forma ao trabalho de pesquisa realizado.

O trabalho está organizado em cinco capítulos, incluindo este introdutório, e mais a conclusão. No capítulo que se segue, intitulado *O nó da escolarização*, discutimos as diferentes significações do termo escolarização e retomamos o surgimento dessa discussão no Brasil, em que nos baseamos na interdiscursividade⁴ das diversas publicações sobre a literatura na escola para caracterizar o que chamamos de *Crítica da Escolarização da Leitura Literária*. No capítulo 3, *Seduções e enredamentos*, buscamos apresentar as bases teóricas acerca da leitura literária, em que fazemos um estudo sobre os conceitos de leitura, leitor e literatura, sua transformação ao longo da história, nos detendo um pouco nos conceitos de literatura infantil e de prazer estético.

O capítulo 4 é o momento em que apresentamos a bases epistemológicas do trabalho e descrevemos a metodologia. Nele também apresentamos uma versão do Mito de Aracne e explicitamos as relações deste mito com a pesquisa. No capítulo 5, damos tratamento aos dados coletados, o que fazemos nos apoiando em alguns postulados na Análise do Discurso. Concluimos o trabalho, questionando, em primeiro lugar, se os dados revelam a construção de teias ou de tapetes voadores, sendo a primeira a perspectiva da construção de práticas pouco emancipadoras, que enredam o sujeito na leitura sem lhes possibilitar autonomia para seguir construindo um percurso leitor cada vez mais rico; e a segunda a perspectiva de lhes oferecer instrumentos para se aventurar sem limites no mundo da leitura.

⁴ Adotamos aqui o sentido de interdiscursividade como memória discursiva, que faz com um discurso se relacione com outro através do uso comum de expressões, conceitos e termos, ainda que não tenham referências explícitas.

2. O NÓ DA ESCOLARIZAÇÃO

Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços. A neve caía lá fora e ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, ela não tinha tempo para arrematar o dia. Tecia e entristecia, enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira.

A moça tecelã, Marina Colassanti (2004)

Chartier (2001), através de seus estudos no campo da História Cultural, contribuiu para a compreensão do problema da formação de leitores na escola, ao refletir sobre a história da leitura em relação aos diferentes modos de ler, nos diferentes contextos históricos e sociais. Nessa reflexão, o autor nos mostra que as formas de apropriação da leitura literária passam, necessariamente, pelas relações com os suportes e espaços, concepções e práticas de leitura levadas a cabo em determinado contexto social.

A escola é um desses espaços em que entram em ação concepções e práticas determinadas, estabelecendo um modo de ler específico. Tal premissa, ganha força quando evocamos o conceito de transposição didática que, segundo Chevallard, é “a passagem de um conteúdo de saber preciso à versão didática deste objeto de saber” (1988 *apud* GRILLO, 2002), ou seja, é processo de transformação de um objeto de saber em um objeto de ensino.

Nesta perspectiva, é comum que a escola aja sobre o conhecimento de forma a promover uma perda de significado em relação às práticas sociais nas quais ele está inserido. Desta maneira, a literatura, assim como outros conhecimentos sociais que são tomados como objeto de ensino, sofre transformações de diversas naturezas, num processo denominado por muitos autores como *escolarização*.

Não podemos esquecer que as diferentes maneiras de organização do ensino são fundamentadas em determinadas concepções de sujeito e de aprendizagem e que também determinam os modos de escolarização da leitura literária. Azevedo (1999) explicita essa relação quando se refere à gênese da literatura infantil. Segundo esse escritor, no século XVIII, a reorganização do sistema educacional burguês e a recém adquirida concepção de infância levaram à produção de uma literatura direcionada, especificamente, ao público infantil com o intuito de auxiliar na educação moral das crianças e no ensino da leitura e da escrita.

Chartier (2002) apresenta uma importante implicação da relação leitura-escola nas práticas de leitura, quando afirma que, em meados do séc. XIX, em consequência do desenvolvimento das escolas e do aumento das taxas de alfabetização, o processo de escolarização mudou a forma como cultura oral e escrita se relacionavam. Para o autor, a escola promoveu uma norma única, controlada e codificada de leitura legítima, facilitada pela popularização dos impressos, e que se constituiu, ao longo do tempo, como a forma socialmente valorizada.

Isso nos leva a inferir que a função social da escola também se define a partir das necessidades de leitura da sociedade e que a leitura, enquanto prática social sofreu transformações e legitimações promovidas pela escola.

2.1 LEITURA E ESCOLA: O INTERESSE EPISTEMOLÓGICO

O contexto dos estudos da relação entre a leitura e escola pode ser mais bem compreendido se levarmos em conta a afirmação do pesquisador francês Jean Herbrard (1999) de que, no seu país de origem, houve um recente e forte interesse pelo estudo especializado das disciplinas escolares, seja numa perspectiva histórica, seja numa perspectiva didática. Esse interesse partiu não só dos pesquisadores da história das ciências, mas também da educação e da história cultural.

Embora não se trate aqui de discutir a relação leitura-escola na França, mas no Brasil, é inevitável relacionar esta perspectiva com o que ocorre no nosso país a partir da década de 80, quando nota-se uma intensificação das pesquisas sobre o ensino da leitura e da literatura.

Herbrard afirma que o interesse pela história da educação se centra, atualmente, nas formas de apropriação pela escola dos saberes eruditos. Para ele, isto ocorre por duas vias: pelo modelo de transposição didática, quando a escola seleciona e transformam os saberes com a finalidade de assimilá-los e pelo modelo da história das disciplinas, em cuja visão a escola constrói seus próprios tipos de saberes e sua lógica pode ser encontrada dentro dos próprios sistemas educativos; exemplo da gramática escolar que não se beneficiou dos avanços da Filologia ou das ciências da linguagem.

Chamamos a atenção ao trazer esta informação, para as semelhanças com os rumos que tomaram as pesquisas brasileiras no campo de linguagem, uma vez que grande parte delas se volta exatamente para a questão dos modos de apropriação da leitura pela escola. Estas pesquisas tratam não apenas das técnicas e das metodologias, mas das transformações sofridas pela leitura quando esta é transformada em objeto de ensino.

Segundo Herbrard (1999), a visão do processo de apropriação da leitura pela escola tem sido construída desde a década de 70 com os estudiosos da cultura. Na perspectiva da história cultural, isso foi feito a partir da relação entre culturas orais e culturas escritas, quando se buscou investigar os progressos da alfabetização em um país, realizar o estudo das produções culturais dirigidas aos meios populares da história da difusão do livro etc. Porém, mais recentemente, é a história das práticas de leitura e escrita que passa a chamar a atenção, contribuindo, a partir dos contrastes existentes com as práticas escolares, para a construção de um olhar mais crítico sobre os modos de ler na escola. Destacamos, nesse bojo, o já citado autor Roger Chartier, cuja pesquisa sobre as práticas de leitura e escrita no ocidente repercutiu fortemente no Brasil.

A importância da investigação das práticas sociais de leitura e escrita, empreendida no campo dos estudos culturais, para o desenvolvimento de um olhar menos ingênuo sobre o ensino se revela na seguinte afirmação de Herbrard:

Historicamente, a escola não pode ser considerada o único lugar -, nem o lugar preponderante - onde se constroem e transmitem os equipamentos intelectuais de uma sociedade. Ela desempenha um papel (menos ou mais) importante na sua definição, em particular quando enuncia as normas legítimas do seu uso. Conforme os casos, favorece ou freia sua divulgação nos grupos sociais situados cada vez mais longe do seu uso técnico, erudito ou letrado. (1999, p.37)

Uma contribuição decorrente dos estudos nesse campo é a constatação de que *ler, escrever e contar*, como tríade que reflete o objetivo mais concreto da escola primária, não designa três competências claramente identificáveis e constantes ao longo dos séculos. O que significou saber ler ou saber escrever, em outros tempos, nada ou pouco tem a ver com o que compreendemos hoje. Para trazer esta questão à tona surgiram pesquisas que buscaram investigar como estes saberes se escolarizaram, ao longo do tempo, o que inclui compreender como se deu o processo de transposição destes saberes sociais para a escola. Um exemplo disso é a constatação de que as práticas de “ler silenciosamente, comparar textos, copiá-los, glosar ou tomar notas, redigir etc. ”, antes de serem ações escolares, foram práticas eruditas de profissionais específicos, em particular dos clérigos (HERBRARD, 1999 p. 41).

2.1.1 A transposição didática da leitura.

A análise do processo de escolarização da leitura requer o aporte de outros estudos e conceitos não necessariamente ligados à área da linguagem. Assim, nos deteremos um pouco no conceito de transposição didática, referência importante, pois necessária para a compreensão das diferentes visões da escolarização da literatura.

Segundo Gabriel (2008), esse conceito surge, na década de 80, da reflexão de Yves Chevallard sobre os saberes escolares e deve ser compreendido dentro de um quadro mais amplo de reflexão epistemológica que se articula à questão pedagógica.

Diferente da linha cultural da compreensão da escolarização dos saberes, Chevallard buscou outra orientação que consistiu em “reconhecer a especificidade do projeto de construção didática dos saberes, a sua heterogeneidade *a priori* em relação às práticas acadêmicas dos saberes, a sua irreduzibilidade imediata às gêneses socio-históricas correspondentes” (CHEVALLARD, *apud* GABRIEL, 2003) Com isso, o autor deseja destacar a necessidade de se fazer uma distinção entre as formas de transpor para escola os diferentes conhecimentos acadêmicos, uma vez que têm naturezas diferentes.

Gabriel (2008) nos informa que a proposição de Chevallard é originária de estudos no campo da Matemática e que atribui grande importância às didáticas específicas. Partindo do princípio que existe uma ciência chamada "didática das

matemáticas", esse autor coloca em jogo a força do objeto real, preexistente a nossa vista e dotado de uma necessidade e de um determinismo próprios, constituindo-se num "objeto tecno-cultural". Segundo é explicitado em Gabriel, Chevallard considera que é preciso explicar, elucidar os mecanismos de funcionamento desse objeto, as suas especificidades, as relações que o mesmo estabelece com o mundo exterior para empreender o processo de transposição didática.

Trazendo para as discussões do nosso campo de estudo, é possível considerar que a leitura, nesta perspectiva, enquanto saber social, objeto real de conhecimento, tem modos próprios de funcionamento que *forçam*, para ocorrência de sua aprendizagem, uma forma didática específica. Cabe à escola, nesta perspectiva, encontrar o caminho adequado, relacionado com as formas determinadas pelo funcionamento da leitura no mundo real, para empreender a escolarização.

Reconhecendo que, sistema didático é um sistema formado por três elementos (professor, saber e aluno) que interagem a partir de mecanismos que lhe são próprios, Chevallard opta por colocar o saber no centro da discussão. Desta forma, se distingue dos demais estudos que tendem a privilegiar nesse sistema, apenas a relação professor-aluno.

Segundo Gabriel, tal tendência está relacionada às correntes pedagógicas renovadas que, para se contrapor à pedagogia tradicional centrada no professor, colocam todo o foco da didática sobre o aluno, considerando a atenção ao conteúdo uma característica de uma pedagogia de cunho reacionário.

Ao encontro desta idéia caminha Libâneo (2004), para quem as várias correntes da pedagogia renovada estão ligadas à pedagogia ativa, que surge como alternativa à pedagogia tradicional. A mais popular dessas correntes, a Escola Nova, além de colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, propõe que o ensino parta de suas necessidades e que é papel do professor estimular seus interesses, de forma que o aluno possa buscar por si mesmo conhecimentos e experiências.

Ainda de acordo com Libâneo (2004), o livro *Sumário de Didática Geral* de Luis Alves de Mattos difundiu no Brasil a necessidade de centralizar o ensino no aluno, considerando ser ele "o fator pessoal decisivo na situação escolar", em torno do qual deve girar as atividades escolares (p. 66). Segundo o autor, esse livro exerceu considerável influência no Brasil, sendo muito utilizado na formação de

professores e se tornando um marco no momento em que o foco da didática passa a ser o aluno.

Em vista do exposto, fica a indagação: será que ao superarmos uma época em que o ensino era centrado no professor e no seu saber e que vigorava uma idéia homogênea e acabada dos conteúdos, não passamos para um momento inverso, em que as características e a natureza do objeto de ensino-aprendizagem têm pouca importância, já que o ensino passa a ser centrado nas necessidades e interesses do aluno?

Segundo Gabriel (IDEM), enquanto algumas propostas buscam questionar o aluno sobre como ele quer aprender (sobretudo as pedagogias não-diretivas), Chevallard propõe uma reflexão sobre como os saberes se tornam passíveis de compreensão e aprendizagem, retomando, desta vez de outro lugar, a atenção ao conteúdo de ensino. Para ele, é preciso interrogar o saber ensinar, inclusive para saber se este é mesmo passível de transposição para a escola.

A questão que nos provoca reflexão neste momento é se, nas condições existentes na escola contemporânea, é possível realizar a transposição do objeto leitura literária – tendo em vista que não deixa de ser um objeto técnico-cultural – constituindo um determinado sistema didático favorável à formação de leitores literários.

Para aprofundar a reflexão que esta questão demanda, propomos discutir o modo como se tem analisado a presença da leitura na escola, quanto a favorecer o processo de transposição didática da literatura, que, no nosso modo de entender, se imbrica com o processo de escolarização.

2.2A FORMAÇÃO DA CRÍTICA À ESCOLARIZAÇÃO DA LEITURA

A concepção de escola como aparelho ideológico de Estado introduzida por Authusser, aliada ao reconhecido fracasso do modelo escolar atual ao tentar empreender uma educação para todos e de qualidade, contribuiu para uma visão crítica de todo o trabalho da escola, da qual não escapou a leitura como objeto de ensino. Esta visão, que tem seu fundamento no marxismo, atribui à escola a função de reprodutora das relações de poder próprias de uma sociedade de classes. No âmbito da leitura, denuncia a incapacidade do ensino atual para transformar a

relação dos sujeitos com a linguagem escrita, pois até hoje não conseguiu produzir uma sociedade cujo *letramento* se estenda para além de suas elites.

Vejamos como esta idéia está presente na escrita de Pedro Demo:

A escolarização da leitura serve à modernização capitalista, à medida que contribui, sob a capa de um verniz incoseqüente e superficial, para encaixar a população escolarizada nas expectativas do mercado. Evita-se o leitor-autor, cuja autonomia implicaria também em recusar-se a ler o que a escola preceitua (2006, p.55)

A necessidade de transformação que se constata a partir da desilusão com a escola ganhou sustentação principalmente após as mudanças nas concepções de leitura e de literatura advindas das pesquisas da teoria literária, da linguística e dos estudos culturais que buscaram recuperar uma visão da leitura como prática social. A leitura, tal como é realizada na escola, passa a ser, assim, um problema a ser enfrentado por aqueles que acreditam que se deve investir na sua aprendizagem a partir de sua natureza social e comunicativa. Estas concepções vão ao encontro das novas exigências em relação às competências do leitor, que foram se tornando mais complexas ao longo do tempo.

Teresa Colomer (2006), citando Herbrard e Chartier nos diz que o abandono das práticas didáticas com a literatura (ou a intenção dele) responde a duas possíveis causas: o descrédito dos alunos no modelo escolar de leitura literária ou a dúvida do professor que não sabe por que razão realiza atividades, como pedir que os alunos leiam em voz alta, por exemplo. No primeiro caso, existe a descoberta de que não se impõem aprendizagens pela força. Sem um consenso entre os receptores sobre o significado de um conhecimento, o ato de motivar os alunos passa a ser um trabalho muito difícil. No segundo caso, se descobre que não é possível transmitir algo em cujo valor não se crê (p.27).

Segundo Colomer e Camps (2002), dentro da perspectiva tradicional, a leitura é compreendida como um processamento ascendente, em que o leitor começa por prestar atenção aos níveis inferiores do texto (às letras, sinais gráficos e palavras) avançando, progressivamente, até chegar aos níveis superiores como a frase e o texto. Dessa forma, o leitor deve decifrar os signos, oralizá-los (ainda que de forma subvocálica), ouvir-se, perceber os significados das palavras e uni-los até que formem um significado global.

Entretanto, a decodificação e a oralização do texto, metas mais imediatas das ações de alfabetização, não são habilidades que refletem o todo da competência

leitora, embora sejam essas habilidades que se identificam ,nas pesquisas educacionais, como horizonte do ensino básico, ao passo que, fora da escola, se exige do leitor, cada vez mais, a capacidade de construir sentido a partir de textos e situações comunicativas diversas.

Colomer (2005) afirma que, no campo da leitura literária, as novas exigências vêm a partir do questionamento: saber literatura seria o mesmo que saber história da literatura? Isso levou à busca pela substituição do sistema enciclopédico pelo desenvolvimento da competência literária, através da leitura e da formação de instrumentos interpretativos baseados na análise dos elementos que configuram as obras. Mais recentemente, o interesse se foi ampliando em duas direções: uma voltada para o funcionamento social do sistema literário, com a contribuição da pragmática, e outra voltada para os fatores internos da construção do significado por parte do leitor, tal como analisaram as teorias da recepção (p. 30).

Comparando as datas de algumas publicações, chegamos à conclusão de que essa nova compreensão da leitura na escola ganha força e começa a fazer referência à escolarização da leitura e, sobretudo, reivindicar sua desescolarização, no início da década de 80, época próxima à publicação, na França, do artigo *Leitura, Assunto Comunitário* de Jean Foucambert, veiculado em 1983, na revista *Les Cahiers l'animation*. No livro *A leitura em Questão* (1994), no qual se encontra o referido artigo, Foucambert defende a desescolarização da leitura, de forma que, cada vez mais, se atribua a outras instâncias e menos à escola a tarefa de formar leitores. O autor atribui o fracasso escolar nesta área, principalmente, ao fato de as ações pedagógicas estarem voltadas para ensinar a decodificar, não a ler. Para este autor, os professores e pedagogos conhecem pouco sobre o que se processa na mente do indivíduo no ato da leitura e, por isso, não são capazes de ensinar o que realmente importa: usar as estratégias que um leitor experiente utiliza para construir sentido (pp.7-11).

O autor faz ainda uma diferenciação entre alfabetizar e formar leitores -- diferenciação defendida, posteriormente, no Brasil, por Magda Soares - e afirma que aquela escola que se vê como instrumento da alfabetização, isto é, que toma a alfabetização como seu objetivo principal, jamais conseguirá empreender o trabalho de *leiturização* necessário. Ele manifesta seus argumentos sobre a desescolarização da leitura, idéia que lhe é cara, da seguinte forma:

Conferir a responsabilidade de leiturização à escola atual resultará num duplo fracasso. Não somente lhe é impossível “produzir leitura” com seu sistema de alfabetização, como ela não poderá transformar-se se não for libertada da angustiante limitação que pesa sobre ela. Para aliviá-la dessa pressão decisiva, é fundamental aliviá-la dessa pressão que a remete para seu passado. (p.115-116)

Embora o artigo tenha sido publicado no Brasil somente na década de 90, acreditamos que é revelador de uma interdiscursividade o fato de que, quase simultaneamente ao uso na França, o termo tenha sido adotado aqui no país, tendo-se notícia da sua primeira utilização na dissertação de mestrado de Lílian Lopes Martins da Silva, concluída em 1984 e intitulada *A Escolarização do Leitor: a didática da destruição da leitura* (SILVA, 1986).

Portanto, foi ,nos anos de 1980, década em que foi publicado, além da pesquisa de Silva, o livro o *Texto na Sala de Aula* (1984), coletânea de ensaios sobre o ensino na área de linguagem escrita e organizada por João Wanderley Geraldi, que o termo *escolarização*, usado para fazer referência ao trabalho pedagógico com a leitura, parece ter se propagado. É importante ressaltar que a referida coletânea foi reeditada várias vezes e teve grande utilização nos cursos de formação de professores.

Claro é que a palavra escolarização não é de uso exclusivo dos autores que tratam da leitura ou da literatura. Ela tem sido usada há muito tempo no meio educacional para referir-se ao processo de inclusão de um indivíduo no sistema da educação formal, processo este que é visto como uma meta fundamental para uma sociedade, já que é desejável a escolarização de seus cidadãos. Segundo Magda Soares (2004), não há “conotação pejorativa em ‘escolarização da criança’, em ‘criança escolarizada’”.

A mesma relatividade é válida para o termo oposto, desescolarização, pois tem, no mínimo, dois significados. Esta é a forma usada comumente no contexto teórico da leitura e da literatura, como no caso de Foucault (1994), para designar o conjunto de medidas que se busca tomar para impedir a artificialização, a fragmentação e perda de sentido do conhecimento, restituindo-lhe a condição de saber social. Todavia, atualmente, a palavra também tem sido usada para nomear um movimento crescente em todo o Ocidente, principalmente nos países do Hemisfério Norte, que visa defender a realização da educação de crianças e jovens longe da escola, acreditando que esta seria nociva para o desenvolvimento dos

indivíduos. Segundo esta proposta, os pais deveriam assumir a responsabilidade completa pela instrução dos filhos, assim como pela sua educação integral.

Embora, não se pretenda entrar no mérito da questão da desescolarização dos jovens, não se pode ignorar que ela aponta para uma crise de confiança na escola como instituição capaz de preparar o indivíduo para os desafios futuros. No campo da leitura, a desescolarização surge como bandeira dos que não acreditam que seja a escola a principal responsável pela formação de leitores, mas que esta tarefa seria da sociedade como um todo. Desta forma, as duas questões, apesar de distintas, têm o mesmo ponto de origem: o descrédito na escola.

É importante ressaltar ainda que a discussão em torno da escolarização da leitura não se limita ao texto literário, mas a todo processo de atribuição de sentido a um texto escrito, seja literário, informativo, instrucional, epistolar etc. Foucambért (1994), por exemplo, considera que a ausência na escola de certos textos de circulação social é mais uma marca da escolarização da leitura. Assim, quando se trata da escolarização da leitura, não necessariamente se trata de abordar o texto literário, entretanto o uso escolarizado desse tipo de texto nos parece que seja o tema predileto dos estudiosos da questão.

Incluem-se no problema da escolarização, desde o deslocamento do texto literário dos seus suportes originais, passando pela fragmentação nas atividades de estudo do texto, até a criação de textos para uso específico na escola – os *pseudotextos* - que, segundo Soares (2003) seriam aqueles puramente didáticos sem função fora da escola e que estão presente, de forma fragmentada e descontextualizada, sobretudo, no livro didático.

Dessa maneira, a constatação de uma crise de leitura na escola não distingue gênero textual. O consenso desde os anos 80 é que a escola fracassou na formação de leitores de todo tipo de textos e, ao se pensar nos caminhos possíveis, não há indícios de uma solução próxima ou fácil, muito menos se visualiza uma visão unívoca sobre a questão. Mesmo no livro *O Texto na Sala de Aula*, considerado aqui um marco nessa discussão, os autores não apresentam as mesmas ideias sobre que rumos devem tomar no ensino da leitura e apresentam diferentes pontos de vista sobre os encaminhamentos práticos⁵. Entretanto concordam que há uma

⁵ É o caso do diálogo entre Lígia Chiappini de Moraes Leite e Haqira Osakabe na edição revista de 1995 sobre a proposta da autora de considerar todo e qualquer texto com intenção literária como literatura e as conseqüências disso.

necessidade de repensar o processo mais amplo que envolve a leitura, a escrita, a literatura e a língua.

Vemos, em meio à diversidade de posicionamentos presentes no citado livro, uma forte influência bakhtiniana, que constitui o fio condutor da discussão entre os autores. Nessa perspectiva, a linguagem é compreendida como produção social e meio de interação, se opondo à concepção vigente na pedagogia tradicional, em que, segundo Geraldi (1994), a linguagem é vista como estrutura e a língua como código fixo e imutável, gerando práticas pedagógicas que retiram daquela, grande parte da sua funcionalidade. Este autor afirma que “na prática escolar, institui-se uma atividade linguística artificial: assumem-se papéis de locutor/interlocutor durante o processo, mas não se é locutor/interlocutor efetivamente” (idem, p.40).

Esta visão da escolarização claramente orientada pela filosofia histórico-crítica de Bakhtin e Vygotsky é uma marca dos estudos em linguagem realizados na Unicamp, a partir dos anos 80. Boa parte dos autores destes estudos está representada na coletânea *O texto na Sala de Aula* e em outros livros fundamentais para o processo de compreensão da real condição da leitura na escola.

Regina Zilberman (1994, 2003, 2005), mesmo tendo ido buscar na estética da recepção um viés menos materialista para a questão da leitura, ela não se desvincula desse grupo, sendo, constantemente, citada como alguém cuja visão da escolarização da leitura se coaduna com o discurso presente na coletânea.

De toda sorte, nenhuma dessas visões acolhe o modo como a escola age sobre a leitura da literatura. Dos mecanismos de seleção de textos, passando pelo menosprezo às expectativas do leitor, até os objetivos e as estratégias didáticas utilizadas, muitos autores denunciam no interior da escola uma relação entre os sujeitos e a leitura literária com contornos muito diferentes da que ocorre fora dela. Enquanto, na escola, as marcas da obrigatoriedade e do controle predominam, fora do âmbito escolar, esta relação, quando acontece, se constrói de forma essencialmente livre.

Tal distanciamento do mundo social, porém, não ocorre apenas por uma visão ingênua do processo de recontextualização da literatura. Para os autores da *crítica à escolarização da leitura literária* (CELL), é algo que se constituiu, historicamente, nos interstícios de um projeto de educação que visava à inculcação ideológica e a escamotear intenções nefastas de popularização de uma leitura pobre e capenga que deveria ser promovida por uma escola ineficaz.

Possivelmente, o recrudescimento da crítica sobre o tratamento da leitura na escola tenha se dado também em decorrência dos efeitos da lei 5.692/1971, que propõe a utilização de textos literários para o ensino da língua portuguesa, ao mesmo tempo em que implanta o livro didático como principal fonte de textos na escola (COELHO, 2006).

Afora a questão histórica interposta no problema, é possível ainda descrever o fenômeno da escolarização dos saberes numa outra perspectiva, como um processo de acomodação do conhecimento à escola, próprio do trabalho pedagógico, isto é, como consequência do processo de transposição didática (GABRIEL, 2008 GRILLO, 2002). Isto significa compreender a transformação dos saberes sociais pela escola, e aceitar certa artificialização, como um fato inevitável, ponderando que, para que haja o ensino, não é possível manejar os saberes do mesmo modo que nos contextos sociais onde se originam e ganham significado. Segundo este modo de pensar, a leitura sofre e sofrerá sempre, assim como outros conhecimentos sociais, o processo denominado escolarização, o que não é, necessariamente, algo negativo, na medida em que ela serve à escolarização dos sujeitos vista como necessária e positiva em quase todos os campos.

Há, pelo exposto, dois pontos distantes nos quais podemos situar a discussão do processo de escolarização. Um que a vê como processo revelador da incapacidade da escola de tratar certos saberes sociais, pois é incapaz de livrar-se da sua função de reprodução ideológica, e outro, mais otimista, que pensa que, a despeito da função ideológica da escola, ela pode, com suas limitações, dar tratamento adequado a esses saberes, se constituindo um espaço de transformação. Neste sentido, a intervenção escolar é necessária, pois pode tornar estes saberes significativos na inclusão social do indivíduo, desde que se cuide corretamente da sua transposição didática.

Signatária desta última visão da escolarização, Soares (2003) sugere acrescentar um adjetivo à palavra, pois acredita que a escolarização é um processo inevitável e que pode se dar de forma adequada como também de forma inadequada. Para autora, o que tem sido criticado historicamente é a escolarização inadequada da literatura. Isto é, critica-se o modo negativo de apropriação da literatura pela escola, mas ele não precisa, necessariamente, ocorrer sempre que o texto literário entra nos currículos e fica sob as limitações espaço-temporais da dinâmica escolar. Para a autora, todas as bibliografias que, de algum modo,

prescrevem modos de entrada na literatura na escola, são, enfim, visões de uma escolarização adequada.

Na visão de Colomer (2005), a escola é uma instituição social que contribui para definir e estabilizar o que é a literatura. Para a autora essa compreensão é possível a partir da concepção de “campo literário”, desenvolvida por Pierre Bourdieu, que coloca a escola com fator de constituição desse campo. Para Bourdieu (2005), as relações de mercado (influências diversas sobre empresas literárias, propaganda, crítica literária etc.) e os sistemas de valores e de estilo de vida determinam a construção da literatura como sistema autônomo.

Do ponto de vista da autora, literatura e escola se entrelaçam e re-estabelecem um diálogo que se volta para a necessidade de definir objetivos escolares com a leitura literária. Por outro lado, esses objetivos devem ser definidos não mais na perspectiva de formar sujeitos que possuam alguns conhecimentos informativos sobre a literatura, tampouco alguém capaz de um análise textual própria da função de um leitor profissional especializado. Segundo Colomer:

O objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a *formação da pessoa*, uma formação que surge indissolavelmente ligada à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma como as gerações anteriores e contemporâneas abordaram a valoração da atividade humana através da linguagem.

Em segundo lugar, a confrontação entre distintos textos literários oferece aos alunos a oportunidade de enfrentar a diversidade social e cultural, ao tempo em que enfrentam as grandes questões filosóficas colocadas pela humanidade ao longo do tempo. (p.38) (grifo da autora, tradução nossa)

Notamos, assim, que a palavra escolarização carrega diversos matizes ideológicos e, neste aspecto, pode revelar um entre uma gama considerável de sentidos possíveis. Assim, os autores que se preocuparam em algum momento com os modos de apropriação da leitura pela escola, desde os seus *lugares de fala*, representam uma visão da escolarização determinada pela noção de educação, de escola e de sociedade que carregam.

A partir desta reflexão, inferimos que a maioria dos textos que tratam da leitura literária na escola, reivindicando sua desescolarização, toma como ponto de partida práticas e concepções de uma escola que não se livrou de um modelo de ensino próprio da tradição liberal e que ainda vê o aluno como mero receptáculo dos conhecimentos que o professor transmite. Isto revela uma determinada representação da escola, enquanto discurso pedagógico tal como foi apresentado por Eni Pulcinelli Orlandi (1987).

Assim, acreditamos ser necessário tornar evidentes as concepções de escola e educação que subjazem o discurso de alguns autores quando se referem ao trabalho escolar com a leitura. Para isso, faremos uma incursão sobre o conceito de Discurso Pedagógico, tal como proposto por Orlandi. À luz dessa explicação, pretendemos explicitar impressões sobre as intersecções entre essa perspectiva e os textos desses autores. Vale esclarecer que seguiremos utilizando o termo *crítica à escolarização da leitura literária*, para nos referirmos aos textos publicados sobre a questão, independentemente do olhar que lançam para a escolarização da leitura literária, seja para atribuir sentido negativo, seja para tomá-la como algo passível de uma correta transposição didática.

2.2.1 o discurso pedagógico (DP)

Do ponto de vista da Análise do Discurso (AD), sentidos e sujeitos se constituem no funcionamento da linguagem. Para a AD francesa, na qual Orlandi se insere, as relações entre os sujeitos e as instituições, entre as quais podemos situar a literatura e a escola, são mediadas (e constituídas) por um imaginário, o qual a AD busca explicitar. Analisando com este propósito os modos de funcionamento do discurso pedagógico, a autora o revela como discurso autoritário e circular.

Tomando como base os participantes e o referente do discurso, e considerando a polissemia e a paráfrase como processos fundamentais que se articulam na produção da linguagem, Orlandi distingue três tipos de discurso, caracterizando-os da seguinte maneira:

O discurso lúdico é aquele em que o seu objeto se mantém presente enquanto tal e os interlocutores se expõem a essa presença, resultando numa polissemia aberta [...].O discurso polêmico mantém a presença do seu objeto, sendo que os participantes não se expõem, mas ao contrário procuram dominar o seu referente, dando-lhe uma direção, indicando perspectivas particularizantes pelas quais se o olha , o que resulta na polissemia controlada [...]. No discurso autoritário, o referente está 'ausente', oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida." (idem, p.15 -16)

No funcionamento do discurso pedagógico, a escola se apropria do discurso científico buscando legitimidade para o seu dizer. A forma de realizar isto é colocando em primeiro plano a metalinguagem, o *falar sobre*. Nesse modo de funcionar, o DP desqualifica toda forma de dizer que não seja a científica, forma essa da qual o professor é o detentor e o principal guardião.

Como a literatura se interpõe nesse modo de funcionamento do discurso pedagógico? Para os autores que estudam a relação literatura escola, o *status* de

científico de que o discurso pedagógico se reveste toca a literatura de forma a promover sua descaracterização, uma vez que lida com estatutos de verdade e de certeza que não se adéquam às visões mais atuais da leitura literária. Na prática escolar, essa descaracterização se concretiza através da ênfase na periodização da literatura, na análise estilística - no ensino médio - e na análise gramatical de fragmentos de autores consagrados, atividade que marcou durante muito tempo toda a escolaridade e que, atualmente, se centra na análise estrutural dos gêneros. De qualquer modo, são os discursos dos filólogos, dos linguistas, dos gramáticos que são mimetizados na sala de aula e que atribuem valor 'científico' ao discurso pedagógico em torno da literatura.

Evangelista, Brandão e Machado (2003) apresentam a forma de estruturação do discurso pedagógico segundo Bernstein, que se daria através de *classe*, *códigos* e *controle*. Para este autor, o discurso pedagógico se re-contextualiza ao descontextualizar qualquer discurso científico de sua fonte original, a fim de que possa ser selecionado, simplificado, condensado e elaborado para configurar em materiais didáticos. Nesse processo, o saber científico ganha o formato de um discurso instrucional e é submetido a um discurso regulativo.

No caso da literatura, essas autoras chamam atenção para as distorções que se operam no processo de re-contextualização do discurso pedagógico ao realizar a transposição da literatura e dos saberes sobre ela para a escola e, conseqüentemente, na representação de crianças e jovens em relação a seus processos cognitivos e estéticos, que também se poderia traduzir por processos de subjetivação. Para elas é preciso não só criticar os velhos modos de escolarização da leitura literária, mas ajudar a promover sua adequada escolarização.

No DP, como em qualquer funcionamento discursivo, se produz no e pelo discurso uma determinada representação do espaço do dizer: a escola, a sala de aula e a literatura. Assim, vale indagar sobre que representação da literatura, por parte de crianças e jovens, estaria sendo formada, num contexto em que tudo o que se tem a dizer sobre a leitura já foi dito pelo professor e antes pelos historiadores, filólogos ou pelos gramáticos, cabendo ao aluno atestar o conhecimento dessas coisas devolvendo-as ao professor. Esse funcionamento, revelado por Orlandi, ao qual também está submetida a literatura, está inscrito num paradigma a se superado, inclusive pela mudança de concepção do que é o discurso literário, como explicitaremos mais adiante.

2.3 A TENSÃO ENTRE O ESTÉTICO E O PEDAGÓGICO

O educador e psicanalista Rubem Alves, na sua intensa produção bibliográfica acerca da educação, com frequência, tematiza a questão da presença e do ensino da leitura na escola. Buscaremos descortinar alguns efeitos de sentido produzidos por uma pequena crônica desse autor que trata da necessidade de promover o prazer da leitura. Queremos discutir a presença de indícios de uma crítica da escolarização que, ao apontar as falhas da ação pedagógica, o faz de uma forma pouco dialógica.

O texto que utilizaremos, cujo título é *Prazer da leitura* (2001), traz um tema recorrente nas publicações do autor e reproduz os mesmos argumentos (e até exemplos) apresentados em outras produções suas, mas com outros títulos. São os casos de *Concertos de Leitura* (1996) e *A arte de saber ler*, este último publicado no caderno Sinapse da Folha de São Paulo do dia 17 de fevereiro de 2002.

Analisaremos apenas o primeiro texto como exemplo do discurso utilizado, ainda que acreditando que a repetição é um elemento significativo e que poderia reforçar nossa leitura.

A afirmação que inicia o texto *Prazer da Leitura* não surpreende por outra razão a não ser por sua obviedade, pois diz que “alfabetizar é ensinar a ler”. Entretanto, no desenrolar do raciocínio, nos damos conta que se trata de um axioma que o autor irá questionar, pois, ao analisar a estrutura do vocábulo alfabetizar, ele metaforiza um ensino baseado na fragmentação da palavra e na memorização do alfabeto ou abecedário. Assim, alfabetizar, para Alves, é o mesmo que ‘abecedarizar’.

A base do argumento do autor neste texto é a de que alfabetizar, termo tão conhecido como processo-chave para iniciar os sujeitos no mundo da linguagem escrita, esconde uma teoria ultrapassada, que enfatiza a aprendizagem das letras e do código, que, ao invés de promover aprendizagens significativas, insiste na repetição do *be-a-ba; be-e-be; be-i-bi...*, num coro repetitivo e dissonante com a idéia de prazer e significado defendida pelo autor.

Sabemos que Soares (2004) também faz distinção entre a alfabetização e utilização da linguagem escrita. Entretanto, essa autora busca no conceito de

letramento a possibilidade de um processo paralelo e complementar a ser efetuado **na escola**, não excluindo do campo pedagógico a possibilidade de formação integral do leitor. Ainda assim, Demo (2006), afirma que “essa insistência nas distinções é excessiva, até porque os processos são interdependentes e mesmo indissociáveis”.

Com sua forma de explicitar suas concepções de escolarização, Alves dá visibilidade a *uma* concepção de alfabetização, partindo da perspectiva que é única, e a partir dela constrói seu discurso sobre a necessidade de transformação da prática pedagógica. É importante destacar, porém, que a Psicogênese da Língua Escrita, desenvolvida por Emilia Ferreiro e que revolucionou o processo de alfabetização exatamente por ir contra a ênfase na relação letra-som não rejeita nem propõe uma substituição do termo alfabetização, mas sua re-significação. Sabe-se que os estudos desta pesquisadora já foram incorporados por diversas práticas escolares de alfabetização que, há muito, aboliram a idéia de que o alfabeto é pré-requisito para inserir o indivíduo no mundo do texto.

Barbosa (1994, p.74) citada por Demo (2006, p.26) diz que após o surgimento da psicogênese da língua escrita “fica superada a visão da alfabetização como domínio de uma técnica; o processo passa a ser visto como uma aprendizagem conceitual”, que “o objetivo do processo é proporcionar oportunidades de uso da escrita” e que, na sala de aula, o que “determina é o uso social (e não escolar) da escrita”.

Nesta perspectiva, *abededarizar* não é sinônimo de toda e qualquer ação para alfabetizar, mas de um determinado modo, histórica e socialmente localizado e que, não por acaso, ainda permeia o imaginário sobre a ação educativa. Alves, em verdade, identifica, nas práticas escolares, o DP autoritário e o representa conforme seu lugar social lhe possibilita, mas cria uma imagem homogeneizadora da prática educativa. Nesse caso, pode-se atribuir o discurso autoritário ao próprio autor, uma vez que não promove um legítimo diálogo com a escola já que não estão presentes as vozes que tratam dessa realidade, em vez disto se pauta em um imaginário que não corresponde a todas às realidades.

Avançando nessa perspectiva, notamos que a concepção de DP, tal como desvelado por Orlandi, se faz a única presente no discurso do autor a respeito da escola e se revela a cada vez que ele se refere às práticas escolares com a leitura e as contrapõe ao modo de aprendizagem da música, tomando esta como algo com sentido e aquelas não. Nas práticas com a leitura, lembra que são as atividades de

metalinguagem que estruturam o trabalho pedagógico e assim o diz: “Existe uma incompatibilidade total entre a experiência prazerosa da leitura – experiência vagabunda! – e a experiência de ler a fim de responder questionários de interpretação e compreensão”. E quando reconhece na escola uma prática que foge a autoritarismo usual, afirma: “Na verdade não eram aulas. Eram concertos.”

Face ao descrédito de Alves nas aulas e sua discordância com o modo como a escola trata a leitura, nos perguntamos: haverá um lugar entre a aula e o concerto, onde caiba o professor? No nosso modo de ver, o discurso apresentado no texto *O prazer de ler*, nega à escola outras possibilidades de empreender o trabalho com a leitura, uma vez que entende que o prazer só se torna possível fora dela.

Tal ideologia é percebida no decorrer do texto, em que o autor, para explicitar a concepção que considera adequada de ensino/aprendizagem se expressa da seguinte forma: “Eu aprendi a gostar de música clássica muito antes de saber as notas: minha mãe as tocava ao piano e elas ficaram gravadas na minha cabeça.” No nosso entender, o autor revela, nessa afirmação, sua origem social privilegiada (uma vez que aprender a tocar piano não faz parte do campo das possibilidades da maior parte das crianças brasileiras) e, desse lugar, enfoca o sujeito do desejo, individual e auto-centrado, em busca do, nas suas expressões, “seio-bom” que o alimentará com as “delícias da leitura”.

O caminho apontado por Alves para o problema da escolarização da leitura se inscreve no discurso da Psicanálise e busca contribuir lançando um olhar para a relação desiderativa entre o sujeito e o texto- “Não quero faca nem queijo, quero fome”⁶ - e para um trabalho (pedagógico?) que tome o fio da afetividade como matéria de construção de sua práxis. Compreendemos que o autor tem a intenção de destacar a necessidade de a leitura estar inscrita mais no discurso lúdico e menos no discurso pedagógico. Porém, chamamos a atenção para a urgência de refletir sobre se esse seu discurso, ao esquivar-se de uma polifonia para tratar da educação, não estaria a serviço de sua própria circularidade, e desta forma, a serviço da perpetuação e não da transformação da relação da escola com os leitores.

Com o objetivo de tornar visíveis outras concepções do discurso pedagógico, recorreremos ao livro *Do mundo da leitura para a leitura do mundo* (1993), que já é um

⁶ Referência a Adélia Prado

clássico da literatura acadêmica. Nele, Marisa Lajolo nos apresenta uma visão crítica do ponto exato em que as instâncias: escola, livro, jovem, criança, professor e história se (des) encontram e como, enquanto construções sociais, são resignificadas historicamente. Percebemos, de imediato, nessa obra a presença de uma polifonia radical, pois a autora busca fundamentar sua análise através de documentos, depoimentos e muitas referências, apresentando, a todo tempo, um agradável dialogismo e intertextualidade. Nesse movimento, a autora nos coloca em contato com as vozes de Barthes, Fernando Pessoa, Drummond, Ágata Christie, Carlos Gomes, Bakhtin, Umberto Eco, entre muitos outros autores.

No livro, Lajolo trata de muitas questões relativas ao processo de escolarização⁷ da leitura literária, mas interessa a esta argumentação, sobretudo aquelas partes que revelam sua concepção do trabalho pedagógico. Desta forma, a análise se deterá na primeira parte do livro, intitulada *O mundo da leitura*.

Não deixamos de considerar, no entanto, que os dois textos constituem gêneros distintos, aspecto que não está dissociado do discurso que manifestam. Dessa forma, reconhecemos que o compromisso de Lajolo, por se tratar de uma produção acadêmica, é maior quanto a estabelecer um diálogo teórico que fundamente sua discussão, o que não acontece com a crônica de Alves, que circula em contextos menos formais.

No início de sua análise sobre a problemática da leitura na escola, a autora opta por colocar o professor no centro do debate. Ela afirma que o professor falha, em primeiro lugar, por atribuir ao aluno a responsabilidade pela própria recusa ao livro, e, em segundo lugar, por reduzir o problema da falta de leitura a uma questão de estímulo, quando há um problema claro de mediação que deve ser tratado com profundidade e em diálogo com a produção de conhecimento sobre o assunto. Identifica-se neste posicionamento de Lajolo um reconhecimento da complexidade do fazer pedagógico e um incitamento à transformação do modo tradicional como o discurso pedagógico se apresenta, trazendo o professor como protagonista desta transformação, mesmo sem poupá-lo de críticas. Para ela, embora o professor se sinta cumpridor do seu dever apenas por fazer a apologia à leitura e ao livro, ele não passa de propagandista de um objeto de consumo escolar e, ainda que se dê conta da fragilidade de sua mediação, é vitimado pela idéia da “técnica milagrosa”.

⁷ Apesar das considerações aqui apresentadas sobre o uso ideológico desse termo, continuaremos usando o termo escolarização sem que, necessariamente, tenha uma acepção negativa.

Apesar de tal crítica ao professor, Marisa Lajolo desvela a dimensão ideológica do discurso pedagógico explicitando aspectos do contexto de produção desse discurso que alguns setores da crítica à escolarização da leitura parecem ignorar.

Segundo a autora, há uma ânsia por soluções imediatas e, neste processo, produzem-se discursos interessados, dos quais o professor se apropria como de um *script*, sem refletir ou avaliar as reais contribuições de uma pedagogia. Estes discursos, frequentemente, se baseiam em uma concepção de motivação que desfigura o texto, num processo em que ele mesmo não é tomado como objeto de análise e fruição estética, mas atividades periféricas à leitura. Por outro lado, quando é tomado como objeto de análise, é abordado a partir de técnicas de interpretação que cristalizam os sentidos. Esta descrição da prática pedagógica revela um duplo problema: de um lado a manutenção do discurso pedagógico clássico, isto é, explicitamente autoritário, e de outro, seu escamoteamento, em que o discurso pedagógico se reveste de discurso lúdico, porém a abertura para os diversos sentidos do texto (polissemia) é apenas aparente.

Para a autora, são encaminhamentos realmente relevantes, aqueles que contextualizam a obra e fazem emergir sua historicidade, tanto do ponto de vista da produção com da sua recepção, sem perder de vista as implicações na subjetividade de cada leitor. Acerca desta questão, a autora dialoga com as teorias recepcionais ao compreender que a historicidade de um texto deve ser abordada também a partir de sua recepção, diferente da abordagem tradicional de estudar a história da produção da obra. Embora não abra mão deste último enfoque, Lajolo deixa implícito que se trata de ampliar os sentidos do texto, não apenas de situar a obra no contexto de produção por uma questão de mera periodização.

Uma relevante contribuição da obra de Lajolo é apresentar as raízes históricas do problema da crise da leitura, que remonta ao início do processo de escolarização dos brasileiros. Através da transcrição de documentos, a autora demonstra que a desqualificação de alunos, professores e da própria Língua Portuguesa tornou a escola atual apenas um eco da negligência histórica a que a educação vem sendo submetida. Inclui-se aí não só o descaso pela formação de professores, mas também a questão da mercantilização do ensino, que encontra no livro didático e na literatura infantil uma importante via de exploração comercial.

Um modo específico de apresentação do discurso pedagógico que se evidencia na relação literatura-escola analisada pela autora e que tem a ver com as estratégias mercadológicas para venda do livro é a categorização dos indivíduos por faixas. Isto, segundo ela, ajuda a traçar, consolidar, matizar e redefinir o roteiro pelo qual se pauta a construção do imaginário, dos valores e do comportamento dos sujeitos. A autora ainda cita as subdivisões e compartimentalizações que sofre o texto literário e ainda o agrupamento em séries e coleções direcionadas ao público escolar como forma de aprisionar o texto e o leitor.

Como pesquisadora da história do livro e da leitura no Brasil, Marisa Lajolo faz também um análise da pernicioso influência que o mercado editorial exerce sobre as concepções de literatura que circulam na escola e entre os professores. Desta forma a autora vincula à formação do DP, outros discursos que são constituintes deste, como é o caso do discurso capitalista.

Através da construção do perfil do leitor literário, em que se destaca o seu poder sobre o texto, Lajolo mostra que as intenções capitalistas dos produtores de livros têm no seu ponto de mira os leitores profissionais, aqueles que irão afiançar a escolha por este ou aquele título. Atuando, ainda, no espaço vazio deixado pela formação precária, que impede que o professor se autorize e se arrisque a escolher por si mesmo as obras com as quais deseja trabalhar, as editoras utilizam estratégias mercadológicas diversas e, sob o pretexto de facilitar o trabalho do professor, reduzem a literatura a uma mercadoria qualquer. O professor, por sua vez seduzidos por discursos, pretensamente, modernos e pelos catálogos cuidadosamente elaborados para seduzi-lo, encontra elementos que lhe dão a segurança necessária para construir uma prática e um discurso condizentes com as expectativas de um profissional “moderno” e bem-intencionado.

A autora problematiza a idéia corrente na CELL de que os professores não atentam para os novos valores libertários em torno da leitura literária. Na opinião da autora, é o oposto: os professores acreditam na imagem refletida pela indústria editorial de que ela é a resposta aos apelos bem intencionados dos professores. Vejamos:

[...] Porque desconfiaríamos de uma fotografia que nos apresenta como professores modernos, sinceramente empenhados em motivar a leitura dos jovens, levemente desconfiados do papel dos clássicos em tal empresa, profundamente insatisfeitos com o autoritarismo de avaliações sistemáticas e rigorosas de atividades de leitura, comprometidos com o prazer (e não com o dever) da leitura, informados e convencidos da importância da imaginação e

da fantasia na formação do jovem, e, sobretudo, honestamente comprometidos como um projeto de educação que conduz à leitura crítica do mundo...? (p.38)

A autora alerta, então, para a necessidade de aprender a lidar com este *campo* da literatura e, ao tempo em que nos diz que carecemos de pistas para isso, nos oferece um farto repertório delas. A principal seria o professor reconhecer-se vítima dessa lisonjeira, mas falsa, imagem de si construída pelas editoras com o objetivo de cooptá-lo e, quando necessário, rebelar-se contra ela. Para Lajolo “é preciso que tenhamos uma saudável desconfiança face a qualquer imagem de leitor, assim ou assado, que nos queiram impingir.” (p.40)

Na perspectiva das práticas de leitura na escola, a autora sustenta-se nas teorias literárias interacionistas para afirmar que a manifestação da função poética é sempre histórica. Para Vigotsky, expoente do interacionismo simbólico, (apud Colomer, 2005) o jogo e a linguagem representam os intentos humanos mais importantes para transcender o *aqui-agora* e construir modelos simbólicos que permitam compreender a realidade. Nessa perspectiva é preciso introduzir os alunos nesses sistemas de interpretação construídos coletivamente.

Assim, não é suficiente selecionar bons textos para transformar as práticas escolares com a literatura, pois, quando submetidos a estratégias que apenas circundam a leitura, não promovem a experiência poética. Na visão de Lajolo, também não se devem descartar as contribuições das teorias imanentistas, uma vez que é preciso aprender a perceber os elementos da linguagem que são manipulados, sem perder de vista, porém, o caráter sócio-histórico da linguagem e dos significados.

Tomando como (mau) exemplo uma abordagem em que se atribui ao poema O Vestido de Laura, de Cecília Meireles, uma função, essencialmente, didática que o destitui de seu caráter poético, a autora defende atividades centradas na abertura para significados mais amplos. Para ela, é nesse exercício de re-significação que o aluno se torna sujeito de suas leituras. Agindo assim, seria possível levá-lo a desenvolver um relacionamento mais intenso com o texto de forma que possa reinterpretá-lo no diálogo com outros textos. Nesse movimento, a escola estaria mais próxima do que, para Lajolo, é a sua tarefa: ampliar o horizonte de expectativas do aluno.

Na sua empreitada de aprofundar nosso olhar sobre o mundo da leitura, que avança para além da sala de aula, e nos fazendo perceber que a relação leitura-escola envolve questões de Estado, de capital, de mercado e de conhecimento, Lajolo insere o livro didático na discussão a partir de um viés histórico. Nesse percurso, demonstra que este item do trabalho pedagógico tem sido alvo de críticas ao longo de décadas. Quer seja tomado com mercadoria, quer como veiculador de ideologias é um dos fatores que ajudam a configurar o autoritarismo deste modo de funcionamento do DP.

Entendendo que o livro didático é uma instância de escolarização com uma complexidade própria e que se constituiu alvo de várias pesquisas que já desvelaram muitas das questões pedagógicas, políticas e literárias que o envolvem, não nos aprofundaremos nessa questão.

3. SEDUÇÕES E ENREDAMENTOS

“Cheherazade, a essa altura, notando que o dia acabava de despontar, interrompeu a história. Mas esta havia de tal forma despertado a curiosidade do sultão, que ele, querendo a todo custo saber o fim, mais uma vez adiou a morte da sultana.”

As mil e uma noites (recontadas por Malba Tahan)

O filósofo Arthur Schopenhauer, no livro *A Arte de Escrever* (2007), faz uma afirmação, cuja visão da leitura, além de peculiar, seria polêmica se feita nos dias de hoje:

Quando lemos, somos dispensados em grande parte do trabalho de pensar. É por isso que sentimos alívio ao passarmos da ocupação com nossos próprios pensamentos para a leitura. No entanto, a nossa cabeça é, durante a leitura, apenas arena de pensamentos alheios. (pp.127-128)

Atualmente, a oposição entre ler e pensar, como a colocada pelo filósofo, é uma idéia muito pouco popular, não só na escola, mas em todas as instâncias educativas, em que é comum a exaltação da leitura como meio privilegiado para a construção do pensamento crítico.

Não evocamos o pensamento de Schopenhauer para reafirmá-lo. Acreditamos que, tomado como provocação, ele é extremamente frutífero para o que propomos discutir nessa parte do trabalho, que gira em torno da natureza da leitura literária e do que ela provoca e demanda do leitor.

No nosso modo de ver, apesar de mostrar o ato de ler como algo perigoso para o pensamento, a descrição de Schopenhauer deixa entrever, nas suas entrelinhas, a leitura como ato prazeroso, livre e até mesmo marginal. Percebemos, no fragmento utilizado, o temor do autor frente à entrega decorrente desse ato, visto

por ele como uma ameaça à autonomia intelectual do leitor, cuja mente se torna “**apenas** arena de pensamentos alheios” (grifo nosso).

Como exemplo de uma opinião mais comum nos dias atuais, apresentamos a exposição de Demo (2006) para quem a relação entre ler e pensar é outra:

Leitura bem feita é leitura formativa, no sentido de que reestrutura idéias e expectativas, reformula horizontes. Nem toda leitura precisa ser assim tão séria, mas toda leitura bem feita ocorre sob o signo do questionamento, porque quem não sabe pensar; acredita no que pensa. Mas quem sabe pensar; questiona o que pensa. (p15)

As idéias de Demo, de caráter mais interacionista, nos parecem mais fáceis de serem acolhidas na contemporaneidade, pois ratificam a importância da leitura na constituição do pensamento autônomo.

Duas idéias de leitura se opõem nesse contexto: uma que entende que o leitor é passivo diante das idéias do texto e outro que entende que a leitura (bem feita) produz questionamentos que ajudam o leitor a reformular seus próprios pensamentos. Nesta última idéia, o pensamento do leitor não sai de cena, mas dialoga com o pensamento do outro.

Para além do aspecto intelectual da leitura, chamou-nos a atenção o conteúdo relativo ao poder da leitura sobre o leitor, que entrevimos na afirmação de Schopenhauer. Segundo Leyla Perrone-Moisés (1990), essa entrega do leitor, esse desvio da vida cotidiana, é efeito da sedução da linguagem sobre o sujeito. Para ela, há na linguagem um potencial erótico que emerge, sobretudo, na leitura literária.

Assim, nos interessa compreender a natureza desse tipo de leitura e para isso consideramos produtivo nos dedicarmos a questões que possam ajudar a balizar as expectativas sobre o trabalho da escola com a literatura.

Assim, nos propomos a indagar nesse capítulo: O que é ser leitor? Quais as implicações educativas de um leitor seduzido? Que pistas podemos encontrar nas teorias da leitura sobre como se forma um leitor? Como a literatura se insere no trabalho de formação do leitor: meio ou fim? Que especificidade da literatura a faz pertencer ao rol de objetivos educacionais?

Para Perrone-Moisés (1990), as palavras, por si mesmas, seduzem. Nem precisa que estejam organizadas em função de um sentido para que nos prendam em suas teias (ou é possível negar o efeito lúdico de buscar palavras no dicionário?). As palavras nos tomam com seu canto de sereia e nos levam por onde

querem, pois a linguagem é o próprio lugar da sedução. Entretanto, para ela, o extremo, a perdição, é mesmo a poesia, pois é nela que a palavra nos atrai com seus amavios. Vejamos:

O próprio das palavras é desviar-nos do caminho reto do sentido. Supõe-se que o objetivo da fala seja dizer o mundo ou agir sobre ele. Mas se prestarmos ouvidos às palavras elas mesmas – isoladas (*amavios, sultana*) ou unidas em blocos que por si só não constituem uma significação (*descreveram a tão atraentes cores*) – encantamo-nos, distraímos-nos, e não chegamos a nada de prático. O extremo desse desvio (ou sedução) se chama de poesia.” (PERRONE-MOISÉS, 1990, p.7)

A poesia, ou seja, a literatura, a sedução extrema da linguagem, a trapaça da língua, como nos diz Barthes, é objeto de muitas teorias, debates e embates. Entramos nesse terreno acolhendo a proposição de Perrone-Moisés de que há, na literatura, uma especificidade estética que favorece a aproximação com o leitor. Mesmo com essa prerrogativa, buscaremos dialogar com outros conceitos evitando reducionismos.

Optamos por abordar primeiramente os conceitos de leitor e de leitura em um tópico específico, buscando apresentar concepções diversas e suas relações com as propostas de ensino da literatura

Abordamos a especificidade da literatura, sua conceituação e buscamos delimitar as concepções com as quais este trabalho dialoga. Deixamos a questão do prazer da leitura e da literatura infantil por último, acreditando que estes são desdobramentos das questões anteriores, mas que merecem uma atenção específica por se tratarem de assuntos estreitamente vinculados à questão da escolarização da leitura no Ensino Fundamental. Este caminho se justifica por desejarmos, ao final deste capítulo, ampliar o debate, apresentando as múltiplas dimensões conceituais do nosso objeto, sem, antes, deixar as migalhas de pão que nos ajudarão a percorrer o caminho de volta e que leva, em última instância, à problemática da escolarização da leitura literária no processo de formação de leitores.

3.1 O LEITOR E A LEITURA

Primeira questão: a leitura é uma arte da microscopia, da perspectiva e do espaço (não só os pintores se ocupam dessas coisas). Segunda questão: a leitura é coisa de óptica, de luz, uma dimensão da física.

Ricardo Piglia (2006)

O leitor, “esse temível desconhecido”, como nos diz Marisa Lajolo (1993), não é mistério só para os escritores, que não são capazes de adivinhar seus desejos e expectativas e que acabam por produzir textos como se lança uma garrafa ao mar. Para professores e educadores em geral, não nos parece que seja tão claro o que é ou quem é o leitor. Esse desconhecimento torna nebuloso o desafio de formar usuários da leitura, uma vez que não é possível vislumbrar um objetivo claro para a tarefa educativa nesse campo.

Parece-nos comum tratar da formação de leitores na escola sem que os educadores se dêem conta da polissemia da palavra *leitor*. Para Foucambert (1994, pp. 3-17), o leitor pode ser compreendido como alguém que é capaz de apenas oralizar algo escrito (o que é, conforme discutimos, uma redução) até alguém que pode atribuir múltiplos sentidos a um texto e jogar com eles. Este autor afirma ainda que a causa dos professores não se prepararem para utilizar e conhecer métodos adequados tem sua raiz no fato de não saberem o que é a leitura, levando-os a se contentarem com suas práticas defasadas. Assim, é premente, para as mudanças da prática escolar com a leitura, que os professores indaguem sobre o que é o leitor.

Sobre tal indagação, citamos Piglia (2006), para quem

Não há dúvida que a pergunta ‘o que é o leitor?’ também é uma pergunta do outro. A pergunta – às vezes irônica, às vezes agressiva, às vezes piedosa, mas sempre política – daquele que olha ler aquele que lê. (p.30-31)

Ao especular sobre esse sujeito por trás do livro aberto, Alberto Manguel (1997) nos fala de um simbolismo extremamente poderoso infligido pelo objeto livro, pois a simples posse de um implica uma posição social e certa riqueza intelectual. Nesta perspectiva, a mera visão de um livro nas mãos de alguém já reveste esse sujeito de mistério e, ao mesmo tempo, de qualificações que resultam em distinções e valorações sociais, sendo tomado como um sujeito diferenciado. Mas isto significa que estamos de fato diante um leitor?

Quando vemos uma pintura ou fotografia, célebre ou não, de alguém com o livro à sua frente em pose solene, lânguida ou compenetrada, nos referimos a ela como a imagem de um leitor. Somos tomados pelo simbolismo desse ato representado e atribuímos a ele algo de sublime. Entretanto, a simples presença do livro não se traduz, na prática, em um fato que constitua, efetivamente, um leitor. Precisamos perguntar, portanto, quais saberes e práticas são próprios desse personagem da leitura e que, de fato, o constituem.

Embora as indagações em torno do leitor pareçam, atualmente, pertinentes e apropriadas, nem sempre foi uma questão central. Apesar dos estudos atuais colocarem nessa instância da leitura sua maior atenção, ao longo de muitos séculos, foram, o autor e a obra, os principais personagens das teorias do ato do ler.

Somente a partir dos anos de 1970, o leitor ocupa lugar de destaque no cenário da leitura, assumindo o status de co-autor do texto. Esse fato coincide com a decadência do estruturalismo, corrente da teoria literária centrada no texto e na sua estrutura, que são tomados como elementos principais da significação. Precisamos esclarecer, no entanto, que falar em decadência do estruturalismo, ou de outras teorias a respeito do leitor ou da leitura, não significa dizer que seus pressupostos tenham deixado de fundamentar práticas.

Assim, não seria correto entender a apresentação desses fatos da literatura como uma tentativa de divisão entre a 'literatura de ontem' e a 'literatura de hoje'. A apresentação de tais correntes, situadas cronologicamente, serve ao propósito de contextualização dentro do campo da teoria literária, com o intuito de percorrer pistas que conduzam a esclarecimentos sobre suas relações, sem que isto signifique um olhar linear ou estanque.

A não linearidade dessas construções não se opõe ao fato de que, na atualidade, é dado um destaque ao leitor, havendo também um alargamento do seu conceito que abarca a construção de sentidos não apenas do texto escrito. Ao mesmo tempo surge, como um acontecimento paralelo, o temor pelo desaparecimento do leitor clássico: dos livros, da literatura, da escrita, da tradição. Isso porque o leitor que emerge das práticas de leitura eletrônica, o leitor-navegador de Chartier (1998), concretiza tão fortemente a idéia de co-autoria, que se especula sobre a extinção do leitor como categoria estrita, ou seja, sobre o fim da idéia de uma instância apenas destinatária da linguagem escrita.

A possibilidade hipertextual da cibercultura, faz surgir um novo tipo de interação com o texto, multimidiática, fragmentada, afetada por outro suporte diferente do papel e que permite uma interatividade concreta. Sobre isso, Chartier no diz:

O novo suporte do texto permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro. No livro em rolo, como no códex, é certo, o leitor pode intervir. Sempre lhe é possível insinuar sua escrita nos espaços deixados em branco, mas permanece uma clara divisão, que se marca tanto no rolo antigo como no códex medieval moderno, entre a autoridade do texto, oferecido pela cópia manuscrita ou pela composição tipográfica, e as intervenções do leitor, necessariamente indicadas nas margens, como um lugar periférico com relação à autoridade. (...) O leitor não é mais constrangido a intervir nas margens, no sentido literal ou no sentido figurado. Ele pode intervir no coração, no centro. (1998 – pp. 88-91)

A afirmação desse autor refere-se a um fenômeno contemporâneo concreto em que o leitor é convidado a intervir no texto, fazendo da leitura um ato de interação efetiva. Entretanto esta não é uma idéia que se encontre apenas nos estudos culturais realizados pelo autor francês. A leitura como interação, isto é, como produto também da participação do leitor, é a idéia que representa a pedra fundamental das teorias da recepção, especialmente da Teoria do Efeito Estético proposta pelo alemão Wolfgang Iser (BRANDÃO, 2003; ISER, 1999; LIMA, 2003;). Sobre esta teoria, trataremos mais adiante, quando também discutiremos a conceituação da literatura.

Podemos antecipar, no entanto, o fato de Iser ter buscado estudar o leitor como categoria individual, diferentemente de Jauss (LIMA, 2003; ZILBERMAN, 1989), autor da principal formulação da teoria da recepção, que se preocupava em buscar no público leitor de uma obra os diferentes significados atribuídos a ela ao longo da história.

Iser (1999) postula que o leitor tem um papel fundamental na construção do sentido do texto, em contraposição ao filósofo Schopenhauer, citado anteriormente, e de muitos teóricos da leitura mais preocupados com o autor e com a escritura. Desta forma, o leitor não seria, segundo Iser, um depósito de idéias alheias, mas uma categoria do próprio texto, pois já prevista pelo autor, e principalmente, um elemento ativo na construção do sentido, pois opera com os vazios do texto, colocando em jogo suas disposições individuais, além de sua bagagem intelectual e experiencial para produzir sentido. Neste contexto, o lugar de co-autor conquistado

pelo leitor não se limita à interatividade visível no texto eletrônico, vai além, abarcando a atividade do leitor em todo e qualquer processo de leitura.

Uma vez descoberto como categoria fundamental do texto, o leitor passa a ser objeto de muitas teorias que buscam descrever sua participação durante a leitura, bem como sua força como responsável pela significação textual. Isto se reflete no surgimento de categorias teóricas que buscam explicitar seu funcionamento.

Neste caminho, Iser (IDEM) cria o *leitor implícito*, instância teórica referente ao leitor inscrito na *estrutura de apelo* do texto. Para o autor, todo texto traz em seus interstícios um leitor previsto, ao qual se delega a tarefa de preencher as lacunas deixadas, propositadamente, pelo autor. Não se trata de um leitor real, capaz de cumprir tudo que se espera dele, mas de uma categoria presente no ato da criação e que permite que o leitor empírico se inscreva, historicamente, no ato da leitura.

Umberto Eco (1979), por sua vez, apresenta a idéia de um *leitor-modelo*, igualmente inscrito no texto e que emerge do caráter comunicativo da leitura. Neste sentido, é preciso que autor e leitor compartilhem códigos e competências para que a compreensão ocorra. O *leitor-modelo* seria, então, aquele detentor de todas as competências, experiências e conhecimentos esperados pelo autor. Obviamente, se trata de um leitor conceitual, não empírico, uma vez que não é possível, numa única leitura concretizar todas as potencialidades do texto. Para Eco, cada leitor “atualiza”, a seu modo, o texto, pois o sentido depende das possibilidades semióticas disponíveis a ele. (ECO, 1979, p 35-49)

Segundo Eco, o leitor atualiza o texto desde as estruturas mais simples até as estruturas mais complexas. Assim, desde o deciframento das palavras, o leitor tem um papel ativo ao ter que reter, entre muitas acepções possíveis, o significado válido naquele contexto. Para isso, o leitor precisa dispor de um “dicionário-base” e de “regras de co-referência”, além de ter uma familiaridade com o “hiper-código estilístico e retórico”, ou seja, ter um repertório linguístico, textual e de situações comunicativas que lhe permita fazer escolhas adequadas. Isto não significa dizer que o leitor precisa retomar todos os significados possíveis antes de decidir com qual deles operará, ele apenas opera com a realidade do signo por ele conhecida, que ele adequa ao contexto e que pede para ser levada em conta. (JOUVE, 2002).

Tendo em vista que o leitor pode operar com o nível mais superficial do texto até o nível mais profundo, é precisa indagar sobre que tipos de expectativas (e de

estratégias) os professores lidam na escola no processo de formação de leitores. O que têm em mente quando dizem ensinar a ler ou formar leitores? Com efeito, toda e qualquer prática de formação de leitores é orientada por uma determinada representação do leitor que se quer formar, o que pode variar, como já dissemos, entre alguém capaz apenas de recitar um texto, até alguém capaz de contextualizar no nível profundo as informações contidas neles, ainda que não estejam explícitas.

3.1.1 Leituras da leitura

É necessário, para determinar distâncias e proximidades conceituais entre o que os docentes pensam e as construções acadêmicas acerca da leitura, tentar compreender o que pode estar em jogo quando se fala de *interpretar textos*. Desta forma, é preciso entender como o leitor labuta com o texto para realizar o trabalho interpretativo.

Para Umberto Eco (1979) a criação de um texto assemelha-se ao processo de construção de uma estratégia militar. O autor cria sua obra em função do que espera do seu correlato, o leitor, exigindo, prevendo e conduzindo comportamentos de forma que este chegue à interpretação esperada. Por outro lado, o leitor, ao ter em mente um *autor-modelo*, outra instância teórica da comunicação escrita diferente do autor empírico, busca construir sua interpretação a partir do que imagina sobre ele, suas expectativas e características. Para Eco, esta seria a dinâmica da interpretação de um texto: um processo de cooperação mútua. Todavia, Eco prevê na sua teoria a possibilidade de uma leitura aberta, ou seja, não meramente interpretativa, mas fruidora, em que o leitor pode, inclusive, se rebelar contra o que se espera dele e, em vez de buscar o sentido previsto pelo autor, atribuir novas significações.

Tomando como referência as clássicas atividades de interpretação em que se pergunta ao aluno “o que o autor quis dizer” podemos dizer que a idéia de leitura como recuperação das idéias do autor tem sido uma constante na escola. Talvez se possa ver nisso uma repercussão da idéia do autor-modelo na prática pedagógica, porém é preciso suspeitar dessa proximidade, uma vez que Eco apenas reafirma a

importância das representações que o leitor faz sobre o autor-modelo, não sobre o autor real, na construção de sentido.

Numa perspectiva não muito distante, dessa vez da teoria da recepção, o texto é uma pauta que orienta a sua leitura, porém não determina o sentido último, que é completado pelo leitor. Isto relativiza a noção de interpretação, atribuindo a este tópico um caráter provisório e mutável, isto é, reconhecendo que as possibilidades de interpretação são múltiplas.

Para a Teoria do Efeito Estético de Iser (1999), a cada leitura resulta um texto novo, já que o nível de participação do leitor na construção do sentido é extremamente relevante. Neste ponto, os leitores de Iser e Eco se afastam, já que para o segundo, o leitor não perde de vista o autor-modelo e busca realizar inferências sobre as intenções deste, com o objetivo de estabelecer uma comunicação precisa.

De qualquer sorte, a noção de interpretação compartilhada por ambos, que é resultado da atividade do leitor sobre o texto em maior ou em menor grau, coloca em questão as práticas tradicionais de ensino da leitura que partem de uma concepção fechada de leitura e se voltam, nas séries iniciais, para a decodificação como uma pré-condição para o posterior desenvolvimento da capacidade de compreender e, ainda depois, interpretar. Sendo a idéia de interpretação, geralmente vista de forma absoluta, significa desvelar o sentido do texto através do estudo das condições de produção e pela vida do autor, sem preocupações com o que acontece na mente do leitor.

Nessa perspectiva, o que os professores entendem sobre o que é a leitura determina suas práticas, seus objetivos e avaliações do processo de aprendizagem do aluno. Segundo Colomer e Camps (2002), apesar das novas descobertas sobre o processo leitor, muitos métodos escolares resumem-se à assertiva “Ler é entender um texto escrito” (p.29). Tal definição, apesar da evidente verdade, esconde implicações não tão óbvias no processo de aprendizagem. Sobre isto as autoras argumentam:

[...] tal afirmação ao basear o ensino da leitura em uma série de atividades que se supõe que mostrarão aos meninos e às meninas como se lê, mas nas quais, paradoxalmente, nunca é prioritário o desejo de que entendam o que diz o texto. É muito comum, por exemplo, escolherem-se como material de leitura, pequenos fragmentos de textos ou palavras soltas [...] ou se mandar ler em voz alta com a atenção centrada naqueles aspectos que serão valorizados e corrigidos prioritariamente: a precisão na soletração, a pronúncia correta, a velocidade de “fusão” dos sons pronunciados, etc. O

distanciamento dessas práticas educativas de qualquer busca de significado não se baseiam, naturalmente, em uma perversidade intrínseca da escola, mas é consequência de uma concepção leitora que permaneceu vigente durante séculos, até que os avanços teóricos nesse campo, nas últimas décadas, a puseram em questão. (pp. 29-30)

A concepção de leitura como um processo ascendente, que respalda a prática de ensinar primeiro a decodificar, através de atividades pouco significativas, para apenas depois ensinar a compreender/interpretar, se baseia na idéia de que a aprendizagem da leitura se dá numa sequência estrita desde as unidades perceptivas básicas até a interpretação global de um texto. É possível que a visão que Eco (1979) apresenta sobre o desempenho do leitor, ao dizer que ele parte de estruturas mais simples para estruturas mais complexas, possa validar tais práticas, porém não o vimos afirmar que o desenvolvimento de cada competência se desenvolva linearmente nem que o nível mais simples se restrinja à decodificação letra por letra, para depois se chegar à atribuição de sentido, como muitas vezes ocorre na aprendizagem da leitura.

Pelo que as novas teorias da leitura nos informam, a construção de sentido não se dá numa progressão estrita do nível mais superficial para o mais profundo, já que o leitor opera, simultaneamente, com diferentes níveis, ascendente e descendente, integrando, ao mesmo tempo, informação grafofônica, morfêmica, semântica, sintática, pragmática, esquemática e interpretativa (COLOMER & CAMPS, 2002, p.32).

Parece claro, no entanto, que uma visão mais “estruturalista” do processo de leitura favoreça o fato de que, nas séries iniciais, o trabalho com a leitura se restrinja ao ensino de habilidades isoladas, como: aprender a decodificar e a ampliação de vocabulário, tomadas como pré-requisitos para a conquista de habilidades mais difíceis. Isto ocorrerá, efetivamente, com a aquisição de certa maturidade cognitiva pelo aluno, que o levará a compreender as relações mais complexas presentes no texto. Tal visão da aprendizagem da leitura se afasta das pesquisas que demonstram que ler é um ato interativo, complexo e não linear, que requer do leitor um papel ativo, que só é factível se lhe for possível atribuir importância ao que realiza; que avança para além dos âmbitos neurofisiológico e cognitivo, para atingir os âmbitos afetivo, discursivo e simbólico (Jouve, 2002, pp. 17-22).

Foi de nosso interesse indagar o que os professores faziam para ensinar os alunos a compreender o que liam. O que pode ser dito de outro modo: tínhamos o interesse de saber o que os professores faziam para, efetivamente, ensinar seus alunos a ler. Esta foi uma pergunta recorrente no ato da pesquisa, de forma explícita ou não, pois em todos os momentos estivemos buscando entender como compreendiam a leitura e como operavam suas intervenções para além da aquisição do código.

Sabe-se que processamento de informação no ato de ler se dá a partir de uma fonte observável, que equivale às informações provenientes do texto e de uma fonte não-observável, que consiste no conjunto de conhecimentos do leitor. Esta é uma afirmação que faz parte de um consenso teórico, sedimentado pela teoria da recepção. Todavia, a parte do ato de ler que diz respeito ao que acontece por trás dos olhos, ou seja, sobre como o leitor acessa os seus conhecimentos e os põe em jogo na leitura, é que merece destaque quando se pensa no ato ensinar a ler e a compreender.

Voltemos a Colomer & Camps (2002). Estas autoras afirmam que, apesar de a leitura ser a base de toda as atividades que se realizam na escola e de se aceitar que a leitura é um ato compreensivo, não significa que nela se ensine a entender textos. Segundo as autoras, as pesquisas sobre as atividades de leitura demonstram o contrário. Elas se referem ao trabalho de Rockwell e aos estudos de Collins e Smith e de Solé (1997) que demonstram que não se incluem nas classes voltadas ao ensino da leitura atividades referentes à compreensão.

Os estudos que investigam o processo leitor, mais especificamente os que pesquisam como ele ocorre no âmbito cognitivo, dão conta de que a leitura é resultado de um trabalho estratégico, em que o sujeito controla e regula sua ação – inteligente – sobre o texto e põe em ação uma série de competências e procedimentos que favorecem a construção do sentido.

Para Isabel Solé (1998), dizer que a leitura requer o uso de estratégias é diferente de falar em simples procedimentos, já que as primeiras tratam de capacidades cognitivas de ordem mais elevadas que os últimos. A palavra estratégia se refere ao que um indivíduo ou grupo faz visando regular uma atividade à medida que ela ocorre, com o objetivo de alcançar a meta a que se propõe. Neste sentido, o sujeito se vale de estratégias (selecionar, avaliar, persistir ou abandonar

determinadas ações) para conseguir o que quer e este é o comportamento análogo ao do leitor quando investe sobre o texto em busca de compreendê-lo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997), buscando oferecer uma referência para o ensino no campo da linguagem, quando tratam das práticas de leitura no Ensino Fundamental, revelam uma concepção do ato de ler já afetada pelas teorias recepcionais e pelas pesquisas sobre estratégias de leitura. Neles, a leitura é entendida como um “processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto” (1997, p.53) e preconiza que este processo se inicia antes da leitura propriamente dita, uma vez que o sentido depende dos objetivos, experiências e conhecimentos do leitor sobre o texto, a língua e o autor. Quanto aos conteúdos de aprendizagem no campo da leitura, este documento inclui as estratégias leitoras como forma de alcançar a leitura compreensiva. Nos PCN, são consideradas estratégias essenciais para a construção de significado com rapidez os procedimentos realizados pelo leitor como seleção, antecipação, inferência e verificação, os mesmos propostos por Solé (1998).

Fica evidente que o texto dos PCN dialoga com as modernas teorias da leitura. As objeções em torno das propostas que apresenta, porém, são muitas. Elas vêm de diversos setores da educação, que alegam que sua produção não envolveu uma ampla discussão sobre as necessárias transformações educacionais, sendo apenas sua versão final apresentada aos professores. No caso do volume de Língua Portuguesa, os elaboradores apresentam concepções e propostas baseadas numa linha pedagógica específica, notadamente a sócio-construtivista, o que provocou críticas daqueles que não compartilham dessas proposições.

Elaborado em 1997 e distribuído em todo o território nacional, consideramos os PCN uma tentativa de estabelecer uma comunicação entre a crítica à escolarização da leitura literária e os professores. Mesmo não explicitando uma avaliação estrita do trabalho com a literatura na sala de aula nem fazendo referências diretas a autores⁸ ou teorias, a proposta de mudança e os conceitos que apresentam, dão a entender que o conhecimento da referida crítica contribuiu para a elaboração das propostas que veicula.

⁸ Há uma referência em nota de rodapé na página 36 a Northrop Frye sobre as relações da literatura com o real, no entanto, este é um trecho em que são apresentadas concepções de literatura, mas não se explicita uma proposta objetiva de tratamento didático a partir de um autor ou teoria.

Essa rara explicitação de suas referências, segundo Marinho (2003), seria parte de uma estratégia discursiva, em que o apagamento da autoria e a alusão vaga a “avanços científicos” e a áreas de estudo da linguagem, sem especificar quais estudos, serviriam não apenas para aproximar o leitor leigo, mas para, principalmente, diluir polêmicas e dar um caráter universal às idéias ali veiculadas.

De nossa parte, destacamos a ênfase na leitura como “prática social complexa” (p.54) que está posta em oposição às práticas escolares pouco significativas, feitas a partir de “textos feitos para ensinar a ler” (p.57) e não de textos de circulação social. Percebemos aí, uma perfeita sintonia com a idéia de que as práticas escolares são artificiais e pouco significativas, idéia fundante na CELL. Em outros trechos é possível relacionar claramente a convergência de idéias entre os PCN e a referida crítica:

(...) Com isso é possível afastar um série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los com o expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, de hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (PCN, 1997: 36-37)

Ao defender que há um aprendizado específico a realizar no âmbito da literatura e ao falar em receitas desgastadas do “prazer do texto”, é possível suspeitar que haja um reconhecimento dos limites do discurso da primazia do prazer, entretanto, há também um aspecto similar a uma crítica pouco dialógica, perceptível pela construção de um discurso com coerência teoria, mas pouquíssima referência à práxis, aspecto já observado por muitos analistas e críticos dos PCN.

A referência a estratégias de leitura, pela incipiência dessa proposta na época da elaboração do documento, demonstra uma clara tentativa dos seus autores de dar um caráter de novidade à sua produção, reunindo ali as teorias mais em voga no campo da educação e da linguagem. Mas, a despeito das dúvidas que essa síntese teórica suscita, a boa notícia é que, em meio à crescente denúncia da imobilidade da escola no desenvolvimento de um projeto inovador, surge algo de diferente das práticas tradicionais no horizonte do ensino da leitura.

Nos PCN, as propostas de trabalho com a leitura não se limitam à leitura literária, ao contrário, a idéia defendida é de que é fundamental a circulação de uma diversidade de textos e gêneros na sala de aula. Observamos ainda que, na parte voltada para fundamentação teórica da proposta há poucas referências diretas à literatura. Encontramos alguns exemplos de escrita dos alunos, que na sua maioria (4 dos 7 exemplos) tratam de textos literários: conto, lenda, piada e poesia. As referências teóricas e didáticas à leitura literária, no volume pesquisado, se dão através de um pequeno tópico em que se aborda a especificidade do texto literário e, sobretudo, nos objetivos e conteúdos pedagógicos da área. Através desses objetivos, se demonstram que esperam dos alunos atitudes e habilidades que estão associadas ao universo da literatura, tais como “empréstimos de livros”, “socialização de experiências de leitura”, “rastreamento de obras de autores preferidos”, “desenvolvimento de padrões de gosto pessoal”, etc. Na recomendação dos gêneros que deverão estar presentes na sala de aula incluem-se contos, poemas, mitos, lendas, quadrinhas canções, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas, provérbios, etc.

É preciso levar em conta que, se há uma especificidade do literário, que o diferencia de outros textos, deverá haver algo de diferenciado no seu tratamento escolar. Com efeito, esse é o argumento que sustenta a *CELL* e que coloca no centro da discussão a diferença entre este tipo de leitura e as demais, estendendo-se para a idéia de que se trata de arte e, enfim, de gratuidade e prazer. Vejamos um trecho do livro *Como um Romance* de Daniel Pennac (1993, p.34) que narra, poeticamente, uma situação de leitura literária:

Gratuito. Era bem assim que ele entendia. Um presente. Um momento fora dos momentos. Apesar de tudo. A história noturna o liberava do peso do dia. Largávamos as amarras. Ele ia ao vento, imensamente leve, e o vento era a nossa voz.

Como preço dessa viagem, não se exigia nada dele, nem um tostão, não se pedia a menor compensação. E não era nem mesmo uma recompensa. (Ah! As recompensas – como era preciso se mostrar digno de ter sido recompensado!) Aqui, tudo se passava no país da gratuidade.

A gratuidade, que é a única moeda da arte.

O trecho acima pode ser tomado como um dos mais representativos das idéias defendidas no livro, em que o autor critica o tratamento dado à literatura na escola, principalmente em relação à obrigatoriedade da leitura e às cobranças relacionadas à avaliação escolar. Para Pennac (1997), a leitura literária não prescinde de prazer e de liberdade, e a escola deve respeitar isso. Como forma de

demonstrar sua concepção de leitor, leitura e da escolarização da leitura literária, o escritor ‘proclama’, nessa mesma obra, *os direitos imprescritíveis do leitor*, cujo primeiro direito trata exatamente do direito de não ler. Tal visão, no nosso modo de ver, funda um dilema para a educação entre ensinar a ler ou deixar ler, para que o gosto se desenvolva.

Para Bourdieu (1996), essa visão que põe a arte como atividade desinteressada e transcendental não é neutra e ignora a especificidade histórica da estética. Nas suas palavras:

A arte não somente não seria uma atividade desinteressada, sem outro fim que não a si mesma, como também cumpriria um papel primordial na reprodução das hierarquias sociais no mundo herdeiro da Revolução Industrial. (p.27)

Afora as contribuições do pensamento diferencial de Pennac para uma visão menos encastelada da literatura, compreendê-la exclusivamente como arte, circunscrita a uma determinada ideia de arte, gratuita e desinteressada, se constitui o núcleo da dicotomia pedagógico-estético.

A questão que emerge dessa avaliação é: Como as indagações do que é o leitor e a leitura, podem ajudar o professor a lidar favoravelmente com a dimensão estética da leitura literária e promover sua aprendizagem? Provocados pelo que conta Pennac, acreditamos que é preciso adicionar ainda a estas questões, a pergunta: o que é a literatura, afinal? Buscando, assim, explicitar quais os seus possíveis significados para professores e teóricos da leitura e que levam, muitas vezes, a um desencontro de expectativas.

3.2 A ESPECIFICIDADE DA LEITURA LITERÁRIA

“Ótimo, temos divertimento pela frente!”, pensou Alice.

Alice no País das Maravilhas, Lewis Carrol

Ligia Chiapipini Moraes Leite, na sua contribuição ao livro *O texto Na sala de Aula* (1997) destaca algumas significações possíveis para a palavra literatura, com uma seleção extraída de uma lista que foi construída por Robert Escarpit, na qual constam as seguintes acepções:

1. A Literatura como instituição nacional, como patrimônio cultural.

2. A literatura como sistema de obras, de autores e público.
3. A literatura como disciplina escolar que se confunde com história literária.
4. Cada texto consagrado pela crítica como sendo literário.
5. Qualquer texto, mesmo não consagrado, com intenção literária, visível num trabalho da linguagem e da imaginação, ou simplesmente esse trabalho enquanto tal. (LEITE, 1997, p.21)

Essas diferentes significações foram se acumulando, ao longo do tempo, e até hoje permanecem fundamentando práticas diversas. Considerar esta polissemia histórica da palavra literatura é condição para uma análise eficaz da forma como ela se manifesta na escola. Todavia, o título deste trabalho não se refere à escolarização da *literatura*, mas à escolarização da *leitura literária*, uma sutil diferença, mas que tem repercussões no tratamento dado pela pesquisa à literatura na escola.

Acreditamos que nos limitarmos ao termo literatura no título do trabalho seria o mesmo que nos prendermos a definições parciais, o que traria implicações metodológicas tais como termos de restringir ,ao âmbito de uma delas ,o *corpus* de textos, ou de eventos. Assim, fizemos a opção por ir além destes conceitos, buscando ampliá-la. Escolhemos utilizar o termo *leitura literária*, na tentativa de superar a idéia de literatura apenas como texto e abarcar a idéia de prática.

Mas isto não significa prescindir de uma conceitualização mais abrangente. Pelo contrário, é partir de uma incursão pelas diversas concepções de literatura que será possível delimitar o arcabouço conceitual no qual sustentamos nosso discurso bem como identificar as concepções que circulam na realidade investigada.

4.2.1 O que é a literatura?

Antes mesmo de ser assim chamada, a literatura já era objeto de discussão e, numa determinada perspectiva, objeto de escolarização. Aristóteles, um dos primeiros a se debruçar sobre esta questão, o fez com objetivos didáticos, pois tomou a literatura (e as teses sobre ela) como matéria de ensino a seus discípulos (GONÇALVES & BELLODI, 2005, p.35). Discordando do que já haviam dito seus antecessores Platão e Sócrates, Aristóteles via a literatura como algo positivo e útil, pois ajudava na compreensão do mundo. Este filósofo associou à literatura (chamada ainda de *poesia*, até porque ainda não se cultivava a prosa) a ideia de representação da realidade (*mimesis*), que difere da simples imitação, pois não

repete a realidade tal como ela é, mas a recria, apresentando o mundo como uma possibilidade (imitação poética). Sobre a instabilidade do conceito de mimese, Massaud Moisés nos informa:

Um dos estudiosos do assunto Afonso Reyes, admite três significados para ela, mas adverte que o terceiro, “apesar de inegáveis vacilações, é o que corresponde à doutrina aristotélica”: 1º) significado vulgar, em que mimese se reduz à reprodução do objeto exterior, ao retratismo, 2º) em que o filósofo imita o método da criação divina, imita o processo do suceder, 3º) que se refere à expressão por meio da arte, do tipo que o artista tem na alma. É a imitação de uma presença subjetiva, correspondente à coerência ou semelhança entre a casa que o arquiteto constrói e a que vislumbra em sua mente. (2003, p.25)

Ao se tomar a ideia de mimese como re-criação (à semelhança de) do mundo através da literatura, inclui-se aí o conceito de ficção. Entretanto, esta é uma interpretação mais recente da Poética de Aristóteles e que conduz ao conceito surgido no período do Romantismo, de que a literatura é, essencialmente, texto ficcional. Nos PCN, encontramos uma repercussão dessa discussão no seguinte trecho, que demonstra o conceito de literatura ali veiculado:

A literatura não é obra do real, nem puro exercício da linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta. Ou seja, o plano de realidade pode ser apropriado e transgredido pelo plano do imaginário como uma instância concretamente formulada pela mediação dos signos verbais (ou mesmo não verbais conforme algumas manifestações da poesia contemporânea) (1997:37)

As diferentes releituras da obra de Aristóteles fizeram com que fosse considerada como extremamente atual, especialmente porque se acredita que foi o primeiro a atribuir autonomia em relação aos conceitos morais, ao contrário do que defendia Sócrates (Gonçalves e Bellodi, 2005, p.43). Esta liberdade moral se depreende da proposição aristotélica de que, ao lidar com o *que poderia ter ocorrido* a literatura promove a catarse (*katarsis*), conceito que foi retomado e ampliado pelos teóricos de Constança. Apesar de a catarse se constituir em um processo da recepção da obra, esse filósofo é considerado um imanentista, pois sua abordagem privilegia uma visão intrínseca do texto.

Mas o objeto dessa discussão ainda não se constituía completamente no que hoje se chama de literatura. Segundo Márcia Abreu (2003), a invenção da literatura é um processo que se sedimenta apenas no sec. XIX, com o Romantismo

e os projetos de literaturas nacionais. Até então o termo designava melhor o acúmulo de conhecimentos do que um conjunto de escritos.

Em meados do século XVIII, Hamlet havia sido escrito há mais 150 anos, os Lusíadas estavam publicados há quase 200 anos, D. Quixote fora impresso há 160 anos e, entretanto, ainda não havia literatura. Molière, Swift, De Foe, Corneille, Milton, Dante não escreviam literatura. Ou melhor, o que escreviam era literatura tanto quanto os textos de filósofos, historiadores, cientistas. Eram todos igualmente “homens de letras”, pois pertenceram a um tempo em que o termo literatura designava erudição. (ABREU, 2003, p.11)

Assim como os gregos que não conheciam o termo literatura, mas a tomavam como objeto de análise, muitos outros autores anteriores ao surgimento do vocábulo, tomaram-na como tema de suas reflexões. Assim, na Idade Média, época em que o belo era visto em função do divino, surgem formulações como a de Agostinho para quem o belo é o caminho da sabedoria, da verdade e na direção de Deus. Para Tomás de Aquino, a arte (*ars*) é a “correta razão da coisa a ser feita” (*apud* GONÇALVES & BELLODI, 2005, p. 59). Nessa perspectiva, o belo é desinteressado e deve ser apreendido racionalmente, já o bem é interessado. Na obra de arte, assim como na literatura, isto se reflete numa visão utilitária e moralista, em que o prazer estético é considerado perigoso. Ou seja, para o pensamento medieval “a arte ensina, aperfeiçoa, corrige, eleva, sublima, mas sempre num sentido estritamente religioso e moralista”.

A discussão sobre a natureza da literatura trilhou caminhos que iam e voltavam em torno de Platão e Aristóteles, a exemplo do que fazem Aquino e Agostinho, que re-elaboram as formulações dos dois filósofos, a partir de uma mirada própria do seu momento histórico. Além destas re-significações, houve muitos desenvolvimentos novos, que, às vezes, resultou em processos de extrema normatividade como no período neo-clássico. Até chegar a se aproximar da idéia de que o literário trata de produções da imaginação criadora e que se refere à “ficção expressa por palavras polivalentes”⁹, muitas outras questões se interpuseram, entre elas a ideia da existência de um sistema de circulação de textos que conduzissem à autonomia deste campo das artes e do conhecimento.

Se pensarmos literatura não apenas como designação do texto literário, mas também como sistema de circulação de escritos e produções bibliográficas, veremos

⁹ Este é um conceito encontrado em Massaud Moisés, que o propõe como síntese resultante de ilações feitas por ele a partir das diferentes conceitos..

que ainda no séc. XVI, este não era um sistema autônomo. Apenas no séc.XVII, período do surgimento do primeiro romance moderno, o D. Quixote, começa-se a remunerar o escritor. Entretanto viver da pena não significava ter uma atividade lucrativa, pois o máximo que se poderia chegar com este trabalho era à condição financeira de um preceptor ou de um secretário, logo, viver da venda dos próprios livros levava a um forte desprestígio social, o que se devia, em parte, ao fato de que leitores eram raros, mesmo entre os nobres.

Tudo muda no século XIX, quando a literatura assumiu um caráter de fator de ascensão cultural, uma vez que a crescente burguesia via nela uma ponte para chegar ao estilo da aristocracia decadente, mas detentora de um “nível cultural superior”. Paradoxalmente, o modo de essa transformação cultural acontecer, foi através da resistência aos valores clássicos e ao dogmatismo formal que circundava o mundo literário. O Romantismo é o responsável por tal ruptura, afirmando valores como o subjetivismo e atribuindo aos poetas capacidades especiais, diferenciadas do homem comum.

O autor romântico, colocado como acima do leitor e de sua própria obra, passa a fazer dela uma ferramenta de resistência aos valores burgueses pautados em relações mercantis, que veem a arte como mero ornamento. Como senhor de sua criação e detentor das intenções, o poeta apresenta o mundo numa nova perspectiva, através de uma linguagem própria, que visa à fruição estética e a chamar a atenção para a sua visão da realidade e para os sentimentos humanos ali expressos. As formas expressivas artificiais e sem função de significação são condenadas como artefatos inúteis, colocando o sentido (a visão do poeta) à frente da forma.

Esse é um momento em que o autor está em primeiro plano, no entanto, em outros momentos, o lugar de destaque foi ocupado ora pela obra, ora pelo leitor, ora pelo contexto de produção. Enquanto no Romantismo (com uma continuidade por todo o século XIX, abarcando os movimentos do Realismo, Naturalismo e Parnasianismo) é o autor que se destaca, nos outros dois grandes momentos subsequentes texto e leitor têm sua vez de estarem no centro do palco.

Segundo Gonçalves e Bellodi (IDEM), é na transição do século XIX para o século XX, com o chamado movimento simbolista, que novamente se dá importância especial à forma, pois, entre outras coisas, este movimento cumpre o papel de chamar a atenção para a visão da obra como algo construído. Esse

interesse pela construtividade não significa que não houvesse uma preocupação com o conteúdo, ou com as condições de produção, mas ele é suficiente para atribuir às teorias do início do século XX um caráter formalista. Uma característica marcante desse período é que a palavra retoma seu valor artístico não apenas pelo significado que carrega, mas por todo seu aparato físico, desde o potencial de sugestão sonora até a exploração da forma gráfica.

Em um século cuja fertilidade de idéias e teorias sobre a literatura não tem precedentes, se destaca, a partir da segunda década, um grupo de estudiosos moscovitas que se propunha a desenvolver estudos de linguística e poética e que deram início a um movimento teórico denominado Formalismo Russo. Esta corrente, com exceção de Tynianov e Bakhtin, apresenta uma visão estritamente imanentista da obra e realiza uma análise do texto literário não com vistas às suas condições de produção e determinações históricas, como propunham os marxistas, mas para a própria obra como objeto autônomo. Para o linguista Jakobson, um dos fundadores desse movimento, o Formalismo tem como objeto não a literatura, que reconhece ser algo mais amplo e que tem suas relações históricas, mas a 'literariedade' (*literaturnost*). Esta última representaria a especificidade do objeto literário, que, para esta corrente se encontra objetivamente no texto (GONÇALVES E BELLOTI, IDEM, p 115).

Para os formalistas um dos princípios da literariedade de um texto é o estranhamento, isto é, a capacidade de encher de vigor a realidade, revelando o que é conhecido de uma forma surpreendente. Pode-se afirmar, portanto que, nessa visão, o valor estético está associado à novidade formal da obra, não à sua produção ou recepção.

Nessa mesma linha de tomar a obra como elemento central da literatura, surge na Inglaterra o *New Criticism*, cujo radicalismo imanentista supera as ideias formalistas. Para essa teoria, o texto é uma unidade fechada e estável, separada do autor e do leitor e que só pode ser analisada profundamente através do *close reading*, uma leitura detalhada e objetiva, que tenta desmontar o texto. Essas proposições são válidas especialmente para a poesia e, ao mesmo tempo em que atribui ao leitor toda a responsabilidade pelas falhas de interpretação da obra, dá margem, pelas dificuldades que encerra, ao surgimento de uma crítica especializada e profissional.

Na esteira dos movimentos que visavam contrapor-se às abordagens geneticistas da literatura, surge, aderindo a uma abordagem imanentista, porém com novas implicações, o movimento estruturalista. Fundamentado nos ensinamentos de Saussure, no seu *Curso de Linguística Geral*, as proposições estruturalistas buscaram estabelecer modelos explicativos (de base linguística) que abarcassem todos os exemplares de um determinado gênero. Ao se limitar à aplicação de um modelo linguístico, os estruturalistas visavam atribuir um caráter de neutralidade a sua análise, questionando os juízos de valor sobre uma determinada obra, já que tal análise deve ser estritamente científica, pois, do contrário, estaria a serviço de ideologias. Estas ideias renderam alguns frutos à análise de textos, a exemplo de Propp que buscou, através do estudo dos contos maravilhosos, estabelecer unidades básicas dentro da narrativa e que fundamentam algumas práticas de ensino de textos narrativos. Por outro lado, a pretensa neutralidade da leitura científica, é algo a que se veio questionar por diferentes vias, como veremos adiante.

O Estruturalismo é um movimento que se opõe claramente ao Marxismo, com sua intensa preocupação com as determinações históricas da obra, bem como com sua utilização ideológica. Tencionando para o lado oposto, o da neutralidade da análise textual, se coloca à direita dos movimentos literários de sua época. Isto ocorre especialmente com a vertente francesa que afirma a autonomia absoluta do texto e critica a atividade interpretativa, por interferirem nela os valores pessoais, o que prejudicaria a afirmação da teoria da literatura como ciência (ZILBERMAN, 1996; GONÇALVES & BELLOTI, 2005).

3.2.2 A Estética da Recepção

Partindo de um contexto em que a literatura é fundamentalmente o texto – forma e estrutura – é preciso re-estabelecer sua historicidade e valorizar sua função comunicativa. Por outro lado, as contribuições decorrentes dessa “viagem ao fundo do texto” são inegáveis e um impasse se instala, uma vez que se está diante de um dilema entre buscar o sentido nas raízes históricas, atribuindo supremacia ao contexto de produção, ou estabelecer o texto como terreno principal de produção de sentido, em que cada elemento existente ou ausente é uma peça do quebra-cabeça.

O trabalho de Hans Robert Jauss é uma tentativa de resolver tal impasse e trazer de volta o caráter histórico da leitura literária em novas bases, diferentes do idealismo e do positivismo do século XIX. Segundo ele prevaleceu na história da arte, o estudo das obras e dos seus autores, em que se valorizou apenas o lado produtivo da experiência estética, raramente o receptivo (JAUSS, 2002, p.68). Assim, o autor direciona sua atenção para a outra ponta da leitura: o leitor. Nesta perspectiva, a historicidade do texto literário é dada pela sua recepção, interessando saber como se dá o processo de construção de sentido pelo público leitor em relação ao seu tempo e ainda em relação à primeira recepção da obra.

Tal posição pode ser traduzida, politicamente, como uma postura de centro, e que, segundo menciona Zilberman (1996; p.12) é visto como uma “alternativa liberal”, originada pela não aceitação dos fundamentos marxistas e pela discordância com o imanentismo estruturalista. Para a autora, esta postura reflete a recusa de Jauss a todo dogmatismo bem como uma abertura para o novo; para a emergência de novos caminhos dentro de sua própria teoria.

As idéias de H. R. Jauss não surgem por acaso. Elas se inscrevem na emergência de uma nova ordem em que os valores da juventude e da contracultura tomam conta das universidades. Segundo Zilberman, a força política da juventude se fez conhecer rapidamente nesse período, porque ela soube “converter seu inconformismo em revolta” e “por atuar independentemente dos partidos existentes ou das ideologias de esquerda ou direita” (p.8). Os efeitos imediatos desse poder foram, segundo ela, as transformações profundas nos padrões de comportamento e na vida cultural. Entretanto, a autora reconhece que, apesar destas mudanças, não foi possível modificar a estrutura da sociedade capitalista, que “soube absorver o choque e impedir que a revolução se alastrasse a ponto de comprometer os fundamentos do sistema em vigor” (p.9).

Para ajudar a compor o contexto do surgimento da teoria de Hans Robert Jauss, Zilberman (p.8-15) cita que adversários intelectuais da Estética da Recepção não aceitavam a literatura como “caso especial de comunicação” não incluindo o receptor como parte do processo de constituição da literatura. Para estas teorias, o leitor é uma instância independente do texto e, embora atuem no processo de

leitura, não interferem no texto. São elas: a teoria crítica, o *New Criticism* e a fenomenologia¹⁰.

Segundo a autora, esse conceito de que a literatura é um caso especial de comunicação, apesar de vago, é o que une outras tantas teorias divergentes da ER, mas que compartilham algumas ideias fundamentais, como é caso da vertente tcheca do estruturalismo e da sociologia da leitura. Ambas preveem o leitor em suas teorias, assumindo que há um processo comunicativo (de dupla via) em jogo. A Sociologia, ao estudar a história da constituição dos gostos, procura estudar a literatura em relação direta com seu público leitor, afirmando, através de suas pesquisas, a força que o público tem na manutenção de uma obra ao longo do tempo e na validação de um autor ou gênero.

Já o estruturalismo, na forma como foi trabalhado pelo Círculo Linguístico de Praga, que teve grande influência dos formalistas, mesmo focando no texto como centro do processo literário, não prescinde completamente do leitor, uma vez que estes, ao tomarem o estranhamento como principal critério de literariedade, admitem uma relação com sua recepção, pois entende que o texto visa provocar “choque no destinatário”. Nas palavras de Zilberman:

Acreditando que compete a arte desautomatizar os processos perceptivos do indivíduo, mergulhado num mundo de objetos que, por serem visto diariamente, acabam ignorados, o formalismo russo legitima os projetos da vanguarda de seu tempo. Simultaneamente não tem meios de fazer as pesquisas prosperarem, sem reconhecer como companheiro de viagem o leitor (ou, mais amplamente, o receptor, já que as teses de V. Chklovsky não visam apenas à literatura, mas ao sistema geral das artes) (1996, p. 19)

Através do semiologista Mukarovsky e de Felix Vodika, estas ideias são trabalhadas, de forma que se passa a entender o receptor, não como um mero sintoma do texto, mas como uma consciência ativa, com um papel determinante, ao facultar a passagem da obra da condição de coisa inerte à de objeto significativo. Nesse processo, segundo os autores, se interpõe um código que possibilita a concretização do objeto estético pelo sujeito, ou seja, existe uma norma (estética, moral, ideológica etc.) que orienta a recepção, mas que é constantemente rompida, fazendo da literatura um fenômeno contínuo, mas em permanente transformação.

Esse é um cruzamento importante entre as ideias de Jauss e de outras teorias que as precederam, e, como vimos, não é o único. Entretanto o conceito de

¹⁰ Paradoxalmente é na fenomenologia, mas precisamente na formulação de Roman Ingarden do conceito de concretização, que diz que o leitor é responsável pelos preenchimentos dos pontos de indeterminação do texto

concretização formulado por Ingarden e reformulado por Vodicka, é fundamental para a elaboração da Estética da Recepção (ZILBERMAN, IDEM). Sem essa idéia, Jauss não poderia chegar à conclusão de que a obra literária é uma estrutura dinâmica que só pode ser compreendida por meio de concretizações históricas sucessivas. Para ele, os dois componentes da concretização são: o efeito que a obra produz (determinado pelo texto) e a recepção (determinada pelo leitor e de caráter *mundivivencial*). Isto significa dizer que tanto o texto afeta o leitor como é afetado por ele, constituindo assim um ato comunicativo que merece ser compreendido a partir da compreensão da diferença entre as diferentes recepções de uma mesma obra ao longo do tempo¹¹. (JAUSS, 2002, p 73)

A idéia de um efeito do texto sobre o leitor também tem relação com outra linha teórica denominada de *Reader-Response Criticism*, da qual faziam parte Wolfgang Iser (teoria do efeito estético), Gerald Prince (narratário) e Stanley Fish (comunidades interpretativas) e que tinham em comum o fato de recusarem o *new criticism* e de pensarem o leitor como terceira instância da leitura. Mas é o primeiro desses teóricos que passa a integrar, efetivamente, o que atualmente é designado como Estética da Recepção, aprofundando as teorizações de Jauss na perspectiva do leitor individual. Segundo Zilberman.

Cumpra distinguir entre duas modalidades de relacionamento entre o texto e o leitor: de um lado, ao ser consumida, a obra provoca determinado efeito sobre o destinatário; de outro, ela passa por um processo histórico, sendo ao longo do tempo recebida e interpretada de maneiras diferentes – esta é sua recepção. (p. 65)

Iser (1996), ao construir sua teoria do efeito estético, identifica no texto, conforme já mencionamos, uma estrutura de apelo, em que o mundo imaginário representado na obra mostra-se esquematizado, deixando lacunas e pontos de indeterminação que o leitor empírico deverá preencher com sua experiência para que o sentido se construa. Todavia, cabe ao leitor, operar com as perspectivas textuais moduladas pela estrutura e, a partir dela, relacionar as diferentes orientações do texto, para a construção do sentido. Tais orientações, contidas na estrutura de apelo, levam a noção de leitor implícito. Este, segundo Iser não se trata

que a Estética da Recepção encontra um aporte importante para o aprofundamento de suas idéias.

¹¹ É importante destacar que o método de estudo das obras proposto por Jauss, apesar de ter o leitor como horizonte, não propõe que se vá ao seu encaixo; o estudo se dá através da interpelação à obra, em que se busca compreender que pergunta do público leitor ela foi capaz de responder.

de “uma abstração do leitor real, mas condiciona sim uma tensão que se cumpre no leitor real quando ele assume o papel” (ISER,1996, p. 76).

O interesse de Hans Robert Jauss está centrado na recepção de textos literários, já para Iser o efeito estético é sua principal preocupação; para ambos a obra literária se compara a uma partitura, cujos vazios, ou pontos de indeterminação, levam o leitor a interferir produtivamente no texto, tornando-se eu co-autor. Assim, a obra literária mostra-se viva pela possibilidade de se atualizar através da leitura ao longo do tempo, determinando, desta forma, sua importância histórica e valor estético.

De acordo com Zilberman, na perspectiva da Estética da Recepção, por mais renovadora que seja cada obra, ela não se apresenta como algo absolutamente novo, pois, sua capacidade de estabelecer uma comunicação com o leitor depende da ligação com elementos do código vigente, fornecendo indicações, através de marcas familiares, que se aproximem da forma, dos gêneros ou de temáticas de obras conhecidas, e que evocam o “horizonte de expectativas e as regra do jogo” já conhecidas do leitor, para serem “imediatamente alteradas, corrigidas, transformadas ou também apenas reproduzidas” (Jauss, apud: Zilberman, 1989:34)

Isto sinaliza para uma definição do *corpus* da literatura que não supervaloriza a produção de marcas formais inovadoras como queriam os formalistas, nem apenas pelo fato de pertencerem a determinado gênero, como os estruturalista. Ou seja, o que leva um texto a fazer parte do rol da literatura é sua capacidade de se comunicar com o público leitor e por este a reconhecer como tal. Mais ainda: segundo o autor, para que um texto literário permaneça vivo, passível de atualizações, é preciso que ele ainda consiga provocar perguntas.

Um conceito importante e que, acreditamos, remete a uma possível justificação da literatura na escola é idéia de emancipação do leitor. Para Jauss, há uma distância entre o que obra é capaz de contrariar na percepção usual do sujeito e no que ele é capaz de reconhecer nela elementos familiares. Quanto maior esta distância entre o que oferece a obra e o que o leitor espera, maior o valor estético. Essa relação aceitação/ruptura é o centro do conceito de distância estética, noção que, como explicitamos anteriormente, tem raízes no formalismo e é determinada pela diferença entre as expectativas e a forma concreta de uma obra que pode iniciar uma modificação de horizonte.

Nessa perspectiva, quando a obra provoca uma mudança no horizonte de expectativas do sujeito, de forma que a novidade estética passa a ser incorporada ao seu repertório, ocorre a emancipação do leitor. Tal transformação do sujeito pelo texto pode ocorrer no plano sensorial, estético ou mesmo ético, “enquanto exortação à reflexão moral” (JAUSS, *apud* ZILBERMAN, 1989, p.39)

Embora tenhamos nos deparado com muitas críticas em relação à noção de distância estética postulada por Jauss, principalmente por ela desqualificar a cultura de massa em detrimento da de vanguarda, acreditamos que os postulados da escola de Konstanz, por colocarem a força no leitor, ajudaram a questionar a idéia de um cânone literário universal. Esta ruptura, segundo Jauss (2002, P. 71) teve repercussões na educação literária e fortaleceu a crítica contra o “ideal da ciência burguesa”. Nesta mesma linha de pensamento, podemos suspeitar que tais postulados também fortaleceram a crítica da escolarização, pois os mesmos valores da tradição literária que se volta para a textualidade e para a história das obras são alicerces do ensino tradicional, tão criticado.

3.3 O PRAZER DE LER

Para a Estética da Recepção, o papel social da literatura revela-se pela sua função emancipatória, ao transformar a visão de mundo do leitor. O texto literário, na condição de arte, ultrapassaria o papel reprodutor interferindo ativamente na história, criando normas e novos comportamentos sociais. Neste sentido, a obra literária seria capaz de provocar a emancipação do leitor em relação aos códigos vigentes, fundindo o papel transgressor e comunicativo. Segundo Zilberman, isto é possível porque a recepção representa um envolvimento intelectual, sensorial e emotivo, levando o leitor a identificar-se com o texto (p.50).

Na sua raiz, a Estética da Recepção busca superar uma noção de arte baseada numa verdade interna e absoluta, concepções recorrentes na filosofia da arte e que, por exemplo, postulam a congruência entre forma e conteúdo ou do bem com o belo, em detrimento da experiência. Jauss tenta, em vez disso, dedicar-se ao que ele chama de práxis estética, ratificando a primazia hermenêutica. Para tanto, o autor recupera contribuições de Aristóteles e Kant, filósofos que, segundo ele, também tiveram, em seu tempo, essa preocupação. (JAUSS, 2002, p. 67-68).

Para Jauss, o processo de recepção da literatura, como de toda arte, não se dá à revelia do prazer. Ao contrário, ele não acredita que o significado de uma criação artística possa ser alcançado, sem ser vivenciado esteticamente pelo leitor. Assim, o prazer estético é compreendido como elemento fundamental da arte. Todavia, é preciso entender qual a natureza desse prazer que, em muitas instâncias, é declarado como o ponto central da renovação das práticas escolares de leitura.

Jauss critica a associação do prazer a frivolidades ou como algo próprio da “burguesia culta”. Para o autor, esta é a causa desse elemento ter sido negligenciado nos estudos anteriores. O sentido da palavra, porém, é mais amplo e através de sua análise ele busca ampliar a visão sobre ela. Segundo Jauss, o significado primitivo de prazer é o mesmo que “ter uso ou proveito de alguma coisa”. No período clássico alemão, passava a ideia de “participação e apropriação” associado ao significado de “alegrar-se com algo”. Para alguns autores, referia-se ao prazer mental ou espiritual, bem como ao prazer da própria existência. Antes do classicismo alemão, prazer e conhecimento eram indissociáveis, mas questões relacionadas ao moralismo e à retórica provocaram sua separação (IDEM, p.85-86).

Segundo o autor, desde Aristóteles, há no prazer estético, além de um efeito sensorial, processos de ordem intelectual e comunicativa, mas que foram restringidos, posteriormente, levando à decadência da experiência prazerosa da arte. Nas suas palavras:

No seu uso atual, o prazer perdeu muito de seu sentido elevado. Outrora, o prazer justificava, como um modo de domínio do mundo e de autoconhecimento e, a seguir, como conceito de filosofia da história e psicanálise, as relações com a arte. Hoje, para muitos, a experiência da arte só é vista como genuína quando se priva de todo prazer e se eleva ao nível da reflexão estética. (2002, p 92)

Jauss fala especificamente de Adorno para quem o prazer da arte “não passa de uma reação burguesa” e “um pressuposto para a indústria cultural da atualidade” (IBIDEM). O autor atribui este tipo de crítica ao fato de ter sido feita, por diferentes vias, uma ligação entre prazer e alienação.

Entre as contribuições que Jauss considera como favorecedoras de uma reflexão sobre o prazer estético estão os conceitos de Aisthesis e Karthasis, originários da poética de Aristóteles, que apontam para o a relação entre prazer e conhecimento. Esse é seu ponto de partida para sua compreensão do prazer, mas percorre muitos outros caminhos citando, por exemplo, as contribuições de Agostinho que, ao diferenciar os perigos do prazer originado pela relação com o

mundo (*uti*) do caráter prazeroso da relação com Deus (*frut*), bem como ao introduzir uma idéia de auto-deleite resultante do prazer em confirmar o poder de conhecer (*curiositas*), acabou por ratificar o caráter produtivo do prazer e eliminar a separação entre prazer e uso.

Já como uma construção que segue um caminho ameaçador para a valorização da experiência estética, Jauss cita Górgias que, em seus estudos sobre a retórica, destaca o caráter de sedução e convencimento que o texto exerce sobre o leitor ao apelar para o caráter emocional. Nesta perspectiva, a experiência estética é mediada pelo afeto, pensamento que, no Romantismo, se converteu na necessidade de valorizar as emoções vividas pelo produtor do texto como estratégia para afetar o leitor. Desta forma, se reforça a associação entre prazer, alienação e sentimentalismo, que, de acordo com Jauss, resultou na desvalorização do prazer estético (p.89).

Por outro lado, autores com Schiller, que entende a separação entre o prazer e o trabalho como sintoma da perda de totalidade própria do mundo grego, e Marx, que acredita não na substituição do trabalho pelo lazer ou vice-versa, mas em encontrar prazer no trabalho, são citados como pensadores que veem uma possibilidade de reintegração(p.91).

O autor chama atenção para o fato de o pensamento materialista tomar o prazer como decorrente de um olhar para o futuro, ou seja, como parte de um desejo de transformação/construção do mundo. De outro lado, a psicanálise acredita que o prazer estético está relacionado ao reconhecimento de fatos do passado, de acontecimentos “recalcados” na infância que, evocados, causam satisfação.

Uma boa parte da crítica de Jauss recai sobre Barthes, por causa da idéias apresentadas no livro publicado em 1973, *O Prazer do Texto*. Nesta obra, o estruturalista francês, de forma coerente com pressupostos teóricos da corrente da qual faz parte, dedica-se a exaltar o trabalho com a linguagem como definidora do prazer estético. Barthes produz uma diferenciação entre prazer (*plaisir*) e fruição (*jouissance*), em que o primeiro resulta do reconhecimento das estruturas, da integridade do texto, que permite ao leitor “sobrevoar” sobre a história, numa relação de contentamento e euforia. A fruição, por sua vez, está relacionada à perda e à incessante procura por parte do leitor; tem a ver com a ruptura com os padrões da linguagem. Vejamos nas suas palavras:

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática *confortável* da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (BARTHES, 2004: 29-30)

Não é difícil perceber que Roland Barthes está centrado no texto. É ele que define, em primeira instância, as possibilidades de prazer e fruição. Segundo Jauss (2002), Barthes chega a fazer uma apologia do texto, transformando-o em objeto de fetiche, postura que ele observa no seguinte trecho:

O texto que o senhor escreve tem que me dar prova de que ele me deseja. Essa prova existe: é a escritura. A escritura é isto: a ciência das fruições da linguagem, seu *Kama-sutra* (desta ciência, só há um tratado, a própria escritura) (IDEM, p. 11)

Para aquele autor, Barthes aborda o caráter anárquico do prazer do texto e vê o processo de fruição apenas unilateralmente negando o diálogo entre a obra e o leitor. Ele acredita então que é necessária uma abertura para práxis estética, em vez de permanecer numa postura contemplativa. Isto implicaria uma visão dialética do prazer estético que inclui uma possibilidade do “prazer de si no outro”. Nessa perspectiva há uma unidade do *prazer cognoscente* com a *compreensão prazerosa*, assim como uma dualidade que envolve uma *contemplação desinteressada* e uma *participação experimentadora*.

Como forma de sintetizar suas idéias a respeito do prazer estético e, ao mesmo tempo, deixar entrever sua complexidade, Jauss apresenta três categorias fundamentais da fruição estética, que foram se delineando através da história da crítica literária (JAUSS, 2002; ZILBERMAN, 1989):

A primeira dessas categorias é a *Poiesis* que corresponde ao caráter produtivo da experiência estética, isto é, ao prazer que o artista sente ao criar uma obra de arte. Tal prazer relaciona-se com a necessidade de trazer leveza ao mundo e pode se manifestar quando o sujeito concretiza a obra e se sente seu co-autor. A *aisthesis* está relacionada à capacidade receptiva, à percepção sensível e prazerosa do objeto estético. Através desse processo o sujeito é capaz de reconhecer como também de adaptar-se à novidade estética.

A *karthasis* designa o prazer dos afetos provocados pelo texto e corresponde à experiência estética comunicativa básica. Ela liberta o leitor dos interesses práticos

e cotidianos para levá-lo ao outros mundos possíveis, ao *prazer de si no outro*, numa experiência intersubjetiva que resulta emancipadora.

A experiência estética, portanto, necessariamente, envolve o prazer, que, para Jauss, não se divide em prazer sensível e fruição, mas se complexifica, abarcando diferentes dimensões do processo de comunicação que se instaura entre texto e leitor no ato da leitura. Podemos concluir, ainda que, se o prazer não se opõe à fruição (no sentido barthesiano da falta) ele não a nega, mas engloba uma idéia de prazer associado ao trabalho, à apropriação, à cognição e à subjetividade em um jogo dinâmico.

3.4 A QUESTÃO DA LITERATURA INFANTIL

Existe propriamente uma literatura infantil? As discussões geradas em torno desta pergunta ainda persistem apesar das contribuições de teóricos, poetas e críticos, que por gerarem respostas diversas, ainda não permitem um consenso no qual possamos descansar. Em consequência, situar a literatura infantil no quadro conceitual das teorias literárias bem como na problemática da educação é um grande desafio, pois sua legitimidade como texto passível de análise científica, ainda não está totalmente estabilizada, assim como seu valor estético, que não alcançou o mesmo patamar que a literatura voltada para o público adulto.

A própria designação “infantil” é razão de discussões, pois se refere a um público com pouca experiência leitora e pouco prestígio social no que tange ao respeito a seus juízos e opiniões. Afora essa identificação com um público “menos prestigiado”, há ainda o fato de ela se definir pela natureza de sua circulação e não por suas características internas, como é comum na literatura em geral.

Segundo Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2005), autoras cujas vozes são essenciais nesta discussão, a circulação da LIJ acontece na forma de um consumo previamente orientado, sustentado principalmente pela escola, o que levanta dúvida sobre sua autonomia como arte que se sustenta pela busca voluntária dos seus leitores e por um sistema de compra e venda autônomo.

Se o adjetivo infantil guarda certa ambiguidade, algo parecido acontece com as próprias obras que compõem o universo LIJ, pelo fato de preverem, simultaneamente, dois tipos de leitores-modelo distintos: um leitor-modelo criança e um leitor-modelo adulto; é o adulto, em alguma instância, quem, de fato, seleciona e

torna acessível o texto. Assim, o próprio *corpus* de textos que constitui a denominada literatura infantil torna sua delimitação extremamente difícil e sua recepção ainda mais complexa. Tal ambivalência leva a situações curiosas como o fato de existirem textos da literatura infanto-juvenil (LIJ) que são extremamente valorizados pelos adultos e que têm pouca acolhida entre crianças e adolescentes, e outros, como são os casos clássicos de Robinson Crusóe e Viagens de Gulliver que não foram escritos para elas e se tornaram ícones da literatura infantil.

Talvez por isso alguns achem prudente dar ouvidos a Cecília Meireles quando afirma que:

São as crianças, na verdade, que o delimitam, com a sua preferência. Costuma-se classificar como Literatura Infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas leem com utilidade e prazer. Não haveria, pois, uma Literatura Infantil *a priori*, mas a *posteriori*. Mais do que literatura infantil existem "livros para crianças". (1979, p. 19-20)

O pensamento de Meireles torna coerente a utilização do adjunto infantil, mas isso não impede que o termo, em alguns casos, tenha a função de disfarçar sua real filiação aos interesses do adulto nas suas mais variadas formas, política, pedagógica, moral ou pragmática. Segundo Zilberman (2002), incorre sobre a literatura infantil uma concepção adultocêntrica, isto é:

[...] embora seja consumida por crianças, a reflexão sobre o produto oferecido a elas provém do adulto, que a analisa, em primeiro lugar de acordo com seus interesses e que, além disto, a descreve em comparação com o tipo de arte posta à disposição dele, qual seja, a literatura propriamente dita, sem adjetivos. (p. 63)

Como bem analisa Zilberman, essa é uma questão com muitas facetas. Se considerarmos que desde seu surgimento os textos para crianças são construídos e selecionados a partir de uma perspectiva de mundo adulta do que é bom ou não para elas, podemos dizer que a literatura infantil nasce e cresce sob o olhar vigilante e, às vezes, doutrinador da lógica adulta que a utiliza conforme uma determinada visão de infância.

Isto se observa a partir da segunda metade do século XVII com o surgimento do primeiro livro escrito propriamente para crianças que, segundo Denise Scarpit (*apud*, Azevedo, 1999) foi produzido por Comênio em 1658, com o intuito de ensinar latim através de gravuras. Todavia, ainda não é este o fato mais frequentemente citado como marco inicial da literatura infantil e sim outro acontecimento, que, assim como o anterior, está associado às demandas escolares decorrentes do emergente sistema educacional burguês e ao surgimento da idéia de

infância como momento especial do desenvolvimento. Este ato inaugural, que constitui o primeiro *corpus* da literatura infantil, é, estritamente, a publicação na França do livro *Os contos da Mamãe Gansa*, escrito por Charles Perrault em 1697, e, tomado mais amplamente, o aproveitamento no século XVIII desse e de outros textos de cunho maravilhoso, mais especificamente das fábulas e contos de fada que circulavam livremente pela tradição oral, sem distinção entre o público adulto e infantil, e que foram incorporados pela escola com o objetivo de facilitar a aprendizagem das crianças e a transmissão da moral vigente (ZILBERMAN, 2003; AZEVEDO, 1999; LAJOLO e ZILBERMAN, 2005). Isto nos leva a crer que a idéia de uma produção direcionada ao público infantil surge na e pela instituição escolar, vínculo que ainda hoje repercute nas discussões sobre a legitimação do gênero.

A simultaneidade histórica e a interdependência entre literatura infantil e escola se fundam na idéia de que o texto literário é um veículo privilegiado para a transmissão de valores, auxiliando a escola na sua tarefa. Por outro lado, a literatura infantil esteve associada a processos históricos mais amplos, que, apoiados numa visão utilitarista do literário, aproveitavam-na para veiculação de ideologias e para a sedimentação de projetos políticos. É o caso dos projetos nacionalistas que encontraram na literatura o terreno perfeito para semear seus ideais de pátria e de língua, e construir uma identidade nacional miscigenada, porém unificada e harmônica.

Esse fenômeno é observado claramente nas primeiras obras direcionadas à criança brasileira, entres as quais se destacam *Contos Pátrios* de Olavo Bilac e Coelho Neto (1904) e *Através do Brasil*, escrita em 1910 também por Olavo Bilac, mas, desta vez, com Manuel Bonfim. Porém não é exclusiva do nosso país essa vertente patriótica da literatura infantil; ao contrário, é citado por Lajolo e Zilberman (2005: p 32-34) como uma marca do modelo europeu. Segundo essas autoras, são os livros *Le tour de la France par deux garçons*, de G. Bruno (pseudônimo de Augustine Tuillierie) e *Cuore* de Edmond De Amicis, escritos nos anos de 1877 e 1886, respectivamente, que, por se dedicarem a valorizar as riquezas naturais e culturais de seus países de origem, inspiraram aquelas e outras obras marcantes que dão início a uma literatura infantil propriamente brasileira.

Segundo esses fatos, nossa literatura infantil nasce marcada pelo discurso político-ideológico, que transcende a questão da escolarização, entretanto, ao analisar a evolução histórica da LIJ, permanece a idéia de que é na escola que ela

vai encontrar o meio de difusão mais favorável e perene. Ilustra bem esta perspectiva o exemplo citado por Lajolo e Zilberman (2005, p.45) retirado de um dos livros mais marcantes da literatura para crianças no Brasil, *Narizinho Arrebitado*, publicado por Monteiro Lobato, em 1921, que tem como subtítulo: “Segundo livro de leitura para uso das escolas primárias”.

É verdade que a obra de Monteiro Lobato está longe de apresentar a prevalência do discurso adulto sobre o infantil como acontecia com a obra de Olavo Bilac, por exemplo. O grande autor da literatura infantil brasileira conquistou esse lugar, acreditamos, sobretudo pelo caráter comunicativo de sua obra em relação aos pequenos leitores, como, aliás, ele mesmo se propunha: escrever história para crianças com a linguagem que as interessasse. Todavia, as autoras supracitadas revelam indícios de uma relação ambivalente da obra de Lobato com a escola e ilustram isto a partir da seguinte fala de *Narizinho* retirada do livro *Serões de Dona Benta*:

Anda Mamãe muito iludida, pensando que aprendo muita coisa na escola. Puro engano. Tudo quanto sei me foi ensinado por Vovó, durante as férias que passo aqui. Só vovó sabe ensinar. Não caceteia, não diz coisas que não entendo. Apesar disso, tenho cada ano, de passar oito meses na escola. Aqui passo quatro... (1956, *apud* LAJOLO E ZILBERMAN, 2005 p. 75)

A cumplicidade que o autor estabelece com a criança ao criticar a escola, se colocando contra o mundo adulto, vem na esteira de um rompimento estético com a tradição da literatura infantil construída até ali. Mas, institucionalmente, sua obra mantém um forte vínculo com a escola, uma vez que ela se constitui um meio eficiente para sua difusão.

Lajolo e Zilberman, porém, acreditam que Monteiro Lobato compunha, através do Sítio do Pica-pau Amarelo, um projeto pedagógico paralelo à escola. Para as autoras, era uma consequência da sua discordância com o modelo de educação escolar vigente e também uma reafirmação do poder formativo (e o caráter pedagógico) da obra literária. Nesse contexto, a fala de *Narizinho*, citada acima, respaldaria a crítica de Lobato à escola e revelaria seu projeto de fazer da sua obra para crianças uma forma de suprir as lacunas da instituição (p 75-78).

Ainda segundo as autoras, as quatro primeiras décadas do século XX, quando ocorreu o processo de autonomia do sistema literário brasileiro e, com isso, a sedimentação da literatura infantil, os livros para crianças eram essencialmente pedagógicos. A concepção de literatura vigente atribuía ao texto literário uma

capacidade especial para formar o pensamento, portanto os temas patrióticos e nacionalistas não eram exclusivos da literatura infantil, ainda que nela se apresentassem com maior evidência, sem subterfúgios ou muita preocupação estética. Grandes autores da literatura brasileira como Erico Veríssimo e Cecília Meireles não se incomodavam em escrever textos com o propósito claro de ter uso pedagógico, como é o caso das obras cartilha *Meu ABC* (1936) e *As Aventuras do Mundo da Higiene* (1939) do autor gaúcho e a *A festa das Letras* (1937) da autora de *Ou Isto ou Aquilo*.

Ao pensar a relação literatura e escola como fato da própria obra, as autoras destacam o livro *Cazuza* de Viriato Correia que, apesar de apresentar uma visão ufanista, pedagógica e moralista se transformou num marco na literatura infantil brasileira. E, numa tendência diferente do uso escolar da literatura, destacam a obra *A Pequena História da República* de Graciliano Ramos, na qual o autor, a despeito da função para-didática da obra, procura produzir no leitor uma postura crítica em relação aos problemas brasileiros. Nessa perspectiva, outro papel formativo é dado à literatura, que não se limita à mera transmissão de ideologias, mas à interrogação a respeito delas.

Dando um salto bastante significativo no tempo, não podemos deixar de mencionar o fato de que, ainda hoje, é comum a publicação de livros infantis escritos por grandes autores da nossa literatura (infantil ou não) que, independente da qualidade estética da obra, apresentam visível intenção de auxiliar no processo de alfabetização das crianças. É o caso da coleção *Mico Maneco* (1997) de Ana Maria Machado, em cujo site se anuncia, claramente, que a leitura dos livros desta coleção “ajuda a treinar a leitura de palavras” com determinadas letras e a de José Paulo Paes, cujo livro *Uma letra puxa outra* (2001) é caracterizado no catálogo *on line* da editora como “uma cartilha moderna”. Acreditamos que não seria prudente ignorar o fato de estes livros, cuja utilidade pedagógica é tão evidente, estejam na frente da preferência de consumo de professores e pais de alunos, ansiosos por unir o útil ao agradável.

Consideramos, por esses aspectos, que há, no sistema que sustenta a própria literatura infantil, uma determinada representação da escola que, em relação ao vínculo institucional que se estabelece entre ambas, se constitui em um tema instigante para um estudo futuro, haja vista suas fortes contradições. Porém, neste momento, nos interessa destacar a forte tensão entre discurso estético e discurso

pedagógico da própria obra literária, tendo em vista que é um ponto que poderá repercutir no processo de escolarização da literatura.

Não se pode negar, porém, que a literatura infantil alcançou certa autonomia em relação à escola e as questões pedagógicas, visto que há um mercado consumidor que prescinde dessa intermediação. As obras de Roald Dahl, o autor de best sellers como a *Fantástica Fábrica de Chocolate* e *Matilda* e, claro, o grande fenômeno da literatura infanto-juvenil Harry Potter, pelo que sabemos, não precisaram ser adotados por uma escola para que despertassem o interesse das crianças, uma vez que outras instituições fomentadoras do consumo de livros como a imprensa e outros meios de comunicação são suficientes para isso.

No caso dos autores brasileiros, o mesmo se pode dizer de Monteiro Lobato e de Ziraldo e o seu *Menino Maluquinho*, exemplo maior da autonomia da literatura infantil brasileira contemporânea. Porém, aqui cabe uma ponderação em relação ao fato de que esta obra ganhou repercussão no cinema, na TV e na imprensa, assim como outras obras do autor.

Por outro lado, apesar dos avanços e do fortalecimento de instituições como Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil e de outras instituições independentes do governo e das editoras que promovem eventos e premiações fora no universo escolar, é preciso ainda dar visibilidade ao fato de não haver, por exemplo, uma crítica jornalística especializada em literatura infantil que trabalhe por sua autonomia, como já denunciara Lajolo no livro *Do mundo da leitura para a leitura do mundo* (1993).

Quanto ao processo de construção da autonomia da LIJ, desde a década de 20 do século passado, apesar da forte ligação da literatura infantil com a escola, o crescente número de publicação para crianças no Brasil dá início à constituição de um sistema literário específico. Segundo Coelho (2000), é uma consequência do fortalecimento da classe média, que se beneficia da economia cafeeira, da modernização do Brasil e do início da industrialização que demandaram uma renovação do sistema educacional. A Semana de Arte Moderna chega exortando à mudança nos padrões estéticos que, em vez da forma predeterminada, busca uma nova forma de pensar o mundo e a arte.

A repercussão dos ideais modernos não acontece imediatamente. Na verdade, a literatura infantil durante muito tempo ainda retransmite os padrões do romantismo europeu, seja através das traduções e adaptações de romances

famosos por autores importantes da nossa literatura, seja através das produções literárias com ênfase pedagógica. Desse período, o grande destaque é mesmo Monteiro Lobato que, apesar de não romper completamente com a tradição, introduz uma visão crítica da literatura para crianças e inova com uma linguagem mais bem humorada e irreverente, numa ruptura cujo símbolo é a boneca Emília.

Mas a prevalência da função pedagógica sobre a estética na literatura infantil permanece até a década de 50, época em que, segundo Coelho (IDEM), há um “marasmo” na produção literária. Com algumas exceções surgidas na década de 60, como Lúcia Machado de Almeida e Maria Heloísa Penteado, entre outros, a autora afirma que o quadro estético da literatura infantil permaneceu praticamente inalterado até o chamado ‘boom’ da literatura infantil ocorrido entre as décadas de 1970 e 1980.

Começando por uma relação com o teatro através de Maria Clara Machado e com a TV com Tatiana Belinky e Júlio Gouveia, a literatura desenha, nesse momento, uma nova trajetória que já não se confunde com a escola. Segundo Coelho, esse caminho se delineia um pouco antes, com o advento das tecnologias da imagem e do som que, além de abrir novos horizontes, havia comprometido o espaço da leitura e da literatura na vida cotidiana, em que a música popular e a TV supriam as necessidades estéticas.

Era a época dos grandes festivais e das palavras de ordem contra o *establishment*, o que permitiu uma renovação estética. Porém, é no final da década de 70 com a decadência do regime militar, com o caminho aberto para a livre criação que a literatura infantil, de acordo com a autora, se desvincula de quaisquer compromissos pedagógicos e “direcionismos didáticos”, obedecendo a “novas palavras de ordem: criatividade, consciência da linguagem e consciência crítica” (COELHO: 2000 p. 130).

Mas, apesar da intensidade criativa e de um caráter menos pedagógico, a escola continua sendo um campo de sustentação importante para a produção literária para crianças. Segundo Coelho (2006), as novas relações entre a escola e a literatura estabelecidas pela Lei 5.692/1971 que, entre outras coisas, exige o ensino da língua vernácula através de textos literários, ajudou a constituir um ambiente favorável à literatura infantil, uma vez que a escola representava para as editoras um mercado garantido por lei e, para os autores, uma “possibilidade imediata de serem lidos” (COELHO, 2006, p.53). Parece-nos natural supor que uma das consequências

dessa lei, foi a incorreta escolarização da literatura, quando o texto literário passou a ser usado apenas como pretexto para o ensino da língua, sendo que sua dimensão estética ficou em segundo plano,

Não podemos ignorar, porém, que, nas décadas de 1970 e 1980, a prevalência do estético sobre o pedagógico na literatura representa um novo momento, em que esse texto passa a ganhar novo significado. A ele já são incorporados os aportes da psicanálise e da psicologia, que contribuíram com estudos mais profundos sobre a infância, oferecendo referências quanto à adequação temática e linguística à faixa etária e atribuindo novo sentido à experiência estética. Segundo Coelho (2000), nesse momento é reconhecido o poder da palavra para nomear o real e, ademais, as idéias de Paulo Freire promovem a valorização do espírito questionador, lúdico e irreverente. Nesta perspectiva, além do prazer e da ludicidade que passam a ser considerados como aspectos caros à literatura infantil, ela é considerada como importante auxiliar na construção do real pela criança.

Achamos relevante destacar entre os fatores que levaram a uma re-significação da literatura, dois fatos citados por Coelho, que consideramos importantes: o primeiro diz respeito à valorização da imagem, isto é, da ilustração como elemento constitutivo da obra, já que se reconhece que, além de seduzir, auxilia no processo comunicativo entre o leitor e o texto. Na década de 1980, os livros de histórias sem texto, cuja narrativa é construída apenas com imagem, ganha espaço na literatura conquistando todas as idades. Dessa forma, se supera a idéia de que a ilustração é um elemento meramente ornamental, passando a ser um elemento de significação tão importante quanto o texto. Este fato vem marcar uma especificidade da literatura infantil em relação à literatura adulta, fundamentando um conceito de literatura infantil que se descola, momentaneamente, do processo de circulação para estabelecer critérios mais intrínsecos à obra.

Outro fato importante é a repercussão do livro *A Psicanálise dos Contos de Fadas* (1980), de Bruno Bettelheim, que resulta na validação da obra literária pela sua capacidade de favorecer o processo de introdução da criança no mundo adulto, recuperando seu caráter formativo, mas numa perspectiva diferente da anterior, de cunho moralizante. Outra consequência dessa obra foi a revalorização dos contos de fada (e da experiência estética que eles possibilitam), considerados textos essenciais à formação dos sujeitos, fazendo com que a escola os reincorporasse a

suas práticas na perspectiva de que oferecem uma bagagem simbólica fundamental para o amadurecimento psíquico.

Essa percepção da literatura infantil a partir da experiência estética que promove, certamente é uma decorrência das contribuições da estética da recepção e da teoria do efeito estético, já que está implícito nessa proposta o entendimento de que cabe ao leitor dialogar com o texto, produzindo sentido a partir das suas demandas e experiências.

Para finalizar esta seção que trata de um tema tão multifacetado como a literatura infantil e para justificar um possível fracasso na tentativa de apresentar um horizonte mínimo para análise da questão, recorreremos, novamente, a Colomer (2003, p.50). A autora argumenta que as discussões acerca da delimitação de uma conceituação da literatura infantil levaram a um beco sem saída enquanto se detiveram entre afirmar a inferioridade da literatura infantil em relação à literatura adulta ou abandonar a reflexão teórica em favor de uma solução pragmática (como a encontrada por Cecília Meireles) que diz que são os leitores que determinam sua condição, em última instância. Para ela, um novo caminho foi aberto pela noção de “campo literário” de Bourdieu (1996), para quem a literatura infantil se mostra como um campo literário específico, com suas próprias relações de produção e manutenção o que é relevante para este trabalho pela sua implicação com a problemática que envolve a escolarização da leitura.

4 AS TESSITURAS DE ARACNE

*Porque, descoberto o poder do tear, em nada mais pensou a
não ser nas coisas todas que ele poderia lhe dar.*

A moça tecelã, Marina Colassanti

Este capítulo está dividido em cinco partes: na primeira, tratamos da metáfora utilizada para ilustrar a escolha metodológica; a segunda é reservada para as reflexões acerca dos referenciais teórico-metodológicos de pesquisa, momento em que tratamos, especificamente, da mudança de paradigmas vivida pelas Ciências Sociais, considerando a tradição positivista e a abordagem qualitativa, incluindo a perspectiva etnográfica. Na terceira seção, explicitamos os critérios de escolha e descrevemos o contexto da pesquisa, destacando a instituição educativa definida como *locus* de geração dos dados, suas especificidades históricas e dados da práxis pedagógica que constituem o contexto de trabalho das professoras, sujeitos da pesquisa; na seção seguinte, explicitamos os instrumentos que propiciaram a geração dos dados; por fim, apresentamos os sujeitos participantes desta pesquisa.

4.1 PARA COMPREENSÃO DAS METÁFORAS E DE POR QUE NÃO ABRIR MÃO DELAS

Para delinear uma metodologia mais próxima do que concebemos como o fazer do pesquisador, utilizamos uma história milenar como fio condutor. Originalmente, essa história se constituiu um evento estético na nossa trajetória como leitora. A primeira versão que conhecemos do Mito de Aracne foi uma adaptação feita pelo autor de literatura infantil Léo Cunha para uma coletânea de contos sobre a inveja (CARNEIRO, CALADO ET AL, 1995), parte de uma coleção juvenil sobre os sete pecados capitais. Porém não é esta a versão que apresentamos, já que o livro em questão, por se tratar de um conto longo e com detalhes acrescentados pelo autor, não seria viável de ser reproduzido aqui. A

versão (de autor desconhecido) que apresentamos agora foi escolhida, entre várias encontradas na internet, por desenvolver um relato fiel ao enredo da história e, ao mesmo tempo, breve.



"LAS HILANDERAS" OU "LA FABULA DE ARACNE"- Diego Velazquez - 1657/Madrid

4.1.1 O Mito de Aracne

Transcrevemos abaixo a história de Aracne por julgarmos que ela auxiliará na compreensão da proposta de pesquisa.

Segundo a mitologia grega, Aracne era uma jovem tecelã que vivia na Lídia, em uma região da Ásia Menor chamada Meônia. Seu trabalho era tão perfeito que, em todas as cidades da Lídia, Aracne ganhou fama de ser a melhor na arte de fiar e tecer a lã.

Eram os deuses, com sua generosidade, que concediam às criaturas seus talentos e habilidades, mas os mortais, com sua capacidade natural de esquecer as coisas, às vezes cometiam a tolice de gabar-se de seus próprios feitos. Assim aconteceu a Aracne, que se deixou dominar pela vaidade e passou a vangloriar-se de sua habilidade como tecelã. Até que um dia alguém veio lembrá-la de que ela era discípula de Atena. Atena (Minerva, na mitologia romana) era filha de Zeus, e além de ser a deusa da Sabedoria, era a deusa que presidia as artes e os trabalhos manuais -- a tecelagem

inclusive. Aracne ficou extremamente ofendida e, querendo provar sua independência e auto-suficiência, caiu na fraqueza de afirmar que podia competir com Atena e seria capaz de derrotá-la na arte da tecelagem.

Ao saber da presunção de Aracne, Atena foi procurá-la disfarçada como uma anciã e pediu-lhe que a escutasse, devido à experiência de sua idade avançada: "Busque entre os mortais toda fama que desejar, mas reconheça a posição da deusa". Porém, a famosa Aracne não percebeu que se tratava de Atena e, além de zombar da anciã, reafirmou seu desafio: "Por que motivo sua deusa está evitando competir comigo?"

Ao ouvir isto, Atena apareceu em sua forma verdadeira, e todos se puseram a reverenciá-la, exceto Aracne, que permaneceu impassível, pois o senso de poder que sua habilidade lhe dava tornava-a ousada em excesso.

Atena desafiou Aracne a provar que seria capaz de vencê-la e as duas deram início à competição. Sentaram-se e começaram a tecer, cada qual procurando produzir a obra vencedora.

Atena retratou a cidade de Atenas e os deuses em seus tronos, e entre os deuses a oliveira que ela havia criado durante uma disputa com Poseidon e graças à qual foi proclamada a protetora da cidade. Retratou também Niké, o símbolo da Vitória e nos quatro cantos da tela, desenhou quatro cenas mostrando o que havia acontecido a alguns mortais que desafiaram os deuses e em que eles acabaram sendo transformados. Coroando o trabalho, Atena teceu uma grinalda de folhas de oliveira, que é até hoje um símbolo de paz.

Aracne, a perfeita tecelã, achou de retratar o maior de todos os deuses -- Zeus -- por ocasião de suas conquistas amorosas. E então foi tecendo diversas cenas em que ele aparece disfarçado ou toma a forma de um animal: Zeus, sob a forma de touro, arrebatando Europa; sob a forma de águia, abordando Astéria; sob a forma de cisne, conquistando Leda; sob a forma de sátiro, fazendo amor com Antíope; Zeus fazendo-se passar por Anfitrión para seduzir Alcmena, mãe de Heraclés (Hércules); Zeus, o pastor que fez amor com Mnemosine, mulher-titã; e, ainda, Zeus conquistando Egina, Deméter e Danae, disfarçado, respectivamente, de chama, serpente e chuva de ouro. No afã de "tricotear" sua espantosa obra, Aracne incluiu ainda os amores de Poseidon, Apolo, Dionísio e Cronos. Ao redor de todas as cenas, teceu uma graciosa moldura de hera e flores entrelaçadas.

Tão perfeita foi a obra de Aracne que Atena não conseguiu encontrar nela a mínima falha. Irritada, Atena rasgou a tecelagem em pedaços e golpeou Aracne na cabeça. Aracne ficou muito triste e, em seu desespero, terminou tentando se enforcar. Atena, ao saber o que sua cólera havia provocado, compadeceu-se de Aracne e transformou a corda que ela usara para enforcar-se em uma teia. Em seguida, derramou sobre Aracne fluidos retirados das ervas da deusa Hecate e transformou-a em uma aranha. Dessa forma, Aracne foi salva da morte e, embora condenada a ficar dependurada em sua teia, a beleza de sua arte não ficaria perdida para sempre neste mundo.¹²

Nosso primeiro contato com essa história se deu em 1999, quando pesquisávamos novos textos para ler nas oficinas literárias para alunos de 9 a 11 anos. Os mitos sempre foram uma boa opção para contar para as crianças, que ficavam encantadas com a profusão de criaturas fantásticas e dramas intensos. Na ocasião, apesar desses elementos não aparecerem no mito de Aracne, ficamos todos seduzidos pela história, talvez pela sua humanidade latente. Fomos

¹² Disponível em: http://www.geocities.com/~esabio/aranha/o_mito_de_aracne.htm

provocados pela ideia de que a deusa Atena tivera inveja de uma mortal e, ao mesmo tempo, fora generosa. Havia ali uma ambiguidade libertadora, pois não trazia os referenciais maniqueístas comuns na literatura infantil tradicional. O texto foi ainda uma deixa para refletir sobre o fato de, em geral, atribuímos sentimentos negativos aos humanos e positivos aos deuses. O que marcara a todos, porém, fora a coragem de Aracne para desafiar a deusa, que para nós era um aspecto positivo - diferente do que o discurso do narrador denotava em quase todas as versões do mito que procuramos conhecer.

Não por acaso, nossa trajetória como formadora de leitores foi marcada por um conto que trata da arte de tecer, ação sempre ligada à leitura e ao texto quando para fazê-los significar produção; relação justificada, etimologicamente, pela origem da palavra texto que vem do latim *texere* (construir, tecer). Essa relação já havia inspirado a nome da *Tramadaletra*, projeto desenvolvido por nós desde 2001, através do qual desenvolvemos oficinas literárias e ações de formação de professores.

Entretanto não é esta a principal significação que queremos destacar através do mito. Uma vez impregnada pelo olhar de pesquisadora, a leitura que fazemos se volta para as relações complexas entre a produção teórica e a prática que a envolve. Trazemos a história de Aracne como metáfora para a tensão entre a teoria (aquela produzida no interior da “acrópole” científica) e a prática cotidiana dos que estão longe da eloquência dos discursos acadêmicos, porém sem pretender opô-las.

A teoria, cuja razão de existir é generosa, no nosso modo de ver, volta-se para a prática sempre com a intenção de favorecê-la. Entretanto, quando essa última surpreende a primeira e demonstra sua eficiência, apesar das incoerências e dispersões, corre o risco de ser julgada e condenada, quando não à morte por falta de legitimação, à submissão e à dependência, como uma aranha que, apesar de continuar a tecer, não tem consciência do valor da sua obra.

Com efeito, esta é uma leitura idiossincrática, cujo sentido se constrói em função das angústias, experiências e demandas como pesquisadoras. Todavia, acreditamos que a riqueza dos signos presentes nessa história milenar poderá auxiliar na compreensão do texto. Assim, apesar dos riscos, não abrimos mão das metáforas acreditando que através delas os sentidos se alargam e, ao mesmo tempo, se tornam precisos, atingindo um ponto entre a incompletude e a provocação, objetivos, que cremos, mais realistas para uma produção teórica.

4.2 - EU INTERPRETO, TU INTERPRETAS... NÓS TECEMOS.

A perspectiva apresentada até aqui se ajusta a uma orientação epistemológica em que a realidade é concebida como fenômeno incontornável, do qual um único sujeito, teoria ou conjunto delas não dá conta de retratar plenamente. Apesar disso, acreditamos que a realidade é descritível, ou seja, é passível de descrições, ao mesmo tempo singulares e múltiplas, que se concretizam desde dados de realidade compartilhados, mas também de percepções únicas. Nesta perspectiva, a prática escolar toma dimensão de fenômeno complexo, cuja dinâmica não pode ser capturada ou retratada, mas reconstruída na perspectiva única, não-neutra, do pesquisador a partir da interação com outras perspectivas igualmente formadoras da realidade.

Coerente com este princípio, o estudo das práticas pedagógicas com a leitura literária se realiza aqui na perspectiva de que sua ocorrência não pode ser compreendida como algo à parte das representações dos sujeitos que a interpelam, ao contrário, são exatamente as formas de ver e dar sentido às práticas de leitura na escola, por parte dos professores, o principal foco da pesquisa. Tal opção se coaduna com as orientações metodológicas da pesquisa qualitativa com características de pesquisa etnográfica. André (2005, p.20), referindo-se às opiniões de Gertz e Rosalie Wax, afirma que a tarefa do etnógrafo consiste na aproximação gradativa ao significado e à compreensão dos participantes sobre sua realidade, compartilhando-a. Assim, apoiada neste marco filosófico-metodológico, buscamos abordar o fenômeno literário, enquanto fenômeno pedagógico e humano, sem perder de vista sua complexidade e as transformações que sofre ao ser resignificada pelos diferentes atores sociais.

A pesquisa qualitativa surge como alternativa aos métodos experimentalistas de inspiração positivista. É uma proposição de caráter idealista-subjetivista que defende uma metodologia diferenciada para as Ciências Sociais, com base na idéia de que os fenômenos humanos têm caráter dinâmico e complexo e, por isso, não devem ser estudados como algo controlável e mensurável. Esta modalidade de pesquisa surge no séc. XIX, ganhando espaço nos estudos em educação no Brasil somente a partir da década de 1980, época em que muitos pesquisadores passaram a realizar estudos qualitativos. Tais estudos, apesar de se denominarem

qualitativos, não representavam uma abordagem metodológica homogênea. Segundo André (2005 p.23), muitos adotaram esta denominação buscando marcar a rejeição às técnicas quantitativas de coleta de dados. Para a autora, a opção leva a uma visão redutora do que é a pesquisa qualitativa, por isso sugere a utilização do termo para designar apenas o tipo de coleta de dados, defendendo termos mais precisos quando o objetivo é explicitar a modalidade de pesquisa: histórica, descritiva, participante, fenomenológica, etnográfica etc.

Embora a denominação pesquisa qualitativa possa designar diversas tendências e concepções - daí a necessidade de ser mais específica - é comum a todas elas o estudo do fenômeno no seu acontecer natural, que marca sua filiação aos pressupostos da fenomenologia. Diante disto, fazemos a opção por utilizar o termo *pesquisa etnográfica*, que nos parece ser capaz de marcar mais fortemente o caráter interpretativo do trabalho, porém com a consciência de que sua utilização não deixa de ser problemática, uma vez que diferentes autores (MACEDO,2006; HAGUETTE,2005; ANDRÉ, 2005) o utilizam para designar aspectos e ações diferentes dentro de uma pesquisa.

O que move o estudo e que se aproxima das aspirações da pesquisa qualitativa com características etnográficas é, principalmente, a possibilidade de fazer emergir, no quadro das teorias sobre a formação de leitores, a literatura, a escola e a voz do atores sociais envolvidos com a sua prática; os fazeres e saberes moventes e dinâmicos que não estão descritos nos compêndios sobre a didática ou sobre o ensino da leitura, mas que fazem a realidade de alunos e professores no cotidiano escolar e que ganham significado na historicidade própria de cada sujeito envolvido na pesquisa. Isto não significa, porém, que os únicos informantes serão apenas os professores regentes. Tomamos como parte do corpo dos professores, aqueles assim habilitados, que desempenham função pedagógica, ou que, mesmo exercendo funções auxiliares à prática docente, estejam envolvidos com o processo de formação de leitores e, por terem experiência de sala de aula, são capazes de construir representações coerentes sobre a prática docente.

A busca por explicitar a perspectiva dos atores sociais envolvidos diretamente com o problema e promover o diálogo com as teorias e críticas a respeito da literatura, se conecta com os princípios de uma hermenêutica intercrítica, cuja proposição de uma interpretação que supere a dicotomia senso-comum e ciência é pertinente aos objetivos que esta pesquisa persegue.

Assim, como Atena que, no mito de Aracne, vem à Terra para conhecer a mortal que tece tapetes mais bonitos do que os seus, acreditamos que é preciso ir ao terreno das realizações cotidianas, no lugar onde os “homens comuns” constroem sua rotina e, desta forma, sair do “Olimpo”¹³ que se constitui no discurso dos especialistas, que espiam a realidade na expectativa de que os sujeitos da prática apenas são capazes de repeti-los, não de superá-los. Esta “saída, do Olimpo” é necessária para conhecer os *etnométodos* (Macedo, 2006 p.68) construídos significativamente a partir da realidade histórica e social de cada sujeito. Desta forma, pensamos estar contribuindo para a construção de condições mais favoráveis à transformação da educação, já que o olhar não se volta para destacar falhas, desvios e ausências, mas compreender a realidade que constitui a escola atual e, dessa forma, ser afetada por ela.

Este olhar para a realidade prática não significa abolir ou mesmo diminuir a importância do referencial teórico. Para explicar como encaramos essa relação teoria e prática, recorreremos a André (idem, p. 42):

(...) Embora o processo etnográfico deva ser aberto e flexível, isso não significa ausência total de referencial teórico. A definição do objeto de estudo é sempre feita por causa de um alvo que se busca e de um interesse específico por conhecer, o que implica uma escolha teórica que pode e deve ser explicitada ao longo do estudo.

O que acontece, geralmente, no estudo etnográfico é uma discussão e um questionamento constantes desse referencial teórico e maior ou menor explicitação do mesmo ao longo do trabalho, dependendo do grau de conhecimento existente a respeito das questões pesquisadas e do que vai sendo “descoberto” durante o estudo.

Nesta perspectiva, a pesquisa não pode se restringir a um retrato perfeito da prática observada (nem poderia, já que é atravessada pela subjetividade do pesquisador), mas uma reconstrução desta prática, em que se procura desvelar suas diversas dimensões e contradições. Buscamos, então, descrever (e compreender) a trabalho desenvolvido no âmbito do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série¹⁴ em uma escola da rede pública municipal de Salvador, assim como os sentidos e significados construídos ali acerca do trabalho que desenvolvem seus

¹³ O Olimpo aqui é metáfora para o lugar do discurso teórico que se distancia da prática, para certa noção de academia, para a ciência tradicional que separa sujeito e objeto, mas não implica em atribuir superioridade a estes espaços de produção, ao contrário, toma-se essa pretensa hierarquia, ironicamente, como provocadora de reflexões.

¹⁴ Até o momento da realização da pesquisa, ainda não havia sido adotada, na escola pesquisada, a nova denominação para séries, na perspectiva do ensino fundamental de nove anos. Assim, optamos por seguir utilizando a denominação antiga, ressaltando que, no ensino público municipal, o primeiro ciclo desse segmento, que no caso da Escola Alfa corresponderia à 1ª e à 2ª série, é conhecido como CEB – Ciclo de Ensino Básico.

professores com a leitura literária. Para tanto, nos apoiamos nos princípios do método etnográfico, em que a noção de *descrição densa* e de *descrição fina* se conforma com os objetivos deste estudo, pois acolhe a idéia de um diálogo autêntico com a realidade estudada.

Com o propósito de explicitar as bases interpretativas na observação realizada e definir um viés metodológico claro para a coleta de dados em campo, especialmente quanto a não deixar dúvidas sobre no que centrar o olhar, consideramos importante construir questões norteadoras. São elas:

1. Como poderíamos empreender uma caracterização incipiente, mas significativa para compreensão do fenômeno estudado, da crítica à escolarização da leitura literária?
2. Que pistas do discurso da crítica à escolarização da leitura literária são possíveis perceber no que os professores da instituição pesquisada fazem e dizem a respeito do texto literário em sala de aula?
3. Que significados os professores atribuem ao percurso formativo dentro e/ou fora da instituição no trabalho com a leitura literária?
4. Que significados, função e sentido, atribuem à leitura literária?
5. Como lidam, se lidam, ou percebem, se percebem, a tensão entre discurso estético e pedagógico no tratamento do literário na sala de aula?

4.3 DA METODOLOGIA E SEUS TEARES

Tendo em vista que a método etnográfico, como uma proposição com raízes idealistas-subjetivistas (ANDRÉ, 2005, p. 15), não requer do pesquisador uma atitude de neutralidade e distanciamento frente ao objeto de estudo, faz-se necessário pôr em evidência o caráter implicacional da descrição a ser feita, no sentido de que, assim, explicita-se a necessidade de suspensão de preconceitos para se empreender a pesquisa de campo. Revelar isto é, portanto, um ato de rigor.

Tal advertência é considerada adequada a este estudo, no sentido de que respalda a busca por compreender o fenômeno sem as purificações tradicionais, que destituem o objeto de sua humanidade, o que não significa perda de rigor e significado acadêmico. Neste sentido, interessa mesmo as marcas de

subjetividade, as contradições e singularidades presentes no olhar que se lança sobre a realidade, seja da pesquisadora, sejam dos professores com os quais se pretende dialogar a partir do referencial teórico e da experiência prévia da autora.

Nossa trajetória como docente se inicia e se desenvolve há 15 anos no âmbito da Educação infantil e no ensino fundamental de nível 1, exceto pela nossa inserção na docência do ensino superior no início de 2007, quando passamos a integrar o quadro de professores da FACED, com professora substituta. Assim, nossa concepção de escola está profundamente afetada pela experiência com a educação de crianças, o que nos influenciou na opção por realizar esta pesquisa no âmbito do Ensino Fundamental.

Como professora envolvida com o ensino da leitura e mais tarde realizando oficinas literárias em várias escolas da rede privada, entre elas, Colégio Módulo Criarte, Colégio Nobel, Escola Lua Nova e Colégio Miró, acumulamos experiências ora mais, ora menos emancipadoras, mas que nos levaram a problematizar a realidade à nossa volta.

Neste processo, as inquietações acerca dos objetivos escolares com a leitura da literatura foram ganhando uma dimensão cada vez maior, uma vez que os objetivos foram se tornando cada vez mais complexos e ambiciosos e as práticas não caminhavam no mesmo ritmo. Nesta perspectiva, consideramos de relevância o fato de ter compartilhado com os sujeitos desta pesquisa, de uma realidade próxima, embora com suas singularidades sócio-históricas, já que se trata de uma escola pública e nossa experiência foi fundamentalmente no setor privado.

Entretanto, o objetivo não era encontrar uma realidade especular, que correspondesse à imagem prévia que construímos a respeito da escola ou da literatura. Por outro lado, também não é possível desvinculá-las do processo de descrição no qual se constitui este trabalho.

A identificação com o campo de pesquisa não se constitui um obstáculo para a pesquisa qualitativa. Ao contrário, é sinalizador da implicação que leva ao compromisso efetivo com o problema tratado. É nesta perspectiva que nos situamos, quando escolhemos pesquisar a prática pedagógica do Ensino Fundamental.

Para abordar o problema que ora colocamos como de relevância pedagógica e social, não buscamos um *locus* que se destacasse por sua simplicidade ou facilidade. A escolha foi pautada pela possibilidade de oferecer um universo

pedagógico tão complexo e, ao mesmo tempo, tão comum como qualquer outro ambiente escolar na cidade, desde que os sujeitos ali presentes tivessem disponibilidade para voltar-se para a questão da leitura literária como objeto de reflexão. Entretanto, priorizamos a busca por escolas que sabíamos que haviam contado com um trabalho relacionado à formação de leitores, como forma de aumentar as chances de interesse dos professores pela discussão.

Partimos do princípio de que as condições de funcionamento da escola pública, apesar das singularidades de cada instituição e de cada sistema, apresentam aspectos em comum, com destaque para seu necessário compromisso com a democratização da educação e as implicações disto na prática. Nessa perspectiva, menos importante do que identificar a instituição escolar é considerar que o caráter de escola pública faz dela o *locus* adequado para a reflexão que pretendemos realizar, no sentido de tirar da experiência vivida contribuições que venham enriquecer as discussões sobre o ensino público. Assim, fazemos a opção por usar um nome fictício para escola, a qual denominaremos Escola Alfa. Também resguardaremos a identidade dos professores a fim de preservá-los de qualquer dano que a exposição de suas opiniões e experiências possa causar

4.4 OS TAPETES DE ARACNE

A Escola Alfa surpreende pela sua estrutura física: 7.000 metros de área construída, 12 salas de aula, sala de direção, vice-direção, secretaria, coordenação pedagógica, sala de professores, laboratório de tecnologias com cerca de 35 computadores, biblioteca, cinco salas para oficinas e um auditório para 150 pessoas. Além das instalações pedagógicas, há espaço para os chamados 'serviços assistenciais', que englobam cozinha, refeitório, 20 sanitários, estacionamento fechado e uma portaria. Ao entrar por ela, encontra-se um amplo saguão, para onde confluem uma grande rampa e escadas laterais que ligam as salas de aula do térreo ao pavimento superior onde se acham a biblioteca, a sala de informática e as demais salas de aula. Um corredor à esquerda conduz à área do refeitório e uma porta à direita, logo na entrada, leva às áreas descobertas e ao estacionamento.

Os alunos dessa escola são, na sua maioria, afro-descendentes e oriundos das camadas populares, constituindo um quadro típico do ensino público de

Salvador. Do mesmo modo, os professores constituem uma amostra comum nas escolas de Ensino Fundamental, onde quase a totalidade é de mulheres. Ali, apenas um professor atua como regente nas turmas que vão até a quarta série.

QUADRO 1 - Dados numéricos da escola

Números da escola		
Alunos: 1.318	Professores: 64	
Turmas 39	Salas: 14	
Oferta		
Turno	Segmento	Alunos
Matutino	1 a 4 ^a	367
Vespertino	5 ^a a 8 ^a	535
Noturno	5 ^a a 8 ^a	315
	Telecurso	101

Antes de chegar à Escola Alfa, já havíamos procurado outras três escolas onde nos deparamos ora com a recusa da direção, ora com um número restrito de professores. A justificativa geral para as recusas foi o excesso de pesquisadores na escola, o que estaria atrapalhando as atividades escolares. Diante desse quadro é inevitável não questionar o significado da pesquisa em educação/leitura e sua repercussão no cotidiano das escolas.

Foram necessários vários encontros com a vice-diretora da Escola Alfa até a confirmação da pesquisa naquele local. A partir de nossa solicitação, nos foi permitido utilizar um pequeno espaço de tempo de uma reunião de planejamento, ou reuniões de AC, para apresentarmos o projeto de pesquisa. O objetivo era convidar os professores a participarem como sujeitos e, a partir daí, avaliar a viabilidade do trabalho naquela escola.

Durante a apresentação, quando explicamos nossos objetivos e apresentamos algumas características da metodologia, percebemos que não obtivemos sucesso imediato. Após ouvirem, um longo silêncio se fez na sala, que foi quebrado por um comentário – paralelo - de uma professora sobre “o problema do tempo”. O comentário nos possibilitou esclarecer que não tínhamos o interesse

de mudar a rotina de trabalho e que ficaríamos o mínimo possível em suas salas de aula.

As reuniões de AC ou Aulas de Coordenação são encontros para planejamento pedagógico, atividades de orientação pedagógica e para os informes institucionais. Na Escola Alfa, realizar encontros quinzenalmente foi uma escolha frente à alternativa de fazer encontros semanais, o que implicaria em liberar os alunos duas horas mais cedo, toda sexta-feira. A opção da equipe pedagógica de alternar entre as semanas foi, segundo a então coordenadora do CEB¹⁵, para evitar que os alunos deixassem de ir à escola no dia das reuniões, pois teriam “apenas” duas aulas. A cada 15 dias, portanto, as reuniões teriam quatro horas de duração.

Ao avaliar a repercussão da apresentação da pesquisa à equipe, a vice-diretora mostrou-se preocupada com a falta de adesão dos professores. Apesar de a sentirmos pessimista, não consideramos como uma negativa definitiva e pedimos permissão para conversarmos com eles individualmente. Assim, fomos à sala dos professores e conversamos com os que lá estavam. De imediato, obtivemos a adesão de três professoras do CEB e a completa recusa de todos os professores de 3ª e 4ª séries que ali estavam presentes, inclusive da professora que havia feito o comentário acerca da escassez de tempo, no momento da apresentação da pesquisa.

Apesar da insistência, os professores do segundo ciclo continuaram a se negar, veementemente, a participar da pesquisa. Todos alegaram não terem tempo e estarem cheios de trabalhos como correções e relatórios, além de problemas pelo atraso no cumprimento do programa de ensino devido à greve que houvera no primeiro semestre.

A despeito da dificuldade cada vez maior de conseguir os 8 professores almejados inicialmente, optamos por insistir naquela escola, pois acreditávamos que ali seria um terreno rico onde lançar nossas indagações. A própria recusa daqueles professores nos levou a refletir se esse não seria um indicador da tensão entre o discurso estético e o discurso pedagógico relacionada à presença da literatura na sala de aula. Estariam aqueles professores se negando a participar da pesquisa exclusivamente pela questão do tempo ou era um sinal de que a presença da

¹⁵ Ao iniciar a pesquisa, a escola contava com duas coordenadoras: uma responsável pelas classes do CEB e outra pelas classes do Ciclo 2. Após um mês de pesquisa, soubemos que a segunda coordenadora havia pedido sua exoneração. A coordenadora, que antes era apenas do CEB, passou a trabalhar com todas as classes.

literatura naquele ciclo, onde as exigências pedagógicas se ampliavam, era algo mais problemático? Por que os professores do CEB, onde a leitura e a escrita tem lugar de destaque, tiveram uma reação diferente? O que causava essa diferença tão clara de postura entre os professores dos dois ciclos?

Optamos por dar continuidade à pesquisa ali, mas, para tanto, resolvemos não nos centrarmos nos professores nesse primeiro momento. Assim, passamos a estabelecer um contato mais estreito com as coordenadoras, e irmos “ficando por perto”, para conhecer o ritmo e o “clima” da escola e, aos poucos, irmos nos inserindo naquele grupo.

Segundo Goffman, citado por Macedo (2006, p. 92), quando um indivíduo chega à presença de outros, estes geralmente procuram obter informações a seu respeito. É, nas evidências apreendidas através dessa dinâmica, que começa o processo de definição da situação e o planejamento de novas ações. Assim, a convivência mais extensiva com os coordenadores poderia favorecer tanto a busca de maiores informações que nos levassem a uma abordagem mais adequada dos professores, como também permitiria que eles obtivessem mais dados sobre nós e pudessem avaliar melhor sua participação ou não na pesquisa. Acreditávamos que, conforme a interação fosse ocorrendo, haveria mudanças em relação ao estado inicial de resistência. Foi o que ocorreu.

Um exemplo significativo desta interação ocorreu por ocasião do Dia do Estudante, quando a direção da Escola resolveu presentear os alunos com pequenos kits com caderno, lápis, borracha e apontador. Ao chegar ao local, logo cedo, percebemos que uma funcionária da equipe de apoio, além da vice-diretora e das coordenadoras, estavam engajadas na montagem de centenas de kits, pois precisariam ser entregues na manhã seguinte e poderia não dar tempo. Assim, nos candidatamos a ajudar, e durante esse trabalho, fomos conversando sobre muitos assuntos, entre eles educação e leitura, mas não somente. Muitas experiências curiosas na escola foram contadas, e entre risos e momentos de seriedade, fomos conhecendo um pouco sobre aquele lugar e aquelas pessoas.

Este episódio ilustra a diversidade de experiências que vivenciamos em campo e mostra o porquê desta etapa da pesquisa ter se constituído a fonte primordial de construção do corpus de análise. Neste aspecto, a técnica da observação foi a forma encontrada para abordar o fenômeno enquanto ele acontecia, já que se trata do estudo de práticas. Entretanto, observar somente não

foi suficiente, na medida em que foi preciso imergir, minimamente, na realidade estudada para captar aspectos do fenômeno que normalmente fogem ao sentido da visão. Assim, foi necessário “experimental” a realidade a partir de uma observação participante através da convivência extensiva com as professoras no espaço da escola pesquisada em situações diversas, da observação de sala e também através da realização de um *planejamento compartilhado* durante uma das reuniões de AC. Tal estratégia metodológica se fundamenta na idéia de que o principal instrumento da pesquisa qualitativa etnográfica é o pesquisador.

Tomamos então como referência o conceito de observação participante de Schwartz e Schwartz tal com citado por Haguette (2005, p. 73), que indica como necessária a presença constante do observador no contexto observado com finalidade de coleta de dados. Para estes autores, o papel do pesquisador pode ser revelado ou não e a observação pode acontecer num espaço de tempo curto ou longo, mas é fundamental o papel ativo do observador enquanto modificador do contexto, ao mesmo tempo em que se deixa afetar pelas influências da realidade observada. No nosso caso, optamos por informar nosso papel e os objetivos da pesquisa de campo, que foi feita entre os meses de agosto e novembro de 2007, em estivemos na escola, em média, duas vezes por semana.

Embora a observação participante possa ser tomada como uma metodologia de pesquisa, isto é, como outra denominação para a pesquisa-ação ou pesquisa-participante, o uso aqui feito é na perspectiva de técnica de coleta de dados. Ao confundir-se com a pesquisa-ação, exige do observador uma interdependência entre o seu papel científico e o seu papel social na cultura observada, de tal forma que ele reflete o processo social e compartilha da vida e dos sentimentos das pessoas com que tem relação face a face (HAGUETTE, idem, p.75). Não sendo este o caso, nos limitamos à observação-participante, que se concretizou através de situações não planejadas como a situação dos *kits* e de ações preparadas previamente como a realização do planejamento compartilhado e a realização de uma oficina literária em uma turma de 4ª série, feita por solicitação da professora e dos alunos.

Com a observação-participante realizada, pôde-se apreender a dinâmica cotidiana dos professores, seus problemas imediatos e as formas de abordá-los, mas, principalmente, foi possível estar por perto quando da emergência de

acontecimentos que nos levaram à aproximação com as representações feitas acerca da leitura literária.

A oficina realizada, apesar de ter sido com uma única turma, nos ajudou a perceber dinâmicas de funcionamento da escola, pois nos permitiu interagir com os alunos e vivenciar problemas próprios daquela realidade como a dificuldade de ser ouvido por conta da acústica ruim das salas, o desconforto gerado pela umidade e outras dificuldades para gerar um clima acolhedor, como pensamos que seria apropriado para um momento de fruição estética.

A observação tradicional de sala de aula foi também uma técnica utilizada e ocorreu em três situações, em que combinamos com as professoras um momento para observá-las realizando uma atividade com a leitura literária. As três professoras observadas sugeriram que nós observássemos a realização de oficinas literárias, o que fizemos em uma turma de CEB Inicial, uma de CEB intermediário e outra de quarta série. Outras duas professoras se dispuseram a ser observadas, porém tivemos problemas para acertar um horário já que os colocados à disposição eram poucos e, quando combinaram com nossa disponibilidade, foram impossibilitados por imprevistos.

A idéia inicial era, após a realização das observações e entrevistas, utilizar a técnica do grupo focal, com o objetivo de colocar em discussão, de forma explícita, as questões levantadas no estudo. Porém, isto foi inviabilizado pela falta de condições de reunir os professores durante o horário de trabalho. As reuniões de AC, que seriam uma alternativa, não ocorreram em quantidade suficiente para atender, ao mesmo tempo, às demandas da escola e da pesquisa, o que impediu sua utilização para os grupos focais. Por ter disponível apenas uma única reunião, essa técnica foi substituída por uma atividade de *planejamento compartilhado* com a equipe da escola, pois conciliava tanto as demandas da escola como da pesquisa. O encontro aconteceu, no final de setembro, antes mesmo da realização de algumas entrevistas e foi muito proveitoso para conhecimento das concepções de leitura e literatura em circulação naquela instituição, resultando em uma produção que se constitui em um rico *corpus* de análise.

Além dos planos de aula resultantes desse trabalho servirem para coleta dos dados, também nos apoiamos no registro feito através de filmagem digital do encontro. Tal filmagem foi muito útil e se encontra disponível em arquivo digital, assim como o registro sonoro das entrevistas.

A adoção do planejamento compartilhado como técnica de coleta de dados foi um ajuste feito por nós em face da realidade encontrada, pois não é uma técnica que consta nos textos sobre metodologias de pesquisa. Baseamo-nos, para tanto, na proposta da pesquisadora argentina Mirta Castedo apresentada na conferência *La Planificación como Tarea compartida: coordinadores, directores, docentes...* (2006) da qual fomos ouvintes e que sugere esta atividade como instrumento de formação de professores. Por se tratar de uma proposta que visa provocar reflexões no professor, consideramos uma forma apropriada de entrar em contato com os conhecimentos construídos pelos professores, a partir da situação-problema de realizar o planejamento (compartilhado com outros docentes e conosco) de uma situação de leitura literária na sala de aula. Vejamos o que diz a autora na ementa da sua conferência:

En el momento de planificar, en primer lugar, los docentes ponen en claro su manera de comprender los contenidos, reflejan – al prever el trabajo – hasta qué punto en las propuestas se sostiene o no la concepción de la lengua como practica social, anticipan la condiciones de circulacion de la língua escrita en aula y las posibilidades de los alumnos de ejercer com lectores e escritores. (Buenos Aires, 2006)

Consideramos que esta técnica ajudou a tornar explícitas as concepções de leitura literária, bem como as condições práticas de efetivação de atividades em torno da leitura literária.

As categorias de estudo, segundo os princípios da pesquisa qualitativa, não são definidas *a priori*, na medida em que isto seria condicionar a pesquisa a algo predeterminado. Em verdade, não pretendemos trabalhar com o conceito de categoria, pois a chegada a campo significou levar conosco, ao invés de categorias, aquilo que Macedo (2006, p. 59-68) chama de “percepções sensibilizadoras” ou de “conceitos sensibilizadores”, sobre as quais falamos na introdução. Essas percepções permitem uma “escuta sensível” sem que seja necessário fechar os olhos para o “instituinte ordinário”.

Na tentativa de caracterizar a produção teórica que nos referenciamos para refletir sobre a prática, além de uma revisão de literatura para conhecimento do “estado da arte” sobre os estudos em leitura apresentada no capítulo 3, buscamos levantar discussões sobre alguns textos, no sentido de descortinar aspectos novos que pudessem enriquecer a leitura da realidade estudada (ver capítulo 2). Não podemos negar que, para isso, nos inspiramos em pressupostos da Análise do Discurso sem, porém, buscar realizar uma análise estrita do que, volta e meia,

chamamos de *discurso da crítica à escolarização da leitura literária*. Por outro lado, quando falamos em discurso, estamos utilizando a acepção proposta por essa teoria, que nos diz que “o discurso é a palavra em movimento, prática de linguagem” (ORLANDI, 1999, p15) e que é “efeito de sentido constituído no processo de interlocução” (BRANDÃO, 2006, P106).

Assim, as discussões promovidas em torno das produções sobre a escolarização da leitura se deram também para enriquecimento das percepções sensibilizadoras, se constituindo, ao invés de uma análise, uma leitura crítica dos textos que acreditamos veicularem um discurso específico da crítica da escolarização da literatura.

Os conceitos sensibilizadores que nos ajudaram a realizar esta leitura nasceram, sobretudo, da nossa experiência prévia de pesquisadora, mas também emergiram do próprio caminhar da pesquisa. Inicialmente, tais conceitos permearam a questão das concepções de leitura, da visão do processo de escolarização da literatura e da formulação de propostas concretas de tratamento da leitura literária (que revelam concepções de educação e posições ideológicas).

O conjunto de estratégias selecionadas para empreender esse trabalho vem ao encontro da idéia de uma prática voltada para a apreensão das realidades múltiplas, que, ao recusar a possibilidade de uma realidade unívoca e já construída para sempre, exercita a dialogicidade já na coleta das informações. Assim, não nos imiscuímos do direito de revelar impressões e idéias quando necessárias para enriquecer o diálogo, porém tendo o cuidado para que não se confundissem com expectativas de confirmação de idéias prévias.

4.4.1 A interação face a face

A entrevista aberta, semi-estruturada foi mais um elemento relevante para o diálogo com a realidade em questão. Esse recurso é o melhor exemplo do que se poderia chamar de interação face a face, já que se concretiza um tipo de troca explícita de significados. Sua relevância para os objetivos da pesquisa se dá porque cada sujeito representa a re-apropriação singular com o universo social e histórico que o envolve, tornando possível conhecer uma realidade mais ampla a partir da especificidade de uma "práxis" individual. Neste sentido é fundamental o contato individualizado com os sujeitos da pesquisa, o que foi feito no momento em

que estes sujeitos estavam suficientemente implicados no estudo de modo que estivessem abertos às investigações e à vontade com a presença do pesquisador.

Utilizamos, para tanto, a elaboração prévia de um roteiro flexível, no qual a informação inesperada pudesse ser incluída. Nosso roteiro se organizou da seguinte forma:

1. percurso docente e chegada à escola;
2. relações com a leitura, preferências, história de leitura;
3. presença da literatura no cotidiano da sala de aula;
4. visões dos objetivos escolares com a leitura literária;
5. prazer da leitura, obrigatoriedade e escolarização.

Esse roteiro nem sempre foi seguido, pois procuramos aproveitar ao máximo as informações trazidas espontaneamente pelos sujeitos, o que nos levou, às vezes, a deixar esse recurso um pouco de lado.

Utilizamos a entrevista para abordar mais diretamente as histórias de vida e de leitura de cada sujeito, suas concepções de leitura, leitor, literatura e ensino-aprendizagem, entre outros conceitos fundamentais para a compreensão das representações e das práticas levadas a cabo na escola estudada. Buscamos abordar diretamente estas questões e também tentar entrever as relações que o sujeito estabelece com estes saberes, bem como as contradições e convergências com sua prática. Algumas vezes, porém, não julgamos adequado interrogar diretamente acerca de conceitos e representação, para que os informantes não se sentissem sabatinados, assim, em alguns casos, foi preciso recorrer a outras técnicas de coleta de dados.

A utilização de registro com fotos e gravações sonoras, para além dos registros escritos, foi um recurso importante, porém, nas entrevistas, nos limitamos ao registro sonoro apenas. O recurso de uma máquina fotográfica digital para captação da atmosfera da atividade encaminhada foi utilizado durante os quatro meses em campo, sempre que possível, para flagrar situações, reações, acontecimento planejados ou espontâneos. O registro sonoro foi feito com um aparelho de MP4, mas que nos obrigou a descartar algumas entrevistas, pois apresentou problemas irreversíveis nos arquivos no momento da transferência para o computador.

Como registro escrito, o diário de campo foi, para nós, um dispositivo extremamente importante, pois através dele que foi possível resgatar impressões e

experiências vividas durante o processo de pesquisa *in situ*. Nele estão registrados dados colhidos durante as visitas a campo, mesmo dos momentos em que não foi realizada nenhuma técnica específica de coleta de dados, a não ser a convivência. Muito dos relatos que fazemos estão baseados nesse registro, sobretudo quanto ao aspecto institucional e às observações de sala de aula.

Não foi possível fazer registros de imagens em todas as observações de sala de aula, uma vez que este dispositivo chamava muita atenção dos alunos, provocando uma alteração significativa na dinâmica da aula. Ainda assim, fizemos o registro com fotos de apenas uma oficina realizada por uma professora do CEB intermediário.

4.4.2 Da análise de dados

Segundo Gomes (MINAYO, 2002), o momento da análise de dados é extremamente delicado em uma pesquisa, pois o pesquisador corre o risco de se iludir com a qualidade dos dados colhidos construindo conclusões superficiais. As armadilhas do desejo de finalizar um trabalho e corroborar expectativas, assim como as dificuldades de classificação e síntese que esta etapa apresenta, resultam em um grande desafio que só pode ser enfrentado com trabalho exaustivo e rigor metodológico.

Na pesquisa qualitativa, porém, o que se traduz como rigor metodológico se relaciona com a explicitação das limitações decorrentes da subjetividade do pesquisador, para que este possa ter clareza do que é opinião preexistente e revelações evidenciadas pelo estudo. Assim, estratégia essencial nesse processo é uma atitude de *estranhamento* que, segundo André “é um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha” (2005, p.48).

Nessa perspectiva, o esforço primeiro foi o de conseguir um distanciamento entre as expectativas iniciais e o que os dados revelaram, buscando evidenciar novos desdobramentos do objeto de estudo que se concretizaram na pesquisa através regularidades e relações que se constituíram *a posteriori*.

O levantamento desses aspectos durante o trabalho de campo se fez em coerência com os postulados da pesquisa qualitativa de característica etnográfica. Já a análise propriamente dita, se dá segundo alguns postulados da Análise do Discurso (AD). Ou seja, ainda que não tenha sido utilizada rigorosamente a teoria da

AD para efetivar a análise dos dados, alguns pressupostos fundamentais para uma construção de sentido de natureza científica, que resultaram das contribuições dessa teoria, foram essenciais para a conclusão do trabalho.

Entre esses pressupostos estão uma noção de sujeito como essencialmente histórico e ideológico, cuja fala é um recorte das representações de um tempo histórico e de um espaço social, ou seja, é fundamental aqui a idéia de que todo sujeito se constitui em relação às condições de produção do seu discurso. Segundo Brandão (2004, p. 59), o sujeito, por ser projetado num espaço e num tempo orientado socialmente, situa o seu discurso em relação aos discursos do outro, seja em relação ao destinatário do discurso (nível intradiscursivo), seja em relação aos outros discursos que o envolvem (nível interdiscursivo).

Nesta mesma linha de idéias, são acolhidos aqui os conceitos de dialogismo e polifonia de Bakhtin, que reconhecendo as implicações de uma sociedade de classes na construção dos discursos, afirma que a diversidade de grupos sociais (com os seus conflitos) cria as premissas para o surgimento dos múltiplos planos e das múltiplas vozes, o que só pode ser traduzido por uma representação polifônica (BEZERRA, 2005, p.193).

Aceitar a premissa bakhtiniana de que o dialogismo, isto é, a presença do outro no discurso é elemento constitutivo da linguagem e condição para a produção de sentidos, foi especialmente importante tanto para a análise dos textos que compõem a crítica da escolarização da leitura literária (CELL) como para a análise das entrevistas e de outros textos constituídos através da pesquisa de campo. O dialogismo, conforme construído por Bakhtin, parte da assertiva de que o discurso não é individual, e assim é por duas razões principais e análogas aos níveis intra e interdiscursivo: se constrói a partir da interação entre, pelo menos, dois interlocutores, que, por sua vez, são seres sociais e se constrói na relação com outros discursos, no diálogo com eles (BRAIT, 2006, p.32).

4.4.3 Análise de documentos

A análise de documentos é mais um eixo significativo no processo de construção de sentido sobre o fenômeno. Nesta linha de pensamento, os planos de aula, diários de classe, projetos e atividades didáticas, entre outros documentos

internos e externos, pessoais ou institucionais foram fundamentais enquanto “fixadores de experiência” que ajudam a recuperar o vivido (MACEDO, 2006 p. 107 a 111). Todavia, nem todos estes documentos estiveram disponíveis na mesma medida. Assim, reunimos o que foi possível: a matriz do diário de classe do CEB, que contém os Marcos de Aprendizagem constituídos dos objetivos de cada área para o ciclo; 6 planos de aula, sendo 5 resultantes do planejamento compartilhado e 1 obtido com uma das professoras cuja oficina observamos; 2 cópias de atividades de linguagem e duas provas de Língua Portuguesa em cópias Xerox. Tais documentos forneceram informações relevantes sobre aspectos do currículo e das práticas individuais.

Como ato de rigor metodológico, buscamos confrontar, através da triangulação de dados, estes documentos com os dados colhidos em outros momentos. Por triangulação de dados, entendemos a técnica que tem por objetivo abranger a máxima descrição, explicação e compreensão do foco em estudo (Triviños, 1987, p. 138).

Segundo Triviños (IDEM), o interesse do pesquisador deve focar três aspectos, no processo de triangulação: “Processos e produtos centrados no Sujeito”, que fiz a partir das entrevistas, “planejamento compartilhado” e observações; em seguida, “Elementos Produzidos pelo meio do sujeito e que têm incumbência em seu desempenho na comunidade”, que ocorreria pela análise dos documentos e, por último, “Processos e Produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do macro-organismo social no qual está inserido”, que se concretizaria pela percepção das relações sociais, de hierarquia e poder, apreensível pela observação e através das entrevistas.

A rigor, a interpretação dos dados, na pesquisa qualitativa, ocorre durante todo o processo, tendo, o seu produto final, a característica de ser um produto aberto. Por força dessa necessidade, estive, no decorrer da pesquisa, me questionando sobre a relevância dos dados coletados e avaliando a necessidade de voltar a campo para complementação de dados, num processo de constante *saturação*.

4.5 AS TECELÃS

Qualquer objeto do conhecimento (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido a título de coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico.

Mikhail Bakhtin

Por se tratar de um estudo de caso de inspiração etnográfica, a coleta de dados centra-se numa única instituição, a qual foi descrita e retornará no texto como contexto dos acontecimentos e como espaço social, no qual os atores estudados concretizam suas idéias e para o qual direcionam suas construções teórico-práticas em torno da leitura literária.

Os sujeitos participantes da pesquisa atuam no turno matutino, período em que a escola atende o ensino fundamental I. Apesar de termos tido contato com quase todos os professores desse turno através de conversas informais e do planejamento compartilhado, consideramos como sujeitos principais os que aqui relacionamos, uma vez que, com esses, sistematizamos a coleta de dados através de entrevistas e observações.

Ao todo, realizamos 10 entrevistas, sendo 3 delas descartadas por problemas técnicos com o equipamento. Dentre as sete restantes, duas se deram em duas etapas. Foram os casos de PB, P2B e P4 com as quais tivemos mais de um encontro para entrevista. A maioria desses encontros foi realizada nos horários de recreio, entre os meses de agosto e outubro, nos quais pudemos contar com um tempo máximo de 30 minutos.

Entre os sujeitos pesquisados, cinco são professoras regentes atuando em turmas de 1ª (CEB inicial) à 4ª série; uma é professora da biblioteca, que atua como responsável pela sala de leitura/biblioteca, sendo que ainda foram aceitas como informantes a vice-diretora, que também atua como professora de português da quinta série (atual 6º ano) no turno vespertino, e a coordenadora do CEB, que, na maior parte da pesquisa, atuou como coordenadora de todas as turmas pesquisadas, uma vez que a outra coordenadora pediu exoneração nesse período.

Não citaremos seus nomes, com o objetivo, senão de resguardar efetivamente suas identidades, o que seria facilmente desmontado, talvez de evitar exposições desnecessárias.

Escolhemos identificar os professores pela letra **P** quando se tratarem de professoras regentes (exceto no caso de PB que identificamos com a mesma letra, apesar de exercer a função de responsável pela biblioteca), pela letra **C**, no caso da coordenadora e **V**, para designar a professora que desempenha a função de vice-coordenadora. As letras serão seguidas por números correspondentes à evolução das turmas em que os professores atuam. Assim, **P1** corresponde às professoras regentes de turmas de CEB inicial, **P2** às professoras da turma de CEB intermediário, **P3** da terceira série e **P4** para a professora da quarta-série. Como contamos com duas professoras de CEB intermediário, utilizaremos ainda uma segunda letra para diferenciá-las, assim teremos uma P2A e outra P2B, como não contamos com sujeitos da terceira série, não haverá P3.

P1 atua em uma turma de CEB inicial, formada por alunos de seis anos ou que têm sua primeira experiência de escolarização. Esta é uma professora antiga na escola e funcionou como importante informante sobre a história da instituição. Ela já atuou com coordenadora antes que existissem concursos específicos para esta função. Esta professora abandonou sua formação em Matemática para atuar em Educação, onde, afirma que “encontrou seu caminho”. Na entrevista, afirmou ser uma leitora contumaz de literatura, especialmente de poesia e contos. Embora tenha construído o gosto pela leitura a partir do hábito de estudo conquistado desde a infância, diz que se descobriu como leitora de literatura a partir, principalmente, das oficinas vivenciadas nos encontros de formação promovidas pelo *Projeto de Incentivo à Leitura* (PIL) realizado na Escola Alfa através de uma parceria da Prefeitura Municipal com uma fundação. Neste projeto foi oferecida uma consultoria para a capacitação do professores com foco no incentivo à leitura, paralelamente ao desenvolvimento de oficinas literárias para os alunos, incluindo ainda a oferta de livros para constituição de um pequeno acervo pela escola.

Em seu curso de formação superior em Pedagogia, cursou uma disciplina sobre literatura infantil, mas afirma que apesar da importância da disciplina na compreensão do que é leitura, foi nas oficinas que descobriu a literatura infantil. Esta professora reside nas imediações da escola e, por ter vivenciado os processos de reforma do prédio, bem como as diversas gestões, demonstra um vínculo estreito

com a instituição, trazendo informações que se estendem para além de sua sala de aula. P1 foi uma professora bastante disponível para a pesquisa, com quem tivemos uma entrevista em dois tempos; além de observarmos sua sala e contarmos com sua participação no planejamento compartilhado.

P2A é professora do chamado CEB intermediário, o que corresponderia à 1ª série, ou ao 2º ano, na atual nomenclatura, do Ensino Fundamental. Em tese, o CEB, sigla para Ciclo de Ensino Básico, se divide em CEB inicial, intermediário e final, entretanto na escola, naquele período, ainda não haviam se formado turmas de CEB final. Esta divisão não deveria fazer correspondência direta com a forma tradicional de seriação, pois o objetivo é que o aluno tenha o ciclo de, no mínimo dois anos, podendo se estender sem significar repetência, para conquistar as aprendizagens elementares no campo do *ler, escrever e contar*. Entretanto, a equipe pedagógica da Escola Alfa optou por formar grupos menos heterogêneos, agrupando-os conforme o grau de dificuldades, o que levou a uma inevitável seriação. Assim dos quatro CEBs intermediários existentes e que atendem a alunos que contam com mais de um ano de escolarização, dois são considerados CEB intermediários “fracos”. Há, ainda, o “médio” e o “forte” como são chamados pelas professoras deste ciclo. **P2** atua em uma turma de CEB intermediário “fraco”, grupo formado por alunos que ainda não são considerados alfabetizados apesar das tentativas anteriores. Essa professora se mostrou extremamente orgulhosa por ser uma alfabetizadora, fazendo várias referências aos sucessos obtidos nesse campo e citando Paulo Freire como sua inspiração. Com esta professora realizamos uma entrevista e algumas trocas informais durante a estada na escola e no planejamento compartilhado.

P2B é professora de CEB intermediário “médio”. Suas turmas já gozam de uma autonomia maior na leitura e na escrita, pois já os recebeu “praticamente alfabetizados”. Esta também é uma professora veterana na escola e, segundo informou, era seu desejo ser transferida para esta instituição pela praticidade em relação à escola na qual trabalhava antes. Já atuou em escola particular, no turno oposto, mas hoje atua apenas no ensino público. Antes de ser professora regente, trabalhou na Escola Alfa como professora do laboratório de informática, tendo um curso de capacitação para tanto. Esta professora foi premiada pelo Projeto de Leitura com uma viagem a outro estado para participar de um congresso, por ter se destacado no processo de formação. Segundo ela, foi premiada por seu

investimento no trabalho proposto. Entretanto, obtivemos a informação que tal premiação provocou um mal-estar entre os professores da instituição, por julgarem que não existiram critérios claros para essa definição.

P4 é professora da 4ª série. Última a ser incorporada à pesquisa, foi uma conquista que só ocorreu após a realização do planejamento compartilhado. Como estivera de licença na primeira tentativa de recrutamento dos sujeitos, não esteve no grupo de professores do segundo ciclo que se recusou a participar. Esta professora afirmou ter uma experiência anterior em outra escola que considerou essencial à sua formação. Segundo informou, essa escola tinha um forte trabalho de formação voltada para o ensino sócio-construtivista. Também faz referências ao Projeto de Leitura, como significativo para o trabalho como a leitura literária. P4 também afirma que se descobriu como leitora a partir da oficina literária do Projeto de Leitura, pois não tinha o gosto pela leitura antes. Ela, P2B e P1 foram as professoras que se prontificaram a ser observadas em uma situação de trabalho com a literatura.

PB atuou anteriormente como professora de Língua Portuguesa e Inglês e foi direcionada para trabalhar na biblioteca no atendimento aos alunos e na gestão do acervo a seu próprio pedido. Há dois anos exerce esta função, mas atua na Escola Alfa desde antes do processo da reforma, em 2001, que foi um marco na instituição, pois ampliou significativamente a estrutura, incluindo a biblioteca. É uma professora já aposentada pela rede estadual e está prestes a se aposentar pela rede municipal. Esta professora atuou muitos anos no antigo ensino ginasial da rede pública e demonstra um intenso saudosismo quando fala do seu trabalho nessa época.

PB esteve sempre disponível a ser entrevistada e se constituiu uma importante colaboradora da pesquisa, especialmente quanto à realização do planejamento compartilhado na biblioteca. Esta professora ajuda a compor um quadro já identificado por Silva (1986), que afirma que as bibliotecas contam geralmente com algum professor que, por problemas de saúde, por estar prestes a se aposentar ou por outro motivo são desviados de sua função, o que repercute na escolarização da leitura, já que esse profissional, por não estar capacitado e estar fora do seu campo de competências, se sente desvalorizado.

C é uma jovem coordenadora, que já havia atuado como professora no interior do estado e que chegou à escola em 2006 para suprir uma carência de mais de três anos sem coordenação. Nas entrevistas, revelou que apesar de sua formação em Pedagogia, faz faculdade de Engenharia. Optamos por incluir essa

professora entre os sujeitos, em primeiro lugar por considerarmos que sua função envolve a discussão com os professores regentes sobre práticas de leitura, em segundo lugar pela sua proximidade com diversas instâncias da escola relacionadas à escolarização o que poderia nos trazer um olhar enriquecedor.

V é vice-diretora do turno matutino, mas atua como professora de Língua Portuguesa, no turno vespertino, sendo formada em Letras. Desde o primeiro momento, consideramos esse sujeito um informante importante pelo grau de articulação na sua fala a respeito da leitura literária. Apreciadora da literatura, várias vezes mencionou seu prazer em recitar poemas para os alunos. Ela também demonstrou muita satisfação em receber na escola pesquisas sobre a leitura literária, revelando uma forte ligação com o Projeto de Incentivo à Leitura desenvolvido na Escola. Conforme informou, sua gestão na escola se iniciou em 2005 através de nomeação, sendo ratificada por eleição posteriormente.

5 O DIÁLOGO ENTRE ARACNE E ATENA - ANÁLISE DE DADOS

*Mas eu, em cuja alma se refletem
As forças todas do universo,
Eu cuja reflexão emotiva e sacudida
Minuto a minuto, emoção a emoção,
Coisas antagônicas e absurdas se sucedem –
Eu o foco inútil de todas as realidades,
Eu o fantasma nascido de todas as sensações,
Eu o abstrato, eu o projetado no écran,
Eu a mulher legítima e triste do Conjunto,
Eu sofro ser eu através disto como ter sede sem
ser de água.*

Fernando Pessoa

A delicadeza envolvida nesta fase do trabalho tem um lugar bem definido. Ela se encontra, precisamente, no fato de lidar, numa pesquisa de natureza qualitativa, com o conteúdo humano e por isso ter que abordar os conflitos e contradições que lhe são inerentes. O que nem sempre é feito sem angústia, ainda mais se trazemos a certeza de que nos enxergamos no outro interpelado e que carregamos expectativas a respeito do que não é dito, além de ter que perscrutar através das brechas da linguagem, tendo em vista sua opacidade.

A pesquisa de caráter qualitativo tem o compromisso de estabelecer com os sujeitos uma relação dialógica, isto é, de efetiva interação entre pesquisador e pesquisados, o que, por sua vez, leva à construção de sentidos que é histórica e situada e que, no fim das contas, se constitui na interpretação dos dados. A análise de discurso ampara esta relação, na medida em que oferece instrumentos que permitem compreender o discurso como acontecimento, devendo ser apreendido para além do que é dito e de quem, efetivamente, o diz, entendendo que através de cada um dos sujeitos falam a história e a realidade.

Nessa perspectiva, não se deve tomar a análise que aqui é feita, quando estabelecemos relações de sentidos que contradizem o que o sujeito diz afirmar, como uma espécie de traição ou como uma tentativa de desvelar uma verdade por trás da linguagem. Ficaremos, como propõe Foucault (apud Fisher, 2001), no “nível da existência das coisas ditas”, entretanto considerando “discurso não apenas signos (...), mas práticas que formam, sistematicamente, os objetos de que falam (FOUCAULT, 1986, p.56 *apud* FISHER, 2001)).

Acolhemos aqui a noção de que a ideologia “é condição para a constituição dos sujeitos e dos sentidos” (ORLANDI, 2007 p.46) e não deve ser vista “como um conjunto de representações, como visão de mundo ou ocultação da realidade” (idem, p.48). Assim, quando se fala em discutir as implicações ideológicas seja do discurso da CELL seja do professor, estamos falando em atividade interpretativa que não pretende chegar a um lugar definitivo.

Na maior parte deste capítulo, faremos o esforço de buscar explicitar, a partir das falas dos sujeitos da pesquisa e de outros documentos, efeitos de sentido que nos parecem determinantes para a compreensão do problema estudado, na perspectiva de que eles formam enunciados, cujas particularidades e semelhanças com outros discursos nos ajudam na formulação de uma interpretação significativa.

Em outros momentos, estaremos apenas descrevendo experiências e fatos, buscando construir uma relação entre esses dados com o que refletimos na etapa bibliográfica.

Assim, ao mesmo tempo em que estas produções forem descritas, estaremos explicitando nossa interpretação, ora buscando nos postulados da Análise de Discurso os referenciais necessários para a validação de tal interpretação, ora nos apoiando numa perspectiva de que somos (apenas?) um leitor diante de um texto complexo que é a realidade da Escola Alfa.

5.1 A LEITURA LITERÁRIA COMO PROJETO COLETIVO

Antes de qualquer indagação acerca da prática específica de cada professor, interessou ao estudo compreender como a escola pesquisada se posicionava globalmente a respeito da formação de leitores, em primeiro lugar e, depois, da formação do leitor literário. Fundamentalmente, obtivemos essas informações a partir das entrevistas com a vice-diretora e a coordenadora, da observação durante

os quatros meses da pesquisa de campo e da coleta de documentos que estiveram disponíveis para nós durante esse período.

Esses instrumentos permitiram saber que a Escola Alfa por seu porte significativo (Quadro 1) tem sido objeto de muitas pesquisas acadêmicas e também campo para a realização de estágio por parte de graduandos de Pedagogia e de licenciaturas.

Segundo informou a vice-diretora do turno matutino (V), por sua boa estrutura física, a escola é alvo frequente de projetos de intervenção, oriundos de iniciativas e/ou parcerias governamentais. Nos últimos três anos, período de sua gestão, alguns projetos frutos de parceria dos governos estadual e municipal com instituições não-governamentais foram realizados. Destacam-se entre eles, um projeto voltado para a educação musical, desenvolvido em parceria com uma grande empresa de telefonia e outro destinado ao incentivo à leitura, patrocinado por uma fundação privada. Porém outros projetos de formação complementar voltados para o artesanato, teatro e artes plásticas ocorreram antes desse período.

A presença de sacos de coleta de material reciclável com o símbolo da prefeitura no pátio da escola demonstra que uma ação voltada para a reciclagem de lixo de alcance maior que o âmbito da escola estava sendo realizada. Tal iniciativa pareceu estar ligada a um projeto que envolvia todas as turmas, ocorrido ao longo do ano, cujo tema era o meio ambiente. Embora tal projeto não tenha sido, objetivamente, tratado na entrevista, surgiu como um das ações que influenciaram as atividades de leitura literária, sobretudo quanto aos critérios de seleção dos textos e à definição de objetivos de leitura.

Algumas menções a outras ações que se organizaram a partir de uma temática, revelaram que a escola define anualmente um tema transversal que permeia as ações pedagógicas em todas as disciplinas e em todos os níveis de ensino. Na fala dos professores, o tema anual surge também sob a designação de “projeto anual da escola”.

Ao explicarem como ocorrem esses projetos anuais, percebemos que, tal como é característico no desenvolvimento de projetos, os professores partem de uma situação-problema (baixa auto-estima dos alunos, problemas ambientais, etc.), entretanto, não explicitam se os problemas e os objetivos relacionados são discutidos com os alunos e planejados com eles, de forma a obterem resultados concretos e avaliáveis. Aparentemente, essas situações são planejadas pela equipe

pedagógica, e os alunos são convidados a participarem, ora como espectadores, ora como produtores de texto (sobre as sacolas de lixo, um cartaz produzido pelos alunos convida outros para participarem do projeto)

Analisemos, então, a fala de **C** quando descreve o projeto realizado em 2006.

O objetivo do projeto étnico-racial era, primeiro, trabalhar a lei 10.639, que já está aí desde 2003, e também resgatar a auto-estima da unidade escolar que era baixíssima, e ainda lidar com algumas dificuldades que a gente estava tendo de aceitação mesmo, entre as próprias crianças. A gente colocou como estratégia trabalhar com o maior número de materiais que impusessem esse tema, e que as crianças pudessem se identificar, de maneira a modificar o comportamento que elas tinham. A gente trouxe vídeos, a gente conseguiu trazer algumas peças de teatro, trouxe o pessoal da comunidade que trabalha com balé, uma série de coisas que valorizam, que elevam a auto-estima. Colocamos também como estratégia a leitura, acesso a alguns livros que tivessem por trás esse tema, mas a gente não tinha acervo. **(C)**

Na sua fala, a coordenadora explicita os objetivos e os contextualiza citando os problemas constatados na realidade da escola em relação à auto-estima dos alunos e a ocorrência de preconceito racial. Entretanto, ao descrever as ações, denota o não protagonismo dos alunos na realização do projeto, ao dizer “a gente trouxe”. Nesse caso, “a gente” se refere à equipe pedagógica, pois antes usa a mesma expressão para falar daqueles que planejaram as ações: “A gente colocou como estratégia...”. Além disso, o caráter vertical da produção e do planejamento aparece na continuação da frase: “... trabalhar com o maior número de materiais que *impusessem* esse tema, e que as crianças pudessem se identificar, *de maneira a modificar o comportamento que elas tinham.*”

As estratégias para alcançar os objetivos dos projetos incluem a leitura de livros de literatura infantil, o que torna o “projeto anual” uma ação institucional que envolve a leitura literária. Entretanto a percepção de literatura, nesse contexto, se dá pela sua utilidade na transmissão de valores num processo em que a leitura é única e estável, já que produzirá o mesmo resultado em todos: modificação do comportamento dos alunos em relação ao preconceito racial e a sua auto-estima.

5.1.1 – Projetos e projetos

Durante o período de convivência, assim como nas entrevistas, a palavra projeto esteve diversas vezes presente nas falas das professoras. Algumas vezes designando um conjunto de ações de intervenção externa na escola, outras para fazer referência a ações pedagógicas organizadas em torno de um tema transversal,

como já foi descrito. O projeto político pedagógico da escola, entretanto, ficou ausente como um sentido possível para a palavra *projeto*, exceto quando provocamos o assunto com a intenção de obter dados sobre a presença da leitura na proposta política da escola. As informações fornecidas davam conta apenas de que o foco do projeto político pedagógico era apoiar questões relativas a regras de funcionamento e questões disciplinares, aspectos que, segundo **C**, não tinham sido ainda implantados totalmente. No âmbito do projeto curricular, o único documento que menciona objetivos relacionados à leitura são os marcos de aprendizagem definidos no nível municipal. Tivemos acesso aos marcos de aprendizagem na área de Língua Portuguesa definidos para o CEB, o que permitirá uma análise mais adiante em relação à convergência entre as ações globais em torno da leitura literária e a proposta curricular.

O apagamento do projeto político pedagógico nas falas dos sujeitos, bem como o esquecimento em relação à presença da leitura no documento, como apresentado por **C**, não podem ser tomadas como neutros ou ingênuos se partimos da perspectiva de que o projeto político pedagógico é um instrumento para, entre outras coisas, explicitar problemas significativos da realidade da escola e para propor estratégias para solucioná-los. A inexpressividade dos dados sobre as bases desse projeto em relação à leitura fala sobre o lugar desse saber enquanto problema coletivo que extrapola a sala de aula.

Por outro lado, o *Projeto de Incentivo à Leitura*¹⁶ (PIL), como designamos o trabalho desenvolvido na escola por uma fundação privada, foi, constantemente, mencionado pelas professoras como o principal projeto realizado no campo da leitura literária. O trabalho tinha como foco a formação de leitores através do prazer da leitura, atuando diretamente com os alunos e na formação de professores. Assim, informam os sujeitos:

A proposta era **a leitura por prazer** e esse prazer pode promover uma série de outras coisas; a partir disso a gente tem outros avanços, outros ganhos como um todo. **(C)**

O projeto estimulava **a ler por prazer**, a leitura que não é obrigatória, sem cobrança. **(V)**

¹⁶ Os sujeitos pesquisados se referem ao projeto pelo nome da ONG que o desenvolveu, a qual não será citada no trabalho. Assim, optei por designar o trabalho como Projeto de Incentivo à Leitura.

Tínhamos o mediador, que fazia as oficinas com as crianças, oficina literária, leitura **pelo prazer**, uma leitura literária mesmo. E tinham os encontros de formação. O ano passado eles conseguiram levar o pessoal ao cinema. **(V)**

A importância dada ao projeto realizado se revela nas constantes referências feitas por alguns professores entrevistados. Das sete professoras entrevistadas, apenas duas não fizeram comentários espontâneos sobre o projeto. No entanto, as opiniões não se revelaram convergentes, merecendo uma abordagem mais detida e cuidadosa.

O Projeto de Incentivo a Leitura (**PIL**) aconteceu no período de 2003 a 2006, se encerrando no ano anterior ao da pesquisa. Assim, os dados apresentados foram colhidos através de entrevistas, sendo eles caracterizados por impressões, idéias e relatos feitos pelas professoras regentes (**P1, P2A, P2B e P4**) e da biblioteca (**PB**), coordenadora (**C**) e vice-diretora (**V**).

Embora caracterizemos, em última instância, todas essas informantes como professoras, não queremos apagar as marcas dos seus lugares de fala, entendendo que as condições de produção do discurso de cada uma delas diferem e afetam a produção de sentidos. Fazemos tal advertência neste momento do trabalho, por percebermos na forma de significar e legitimar o Projeto de Incentivo à Leitura, marcas dessas diferenças históricas e ideológicas.

As diferenças de visão entre o nível institucional e o nível pedagógico da escola, aquele mais próximo da visão da direção e da equipe de coordenação e este mais perto dos professores e alunos envolvidos na sala de aula, não se constituem uma novidade na pesquisa educacional. É natural e desejável que esses diferentes níveis de realidade se manifestem para que possamos ter uma compreensão mais significativa do processo. No que tange ao Projeto de Incentivo à Leitura, percebemos que, para a vice-diretora (**V**), essa ação trouxe apenas contribuições à escola, em todos os níveis. Não sua fala, se relativizam conflitos ou divergências e os ganhos são destacados e valorizados. Vejamos sua descrição do projeto:

Foi no turno matutino, em princípio acontecia só com as turmas de CEB. Em 2005, quando eu cheguei, só as turmas de CEB estavam sendo contempladas pelo grupo. O ano passado elas conseguiram mais mediadores e aí envolveram todas as turmas, trabalhamos de CEB a 4ª Série. Tínhamos o mediador, que fazia as oficinas com as crianças, oficina literária, leitura pelo prazer, uma leitura literária mesmo. E tinham os encontros de formação. O ano passado eles conseguiram levar o pessoal ao cinema, assistiram a um filme - eu esqueci o nome agora - eu sei que a peça de teatro eu assisti com o CEB, foi *Linéia...* **(V)**

Primeiramente, a professora apenas descreve a presença do projeto na escola sem dar maiores dados sobre sua avaliação. No entanto, ao tomarmos alguns indícios da sua fala, podemos re-significá-lo. Ao dizer “Elas conseguiram mais mediadores” e “eles conseguiram levar o pessoal ao cinema”, **V** parece atribuir esforço e mérito à equipe que desenvolveu o projeto, uma vez que o verbo *conseguir* traz a idéia de que obstáculos foram superados após um esforço para tal. Ao fazer essa escolha lexical, **V** valoriza a ação dos responsáveis pelo PIL, dando a entender que a equipe tinha algumas dificuldades, que, mais tarde, ela especifica como sendo o maior deles a obtenção de recursos. Notemos ainda que, em determinado momento, a professora se inclui nessa autoria quando afirma “tínhamos o mediador, que fazia as oficinas com as crianças”. Ao usar a primeira pessoa do plural, ela estende esse esforço e mérito para si, demonstrando que se sente parte dessa produção, mesmo tendo chegado à escola com o projeto já instalado.

Ao falar sobre os resultados do projeto **V** relata os ganhos e lamenta seu fim:

É, eles assistiram essa peça, receberam um livro de brinde, era uma parceria muito legal, muito legal mesmo. É uma pena que... (**V**)

Em relação ao resultado na prática dos professores e ao envolvimento deles:

Algumas abraçavam de boa vontade, outros tinham um pouquinho de resistência (...) (**V**)

Apoiamo-nos agora no conceito de formação discursiva, idéia própria da análise de discurso que postula que, por sua origem social, o discurso se situa num espaço linguístico determinado e previamente constituído, orientado por regras específicas. Nessa perspectiva, nas práticas discursivas o sujeito se vê impelido a formular seu discurso dentro de um número limitado de possibilidades, determinadas pelo lugar social que ocupa ao dizer algo (ORLANDI, 2007; BRANDÃO H, 2004).

Percebemos, que, desde o seu lugar de fala, isto é, de um lugar com implicações políticas e, na perspectiva de que faz parte da sua formação discursiva buscar referendar suas ações frente ao público, essa professora busca dar sentido ao **PIL** como uma ação de repercussões positivas e que acrescentam mérito à gestão da qual faz parte como vice-diretora; gestão essa que foi indicada pela Secretaria Municipal de Educação em um primeiro momento e, mais tarde, ratificada por uma eleição.

Para **C**, no entanto, os resultados do referido projeto não são tão positivos. Chegada à escola em 2006, último ano de realização do projeto, sua impressão é outra:

Quando eu cheguei aqui na escola eu percebi que havia alguém que fazia esse papel, portanto os professores não faziam; era o pessoal da ***. Quando a gente chegou, imediatamente criou-se a biblioteca, com alguns títulos, puxa... então eu quis implantar algumas coisas que eu tinha feito lá e tinham dado certo, ciranda de leitura, algumas coisas que dá para fazer independente do acervo que você tenha. Mas aí “Não, mas tem o pessoal da oficina, tem os monitores que vêm fazer leitura com as crianças semanalmente, eles têm acesso a esses livros...” e tudo mais; então eu percebi que como tinha alguém para fazer, não se fazia. (**C**)

Percebemos na fala da coordenadora que ela não sente a mesma relação de inclusão que **V** no projeto de leitura da escola. Seu desconforto se evidencia em outro momento de sua fala:

[...]Mas eu fui bem recebida, não tive maiores problemas, todos me receberam, mas a gente percebia algumas resistências ao trabalho que a gente propunha. (**C**)

Podemos supor que **C**, apesar do cargo que ocupa e das experiências desenvolvidas com projetos de leitura em outros contextos, não conseguiu fazer com que suas propostas fossem recebidas pelo professores como uma contribuição significativa. Suspeitamos que um dos fatores que contribuíram para isso, foi o fato de **C** ser nova na função de coordenadora, assim como a existência de uma coordenadora ser um fato novo para a escola.

Por outro lado, é preciso chamar atenção para algumas palavras utilizadas por **C**, que revelam que suas propostas podem ter produzido um sentido de autoritarismo e não de cooperação. Ela diz: “ *eu quis implantar* algumas coisas que eu tinha feito lá e tinha dado certo” (referindo-se a sua experiência em outra escola, em outra cidade). Ao usar a primeira pessoa do singular, aponta para uma autoria única e, ao utilizar o verbo querer, agrega a idéia de autoritarismo que se reforça pelo verbo implantar, que carrega o sentido de algo pronto, um modelo a ser colocado em prática. Não nos parece, por estes aspectos, que sua fala expresse uma preocupação de compartilhar a construção de propostas, mas de implantar o que, individualmente, ela considera eficaz.

Na condição de quem, na prática, faz parte da escola, mas que, aparentemente, se sente fora do projeto de leitura, a coordenadora apresenta um

olhar diferenciado, revelando outros sentidos. Para ela o PIL, embora tenha obtido conquistas em relação à busca dos alunos pela leitura literária, motivando inclusive a reabertura da biblioteca, não favoreceu a autonomia dos professores como formadores de leitores, uma vez que na ausência das monitoras que realizavam as oficinas, os docentes não assumiam o compromisso de realizar qualquer atividade relacionada ao incentivo à leitura, o que ela reitera mais adiante ao falar sobre a postura dos professores em relação ao PIL:

[...] da escola como um todo, do meu turno, de 1ª a 4ª série. Existia alguém para fazer, então, como existia, ninguém fazia.

[...] Tanto é que se existia esse trabalho de formação com professores, quando a figura do monitor deixou de existir, esse trabalho poderia ter sido continuado. **(C1)**

Tomando como base as afirmações da coordenadora, podemos concluir que a receptividade da escola em relação ao PIL, apesar de se tratar efetivamente de uma intervenção externa, pode ter como um dos fatores o fato de não acrescentar ainda mais tarefas ao professor, oferecendo quem realizasse as oficinas literárias. Contudo, é preciso refletir sobre se este formato favoreceria a construção de um projeto interno (e mais significativo) de formação do leitor literário.

Ao mesmo tempo em que o discurso de **C** questiona os resultados do PIL, também revela as dificuldades de uma articulação pedagógica interna em torno da leitura literária, tendo em vista um projeto coletivo e de iniciativa da própria equipe. Ações globais no campo literário aparecem mais fortemente como algo externo à escola (realizado pelo PIL), e menos como uma questão relacionada aos objetivos pedagógicos assumidos pela escola, sendo que, nesse aspecto constatamos que a articulação entre a leitura literária e os objetivos educacionais ocorreu pela via do projeto anual, para trabalhar questões impostas pela lei 10.639/2003, em que o PIL auxiliou com a oferta de livros que tratassem do tema.

Esse encaminhamento de buscar na literatura material para tratar temas sociais seria um indício da superação da dicotomia estético-pedagógico? Nossa opinião é que seria precipitado concluir dessa forma, uma vez que a literatura vem sendo usada, historicamente, como pretexto para o alcance de outros objetivos diversos, assim como nessa circunstância em que percebemos a aproximação entre os objetivos da escola e o PIL. De resto, a separação permanece, já que os objetivos do projeto interno da escola não tomam a literatura como seu terreno, nem

como fim educacional, mas como meio de difusão da idéia da diversidade étnico-racial.

O planejamento que toma a literatura como objeto, pelo que percebemos, ficou sob a responsabilidade de terceiros, sinalizando para o fato de que a equipe de professores pode não se sentir em condições para realizar esse trabalho de forma articulada, sendo esses terceiros entendidos como mais capacitados para tratar a literatura como objeto estético.

Sendo os responsáveis pelas ações em torno da leitura literária, pessoas de fora da escola, questionamos se essa não seria uma forma de desescolarização da leitura literária sendo empreendida. Nessa perspectiva, a questão se redimensiona: é possível, ao empreender um processo de desescolarização da leitura literária nesses moldes, contribuir para a construção de um projeto institucional autônomo e significativo de formação de leitores?

5.1.2 Um tesouro escondido

Vale destacar um elemento relacionado à formação de leitores que, apesar de não se direcionar aos alunos do turno pesquisado, não se desliga deles, uma vez que ocupam o mesmo espaço, fazendo com que esses convivam com sua presença. Referimo-nos a dois armários colocados no pátio da escola por iniciativa da vice-diretora do turno vespertino, cujas portas permaneceram trancadas durante o tempo da pesquisa. Sobre eles estavam colados cartazes com a frase “Nestes armários contém um tesouro. Para acessá-lo, adquira o passaporte: leia um livro!” (Foto 1)

Foto 1



Apesar do conteúdo da frase chamar a atenção para a possibilidade de acesso ao “tesouro” do conhecimento, os alunos do turno matutino não podiam tomar emprestados os livros porque as portas ficavam trancadas. Desta forma, o que se via – e lia – era um acesso fechado, o que nos leva a concluir que os alunos estavam, pelo menos naquele turno, impossibilitados de terem acesso ao mundo do livro e da leitura e, por sua vez, ao tesouro que ele guarda.

Na perspectiva desse discurso, a leitura se apresenta não como prática prazerosa como à primeira vista o texto quer significar, mas como um saber socialmente valorizado, que pode levar à obtenção de outros conhecimentos, mas que só alguns privilegiados, os que detêm as condições para abrir a porta, poderão ter acesso. Ou seja, a leitura se apresenta como algo excludente e cercado de obstáculos.

A idéia de que os alunos estão excluídos do mundo da escrita também se manifestou para nós pela percepção da existência de poucos materiais de leitura nas paredes da escola, sobretudo produzido pelos alunos. Afora o período posterior à semana pedagógica, quando algumas produções ocuparam o espaço do pátio, em

outros períodos ou espaços, quase não víamos avisos, cartazes, trabalhos resultantes da produção escolar afixados nas paredes (Anexo A). Segundo as professoras, esse era um problema sério, decorrente do fato de a escola atender públicos muitos diversos que não respeitavam a produção dos alunos menores.

Por outro lado, todas as paredes da escola estavam preenchidas com escritas dos alunos feitas a lápis, caneta e batom diretamente na tinta. Nelas identificamos recados, bilhetes, assinaturas, palavras de cunhos diversos e mensagens claras a respeito do que pensam da escola, tais como esta: “Minha escola é tudo de ruim” (Anexo B)

Talvez essa produção marginal seja efeito de um discurso que não oferece ao aluno as margens do livro para o diálogo, restando-lhes preencher, literalmente, as margens da própria escola.

Uma situação que pode mostrar como esse discurso se atualiza na escola, aconteceu enquanto fazíamos observação na biblioteca. Em um momento que a professora da biblioteca (**PB**) precisou se ausentar, um aluno de cerca de 7 anos chegou para devolver um livro e dar baixa na sua ficha. Como **PB** demorava, a criança informou que não ia mais esperá-la, nos mostrou o próprio nome que acabara de escrever na parede e pediu-nos que dissesse à professora que aquela pessoa havia deixado o livro ali.

Tal fato nos levou a refletir sobre o porquê daquele aluno não preferir escrever em alguma folha de papel entre tantas em cima da mesa. Que práticas de exclusão do universo convencional da escrita estariam sendo efetivadas e que outras o incluíam nessa forma “alternativa” de registro que ainda não haviam sido objetos de reflexão? Mais uma vez nos deparamos com uma forma de escolarização da leitura não prevista por nós, mas que se apresentava como parte da realidade dos alunos, determinando sua relação com o mundo da escrita/leitura.

5.1.3 Recursos ou armadilhas?

Tendo em vista que está no bojo das relações institucionais estabelecidas pela escola, embora não se constitua uma ação organizada por ela, o recebimento de publicações para serem distribuídas entre as crianças e professores passa a figurar como uma ação em torno da leitura e que deve ser analisada.

Durante o período da pesquisa, presenciamos a inquietação da coordenação em decorrência da insuficiência de exemplares de materiais de leitura fornecidos

gratuitamente por outra instituição. Esses materiais não tinham vínculos com as iniciativas estatais de distribuição de livros, na verdade, partiam de instituições não governamentais e consistiam em revistas “educativas” em quadrinhos entre as quais identificamos as séries *Professor Boris* e *Luana* (Anexo C). As duas publicações trazem, em cada número, o seu personagem-título envolvido com uma história “edificante”. O personagem Professor Boris se envolve com temas como educação no trânsito, meio ambiente etc.; já Luana é uma menina negra que protagoniza uma série de histórias que tem como fundo a questão racial o que, por conta da lei 10.639/03, tornou-a significativa, sobretudo para os professores, ansiosos por recursos para trabalhar essa questão. O material recebido seria encaminhado para as salas para ser trabalhado, segundo a coordenadora, também na perspectiva da leitura prazerosa, pois se tratava de quadrinhos, segundo ela, “um gênero textual apreciado pelas crianças”.

A sazonalidade dessas iniciativas e a falta de articulação com projetos internos¹⁷ poderiam, em um primeiro momento, fazer crer que a escola daria uma importância relativa ao material recebido. No entanto, o que foi descrito pela coordenadora, foi a existência de uma concorrência pelas revistas, por parte dos professores, levando-a organizar um rodízio entre as turmas, para que todos os alunos tivessem acesso.

Tal postura da escola nos leva a indagar sobre qual característica do material poderia ter provocado a boa receptividade; se os temas das revistas, se o gênero, se os dois aspectos. Nesse sentido, parece-nos que os professores atribuem valor ao tema dos textos, pois acreditam que auxiliam o seu trabalho, aproveitando o fato de o material despertar o interesse das crianças. A receptividade das crianças, por sua vez, parece ocorrer pela possibilidade de lidar com um gênero diferente daqueles presentes no seu cotidiano escolar e que tem tradição nas práticas de leitura infantis fora da escola.

Podemos ainda, para compreender melhor o quadro, indagar sobre a avaliação prévia do material pela equipe da escola em relação aos seus objetivos de leitura, porém, o que percebemos, foi que esta avaliação não ocorre formalmente. Afora alguns comentários da coordenadora sobre a quantidade do material, não percebemos nenhum tipo de discussão, ou indício dela, sobre como articular as

¹⁷ Apesar de a escola ter desenvolvido um projeto que trata das raízes africanas na escola, tema tratado pela lei 10.639/2002, no período dessa observação o projeto desenvolvido tinha como tema o meio ambiente.

revistas com a formação de leitores, exceto pelos comentários de que os alunos “adoravam as revistas”, o que não deixa de revelar uma vinculação com idéia de incentivar (ainda que incentivar não seja formar) a leitura prazerosa.

Até aqui é possível perceber que, no âmbito institucional, ou seja, das iniciativas que partiam de outras instâncias que não o professor e que tinham metas mais globais, as ações pedagógicas que contemplam a leitura literária se realizaram em dois eixos principais: dentro do chamado Projeto Anual, quando o texto literário se constituía um pretexto para a discussão de temas transversais e através do PIL, cuja iniciativa partia de fora da instituição, embora acontecendo com a concordância e apoio de algumas instâncias da escola.

O cenário em relação ao lugar da leitura literária no projeto coletivo da escola pode ser observado no seguinte quadro:

QUADRO 2
Ações institucionais que envolvem a leitura literária

AÇÃO	CARACTERÍSTICAS	COMO A LEITURA LITERÁRIA APARECE	ORIGEM	ALCANCE
Projeto Anual da Escola	Série de atividades pedagógicas e culturais relacionadas a um tema definido pela equipe pedagógica, a partir de problemas locais.	Pretexto para tratamento dos temas relacionados ao projeto.	Iniciativa da equipe pedagógica da escola: diretora, vice-diretora, coordenadora e professores.	Alunos de todas as séries do turno matutino.
Projeto de Incentivo à leitura	Oficinas de literatura para os alunos de 1ª à 4ª série, realizadas por estagiários e coordenada por consultoras de uma fundação, as quais também são responsáveis pela formação de professores.	Relaciona a leitura literária ao prazer de ler, utilizando essa característica como estratégia para a formação de leitores.	Projeto de uma fundação privada realizado em várias escolas do município.	Alunos e professores de 1ª a 4ª série.
Armário de livros	Armário colocado no recreio com títulos de literatura para os alunos tomarem emprestado.	Como objeto de curiosidade e de valor social	Da direção do turno vespertino	Alunos do turno vespertino
Distribuição de revistas em quadrinhos	Material recebido pela escola e que é distribuído entre as turmas conforme a disponibilidade	Como atividade prazerosa e eficaz na transmissão de valores	Instituições externas	Alunos de 1ª a 4ª

O cenário que este quadro revela aponta para a idéia de que é a partir da intervenção externa que a formação do leitor literário, na sua dimensão estética, é pensada como meta institucional. Nas ações que se originam na própria escola, o enfoque é a aquisição de saberes e de novos comportamentos, ou seja, a dimensão pedagógica.

Constatamos nos Marcos de Aprendizagem apresentados no diário de classe dos professores e que se constituem a principal referência curricular da escola, a existência de objetivos estritamente relacionados à leitura literária. Em relação ao CEB, os seguintes objetivos são determinados pelo documento:

- Explora a literatura infantil como fonte de identificação simbólica, de prazer e entretenimento.
- Utiliza, em situações de leitura, as diferentes modalidades de linguagem: histórias, poesias, músicas, adivinhas, brinquedos cantados, gestos. (Diário de Classe do CEB)

Notemos que estes objetivos associam, claramente, a leitura literária a uma atividade prazerosa e simbólica, concepção que não corresponde às ações aqui caracterizadas como originadas no projeto coletivo elaborado dentro da escola.

Podemos afirmar, pelo que foi exposto, que apesar de haver, no nível das proposições formais, através de objetivos curriculares, um reconhecimento do valor estético da literatura, sendo esse seu caráter considerado uma aquisição importante por parte dos alunos, constata-se que, no âmbito das ações institucionais da escola, há uma separação entre pedagógico e estético, contribuindo para o fortalecimento da dicotomia entre esses dois discursos. Todavia, é possível perceber que há um reconhecimento da necessidade de enfrentar o desafio de promover o prazer da leitura e que há uma abertura para ações que auxiliem nessa conquista, valorizando e acolhendo as iniciativas que têm esse objetivo.

5.2 A LEITURA NA BIBLIOTECA

O processo de escolarização não pode ser pensado sem levarmos em conta, em algum momento, o conceito de poder panóptico, elaborado por Foucault. Segundo o filósofo, ele se caracteriza por um poder exercido pela vigilância ostensiva aos indivíduos, cujo modelo se origina no sistema prisional e que se reproduz em diferentes instituições sociais. Nessas instituições, sendo a escola uma delas, esse poder se revela através do controle do tempo, dos corpos e pelas

relações com o saber. Os sujeitos são “sequestrados” de forma que o seu tempo de vida seja moldado dentro de um modelo que servirá aos meios de produção próprios da sociedade disciplinar, o que é feito através do castigo e da recompensa (FOUCAULT 2004 ; DELEUZE, 1986)

Segundo Soares (2003), a biblioteca é uma das três principais instâncias onde ocorre a escolarização da literatura, sendo as outras duas as atividades de leitura de textos e as atividades de estudo de texto. Na biblioteca, esse processo se dá através de diferentes estratégias. A primeira delas é o próprio fato de haver um “local escolar de guarda da e de acesso à literatura”, mas é também fator de escolarização a própria dinâmica escolar, que concretiza na sua rotina práticas de leitura reguladas pelo tempo, espaço e objetivos escolares, diferindo das práticas sociais (SOARES, 2003,p 23).

Entendemos que a afirmação de Soares tem uma relação com a noção de poder panóptico, pois tal poder se relaciona à escolarização dos saberes, mas, sobretudo à escolarização dos sujeitos e se revela nos espaços, práticas e discursos em funcionamento nas instituições.

No âmbito da leitura literária, a crítica mais tradicional à sua escolarização entende que o modelo disciplinar, a que a escola está submetida, não se coaduna com as recentes propostas de formação do leitor literário, pois postula uma relação livre e prazerosa com o texto. Nessa ordem de idéias, a biblioteca, como instância cuja existência se justifica pela leitura, deveria então buscar transpor tal modelo.

A foto a seguir é reveladora de como a Escola Alfa se situa diante de tal questão. Para analisá-la precisamos continuar usando algumas chaves foucaultianas que ajudam a significar a realidade encontrada.

Nessa perspectiva, a própria estrutura física da biblioteca se constitui uma *formação não-discursiva*, ou seja, *uma forma do visível* (DELEUZE, idem, p.63), fazendo funcionar relações de poder que dizem respeito à instituição escolar, aos sujeitos e ao saber. Assim, chamamos atenção para a forma como a biblioteca da Escola Alfa se situa nesse contexto, uma vez que sua aparência externa se assemelha com uma cela de prisão.



Mais uma vez, especulamos sobre os efeitos de sentido que a forma biblioteca escolar produz nesse caso, mesmo em face da repetição da importância do prazer e da liberdade de leitura, estimulada pelo PIL ou por outros sujeitos que, apesar de penetrar no campo discursivo da educação escolar, não estão sujeitos à mesma realidade social. Deste modo, constatamos que ali a idéia de controle é muito mais presente do que a de liberdade e que, se os alunos se sentem à vontade naquele espaço é porque já se ajustaram à dinâmica da vigilância e da contenção.

Apesar da clara função de poder exercida pela biblioteca no impedimento da real liberdade de leitura, nem sempre os sujeitos se dão conta do processo de escolarização que ocorre em outras instâncias além da sala de aula. Indagada sobre o que é a escolarização da leitura **V** deu a seguinte resposta:

Eu acredito que seja aquela leitura vinculada a algum outro componente curricular da série, é uma leitura sempre engajada com outra atividade voltada para a língua portuguesa, Matemática... Os professores não estão ainda muito habituados a isso. **(V)**

E sobre quem a efetiva:

Os professores. **(V)**

Percebemos, então, que apesar do processo de escolarização existir efetivamente em todo o sistema escolar, é sobre o professor que a responsabilidade de superá-la recai mais fortemente.

Tal contradição nos levou a querer conhecer como os professores regentes e da biblioteca se posicionavam em face do processo de escolarização da literatura ali efetivado, sendo necessário compreender que significados a biblioteca tinha para escola como espaço de fomento, de guarda e de formação de leitores, investigando como se dava seu funcionamento na condição de instância de escolarização.

Constamos que a Escola Alfa conta com uma biblioteca diferenciada, pois esta se situa numa área ampla e abriga um acervo na casa dos milhares de títulos (Anexo D). No entanto, há problemas significativos nesse espaço, com destaque para o salitre excessivo causado pela proximidade com o mar o que torna a sala desconfortável, danificando os livros, que ficam cobertos por uma camada úmida e salgada, necessitando de limpeza constante. A mesma camada úmida recobre cadeiras, mesas, o solo da biblioteca e de toda a escola.

Preservado da ameaça do salitre, o acervo mais novo, recebido através do *Programa Nacional do Livro e da Leitura (PNLL)* nos anos de 2006 e 2007, situa-se em um local reservado, dentro da biblioteca, separados por um balcão e uma divisória de vidro (Anexo F). Neste mesmo local fica a mesa de PB, que exerce as funções de bibliotecária no turno pesquisado, responsabilizando-se pela guarda do acervo.

Notamos que o acervo mais novo não foi colocado nas estantes de livre acesso aos alunos. Nessas estantes, os livros são visivelmente mais antigos que naquelas mais reservadas, sendo que, na sua maioria, parecem ter sido publicados há décadas (Anexos D e E). Sobre esta questão, tivemos a informação de que a medida de separar os livros mais novos seria necessária para sua conservação e que, os alunos, quando desejassem, teriam acesso a esse material, mas apenas para consulta.

À luz das contribuições de Foucault já mencionadas, esses dados ganham um sentido próprio, em que formas específicas de agenciamentos do saber revelam um funcionamento do poder dentro do discurso escolar.

Esse cenário se aproxima daquele descrito por Silva (1986), por ocasião da sua pesquisa sobre a escolarização do leitor:

As bibliotecas escolares tradicionalmente são das bibliotecárias. Isto significa que elas têm a posse dos livros além do poder sobre o espaço-biblioteca [...] As bibliotecárias, donas no espaço e donas dos livros, querem aquele bem limpo e silencioso, e estes, protegidos dos leitores, arrumados nas estantes. [...] A Biblioteca escolar é muitas vezes o professor aposentado ou readaptado, que, impedido de dedicar-se à docência, é muitas vezes empurrado à biblioteca, quando não é requisitado para os trabalhos de secretaria (p.19)

Veamos na fala **PB** como a constatação de Silva, vai ao encontro da realidade pesquisada:

Eles vêm, escolhem os livros, desarrumam até bastante (risos), todo dia eu reclamo: pegou em um determinado lugar, coloquem no mesmo lugar se você não se interessou por aquele livro (*sic*). Mas fazem uma bagunça, derrubam os livros, mas acabam pegando e devolvem. Agora tem uns, que eu já estou com uma lista, que estão atrasados, já cobrei em sala, pedindo para devolver. Eu digo: se continuar assim eu não vou te emprestar mais. Não pode ficar um mês com o livro na mão. (**PB**)

Um levantamento feito no acervo dedicado aos alunos do Ensino Fundamental I, situado em estantes localizadas logo na entrada da biblioteca, percebemos que estão presentes ali os grandes nomes da literatura para crianças e que apresenta uma grande diversidade de autores e gêneros. Numa pesquisa rápida, pudemos constatar a presença de autores como Lígia Bojunga Nunes, Ana Maria Machado, José Paulo Paes, Ziraldo, Monteiro Lobato, Joel Rufino dos Santos, Ruth Rocha, Eva Furnari, Fernanda Lopes de Almeida, entre outros; além de textos clássicos da literatura universal, contos de fadas, fábulas, crônicas, poesias infantis, adivinhas e outros textos da literatura popular.

Esse material, embora bem acomodado nas estantes, estava sem uma organização que facilitasse o acesso às obras, pois não mostrava marcas de uma catalogação como é próprio das bibliotecas. Segundo informou PB, a escola contava com uma bibliotecária no turno da manhã e que, no turno da tarde, ainda havia uma contratada, mas não constatamos qualquer marca de sua presença nem na catalogação dos livros nem através de fichas de empréstimos dos turnos vespertino ou noturno.

Havia, porém, um fichário com cadastro dos alunos do turno matutino, organizado por **PB** e que a ajudava no controle dos empréstimos realizados por estudantes desse turno.

A partir dessa observação, procuramos conhecer como era o movimento de empréstimos no segmento pesquisado, com o intuito de perceber se havia relação com as ações realizadas na escola. Para isso, fizemos um levantamento no fichário construído por **PB**. As fichas registravam o movimento dos dois últimos anos, por aluno, sendo 256 fichas para um total de 367 alunos no turno matutino; um dado que revela que a maioria absoluta dos alunos já buscou a biblioteca como fonte de leitura literária. É importante dizer que a quase totalidade dos livros autorizados para empréstimos é de literatura.

Interessou-nos saber se havia um padrão entre os alunos que mais tomavam emprestado material na biblioteca. Assim, fizemos o levantamento por série daqueles que emprestaram mais de 10 livros no período. Acreditávamos que, nas turmas de 3ª e 4ª séries, por haver maior cobrança de conteúdos, os alunos seriam menos estimulados a buscar a leitura literária, o que não se confirmou. Na verdade, percebemos que a única relação visível neste aspecto é que boa parte desses leitores se concentravam em duas ou três turmas, e que estas turmas eram das professoras entrevistadas que mais demonstraram envolvimento com a leitura literária, revelando traços de uma ação docente significativa. Entretanto não se pode falar de uma observação conclusiva.

QUADRO 3

Maiores leitores* no período 2006/2007 por série

CEB 1		CEB 2		3ª SÉRIE		4ª SÉRIE	
ALUNO	LIVROS	ALUNO	LIVROS	ALUNO	LIVROS	ALUNO	LIVROS
Nicole	36	Natalie	29	Alisson	29	Daniela	15
Leonardo	26	Amanda	19	Ana Paula	10	Davi	10
Ma. Gabriela	20	Fabiola	30	Tailane	12	Emerson	12
Anderson	11	Flavio	15			Fabio	17
		L. Fernando	26			Iuri	13
		Tatiana	20			Jéssica	15
		Alexandre	11			Mariza	11
		Cláudia	13			Lucas	20
		Fernanda	13			Samila	21
						Ticiane	17
						Lutana	21
TOTAL							
4 alunos	93 livros	9 alunos	176	3 alunos	51 livros	11	172 livros

* Alunos que emprestaram no período 10 livros ou mais.

A maioria (seis) dos estudantes da 4ª série que mais emprestaram livros era composta por alunos de **P4**, assim como quatro dos 9 leitores do CEB 2 eram de **P2B**. Tendo em vista que esses alunos não tiveram nenhuma vivência diferenciada no âmbito geral da escola, ou seja, todos os alunos, em tese, participaram das ações do PIL, e de outras ações mais amplas, não seria errado supor que fatores como a ação da professora ou da família tenham levado a busca da leitura literária na biblioteca. Cabe a nós aqui levantar indícios da ação docente nesse processo, o que identificamos quando percebemos que essas professoras, dentre as que foram entrevistadas, demonstraram grande interesse pela leitura literária, preocupando-se com sua dimensão prazerosa e incentivando os alunos a buscar a biblioteca. **P4**, por exemplo, afirmou que faz rodas em que os alunos comentam os livros emprestados na biblioteca.

Embora **P1** tenha sido a única professora a declarar que incluía no seu planejamento visitas regulares à biblioteca, seus alunos não se destacavam nos empréstimos de livros. Segundo **PB** e **P1**, por serem do CEB I, ou seja, alunos ainda no início da aquisição da leitura e que contavam com pais dispostos e preparados para ler para eles, poucos se sentem motivados para levar livros de literatura infantil para casa, embora houvesse alguns. O que não impedia, porém, que esses alunos frequentassem a biblioteca na hora do recreio e em outros momentos.

Tendo em vista que a biblioteca deve se constituir um espaço de práticas de leitura e de formação de leitores, não apenas um depósito de livros buscamos conhecer como a biblioteca da Escola Alfa era utilizada para atividades programadas de leitura. Fomos informados por **C** que uma das ações planejadas pela equipe pedagógica seria a ida semanal dos alunos do CEB à biblioteca para uma atividade de leitura, no entanto, apenas uma professora **P1** o fazia com regularidade. Quando questionadas se levavam seus alunos à biblioteca, as outras professoras informaram que os estimulam a ir, “liberando-os” nos horários livres, quando terminam de fazer prova, por exemplo. Afirmaram que, em outras ocasiões, passam trabalhos de pesquisa para serem realizados com a ajuda de **PB**. Quando perguntamos se acompanhavam seus alunos nas idas à biblioteca, apenas **P1** afirmou que o fazia com frequência.

5.2.1 O professor e a biblioteca

Uma das nossas preocupações foi conhecer o significado atribuído pelos professores à biblioteca, uma vez que se trata de um espaço de escolarização da leitura. Em primeiro lugar procuramos ficar atentas para a presença do professor nesse espaço, sendo constatado que este é um fato raro. Nos quatro meses de pesquisas em que íamos em média duas vezes por semana à escola, testemunhamos apenas uma professora buscando material nesse espaço. Em outra situação, encontramos uma turma trabalhando na biblioteca, o que não era frequente, e fomos nos informar com a professora sobre os objetivos da atividade. Ela nos informou que se tratava de uma pesquisa sobre meio ambiente e que PB poderia auxiliá-los.

Quando interrogados objetivamente sobre a biblioteca, todos os professores entrevistados foram unânimes em afirmar sua importância na escola, informando que estimulavam seus alunos a realizarem empréstimos de livros, entretanto, quanto a encaminhar atividades planejadas no âmbito da leitura literária, estas eram descritas como atividades de pesquisa, em que os alunos iam buscar livros para serem trabalhados na sala, geralmente associados ao estudo do meio ambiente ou de um gênero textual.

Em conversa informal, uma das professoras, entre as que não foram entrevistadas, efetivamente, informou que, às vezes, pedia que seus alunos realizassem “pesquisas literárias” e que estas atividades “valiam ponto”. Essa professora reclamou da carência de material informativo na biblioteca o que dificultava o envio de alunos à biblioteca. Nessa conversa, compreendemos que o sentido atribuído à literatura por essa professora está dentro da idéia de um sistema de obras, autores e públicos (ver capítulo 3), o que inclui qualquer tipo de texto, com qualquer intencionalidade. Suspeitamos, então, que a concepção de literatura que esta professora levava consigo dificultava a relação com a literatura enquanto objeto estético, uma vez que não havia especificidade que a justificasse.

Em relação às demais práticas de leitura encaminhadas no espaço da biblioteca, nos pareceu que as professoras reconhecem esse espaço como um lugar de letramento a que os alunos podem recorrer para buscar material de leitura literária, para além das atividades de ensino-aprendizagem. Entretanto, essas experiências, de um modo geral, acontecem longe do olhar do professor. O

envolvimento direto dos docentes parece se dá quando a atividade está relacionada à aprendizagem dos conteúdos clássicos associados à pesquisa informativa ou à análise textual e, mesmo assim, na perspectiva de que a biblioteca é um depósito de livros. A ideia de utilizá-la para a realização de uma atividade de fruição estética, não parece ser algo em que o professor se sinta comprometido ou motivado a encaminhar.

Apesar disso, percebemos que alguns alunos iam à biblioteca no horário de recreio, momento em que pareciam se divertir folheando livros, comentando com os colegas algum aspecto da capa, ou fazendo leituras rápidas.

Com exceção de **P1**, mais habituada a frequentar o espaço, pois acompanhava seus alunos em alguns momentos de leitura literária, os professores demonstraram ter um grande desconhecimento do acervo de literatura disponível. Em face dessa constatação, decidimos, como forma de obtenção de dados sobre as práticas pedagógicas em torno da literatura, realizar um atividade de planejamento, no espaço da biblioteca, em que os professores tivessem a oportunidade de manipular o acervo aumentando seu conhecimento sobre ele.

Como forma de facilitar o acesso às obras de literatura infantil no momento do planejamento, realizamos junto à **PB**, uma reorganização das estantes desse setor, através da classificação das obras por gênero e autor (quando se tratava de um volume representativo de um mesmo escritor). Construimos ainda um grupo para os “clássicos universais”, pois encontramos muitas obras que se enquadravam nessa categoria, como *Mob Dick*, *As Aventuras de Tom Sawyer*, *Dom Quixote*, *O Barão de Munchausen*, *Robinson Crusoe*, *Alice no País das Maravilhas*, entre outras traduções e adaptações¹⁸ (Anexo E).

Antes do encontro, preparamos o espaço colocando sobre cada mesa livros de literatura, tendo em vista um mesmo critério. Assim, fizemos mesas temáticas: poesia, autores (Ziraldo, Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Ricardo Azevedo e Lígia Bojunga Nunes) contos (tradicional e modernos) e livros álbuns (com presença forte ou exclusiva de imagens) (Anexo G; fotos 7, 8 e 9).

De um modo geral, o grupo demonstrou estar tendo contato pela primeira vez com o material ali exposto. Entre os autores apresentados nas mesas, percebemos que a autora com maior número de obras nas estantes, Lígia Bojunga, era

¹⁸ Sendo, oficialmente, um sala de leitura, não tivemos impedimento de fazer uma organização livre dos livros, já que não teríamos as condições técnicas para uma catalogação adequada para uma biblioteca.

completamente desconhecida por eles, outros eram muito pouco conhecidos, como Ricardo Azevedo e Ruth Rocha.

Pelas observações que fizemos naquele espaço, concluímos que os alunos têm grande curiosidade de explorar o acervo da biblioteca. Entretanto, pela discrepância entre o número de alunos que emprestaram mais de 10 livros num período de quase dois anos (27), em relação ao número total de fichas (256), consideramos que a escola ainda tem muito que avançar quanto a tornar a leitura na biblioteca uma prática voluntária e cotidiana.

Concordamos com Soares, ao afirmar que a biblioteca promove uma determinada forma de escolarização da leitura, o que não impede que ela se constitua um espaço que permite a vivência de práticas leitoras diversas, entre elas a da leitura literária. Em outra perspectiva, podemos dizer que a biblioteca, ao oportunizar ao leitor escolar práticas mais próximas das práticas sociais do que pode oferecer a sala de aula, é um espaço que poderia amenizar os processos de artificialização que acontecem com a leitura literária na escola, o que, no discurso tradicional da CELL, significaria ajudar a promover sua “desescolarização”..

Na nossa visão, ainda que os professores não acompanhem seus alunos com frequência à biblioteca, a relação dos alunos com esse espaço é mediada pelas suas ações, representações e expectativas em relação à leitura. Assim, a escolarização que ali é efetivada, sobretudo através de atividades de coleta de informações e de práticas de leitura voltadas para a aquisição de conhecimento, ocorre como continuidade das práticas de sala de aula.

Desse modo, acreditamos que a efetivação de um processo adequado de escolarização da leitura literária na Escola Alfa teria de passar, necessariamente, pela re-significação da biblioteca por parte dos professores, o que implicaria uma aproximação entre ambos, no sentido de que os docentes se vissem como usuários, co-responsáveis e mediadores das práticas de leitura próprias daquele espaço.

Ao invés de ser compreendida apenas como um lugar de oferta de livros e informações ou para o aluno “descansar” da sala de aula, a biblioteca poderia estar sendo tomada como um espaço social de práticas de leitura diversas, as quais deveriam ser objeto de conhecimento não apenas daqueles que se dispõem a ir até lá durante os intervalos ler um livro, mas para todos os alunos em processo de formação como leitores.

Mesmo como espaço de oferta de livros, a biblioteca funciona apenas para os alunos, uma vez que, quando interrogados sobre onde buscam os livros de literatura que levam para sala de aula, a maioria das professoras entrevistadas afirmou que busca esses livros em acervo próprio. Identificamos, porém, que os livros trabalhados por **P2B** e **P4** nas oficinas literárias observadas por nós eram obras já conhecidas dos alunos e, segundo as próprias professoras, eram livros que elas conheceram e obtiveram através do PIL. Este projeto forneceu um pequeno acervo de literatura infantil, mas a maior parte dele não foi para a biblioteca, ficou na sala da coordenação para que os professores pudessem utilizá-los.

Apenas **P1** revelou recorrer à biblioteca para buscar histórias para ler para seus alunos, porém informou também que dispõe de um pequeno acervo de livros infantis, adquiridos por ela, para oferecer aos alunos na sala de aula. Observamos que outras professoras dispunham de pequenos acervos entre livros infantis, revistas em quadrinhos e outros materiais de leitura como forma de compor uma biblioteca de classe. Esse acervo, de um modo geral, era bastante precário a ponto de caber em uma caixa de sapatos ou pasta de papel (Anexo C).

Assim **P1** informa sobre onde busca os livros que lê para seus alunos:

No meu acervo pessoal. E eles, por si, vão à biblioteca, pela curiosidade, e buscam o material deles. Entendeu? Então é “Chapeuzinho Vermelho”, “Pinóquio”, “O Soldadinho de Chumbo”, tudo isso eu tenho, que eu comprei na Feira do Livro, já para fazer esse trabalho com eles. (**P2A**)

Retomando a questão da repetição de livros nas oficinas observadas, acreditamos que, pelo fato de as atividades não apresentarem indícios de uma prática intencional de releitura e sim de uma tentativa de re-apresentação de uma mesma leitura, que isto poderia significar que essas professoras deixaram de ampliar seu repertório de textos da literatura infantil após a saída do projeto. Outra possibilidade seria de que a recorrência a esse material fosse decorrente do fato de aquelas oficinas já terem sido legitimadas pelo PIL, o que agregaria maior confiança ao professor, já que seria uma atividade observada por uma pesquisadora.

Entendemos, de qualquer sorte, que, apesar da oferta razoável de literatura infantil na biblioteca, a maioria das professoras não vê nela uma fonte de conhecimento da literatura. Se pensarmos esse dado a partir das significações resultantes do discurso da CELL, para quem a escolarização destrói o texto literário, parece que repercute nos professores a idéia de que, como objeto estético, a literatura está dissociada do espaço escolar, até mesmo em relação à oferta de

obras completas. Ou seja, o que a escola oferece como acervo, apesar de estar dentro dos padrões do que se considera literatura infantil, é preterido em favor de outras obras ofertadas através de projetos externos, como é o caso dos livros oferecidos pelo PIL e, até mesmo, das revistas em quadrinhos mencionadas anteriormente, cuja intenção literária pode ser questionada.

Tais considerações não significam que ignoramos o fato de que, em alguns casos, as obras de literatura destinadas à escola pública através de projetos governamentais, a exemplo do programa Literatura em Minha Casa, tiveram um tratamento editorial menor, tanto em relação ao tipo de encadernação como em relação às ilustrações, o que revelaria um modo de escolarização da literatura específica para escola pública com claras implicações ideológicas. Entretanto, é preciso destacar que também encontramos no acervo da escola, entre obras antigas e recentes, livros idênticos aos ofertados no mercado livreiro.

5.3 A LEITURA LITERÁRIA NA SALA DE AULA

A relação leitura-prazer, assim como literatura-leitura prazerosa, é recorrente na fala das professoras. Não esperávamos que fosse diferente, já que, nas nossas entrevistas, ao introduzirmos o tema do prazer da leitura, não acreditávamos que algum sujeito se opusesse a essa idéia, indo na contracorrente do discurso autorizado em torno da literatura. Assim, foi preciso avançar um pouco em busca de construções que revelassem para além do axioma sobre a relação leitura literária e prazer.

Assim, vale registrar o depoimento de PB sobre a existência na escola de discussões acerca do prazer da leitura na escola.

Não. Eu não tenho ouvido essa conversa aqui, as pessoas falando sobre isso. Falta até tempo. Só pelo projeto. Por parte dos professores acho que falta tempo, porque trabalha de manhã, de tarde, de noite... Eu acho que é isso que está faltando. **(PB)**

Por não ter se envolvido com o PIL, **PB** não identifica o prazer da leitura como um tema discutido no seu cotidiano. Tendo em vista que muitos professores também não participaram dos encontros do projeto, rompendo com a possibilidade de um discurso unificado, consideramos necessário ficar atentas à indicação de outros espaços onde essa discussão estava sendo travada.

Assim, percebemos que os professores que não se envolveram com o Projeto de Incentivo à leitura, se distanciavam mais do discurso, identificado por nós, da Crítica à Escolarização da Leitura Literária, demonstrando que estavam menos preocupados com a tensão entre o discurso estético e o discurso pedagógico. Além de **C**, **P2A** foi uma professora que se enquadrou nesse grupo. Na sua fala, ficou evidente para nós, que considera a literatura um facilitador do processo de alfabetização pela “fascinação” que exerce sobre as crianças, sobretudo a poesia e o conto de fada, atraindo-as para o texto escrito.

Essa professora se diferenciou das demais por não utilizar a palavra “oficina” para descrever o trabalho com o texto literário, embora houvesse semelhança nas atividades descritas: leitura em voz alta, reconto etc. Aparentemente, para ela, não havia problema em utilizar a literatura no contexto das atividades pedagógicas, revelando que não tem uma preocupação significativa a respeito da tensão estético-pedagógico.

As outras professoras entrevistadas afirmaram que o professor deve promover o prazer da leitura e que uma das principais formas de fazê-lo é através de oficinas literárias, momento em que a leitura é trabalhada sem pressões:

Existe muito o prazer. E o objetivo da leitura é isso, ler por prazer; então é assim: ler, contato com o prazer. Quando eu trago para eles, faço esse *link*, com a produção deles, é assim utilizar a arte, a literatura. **(P4)**

Esses professores tiveram maior proximidade com os encontros de capacitação realizados nesse projeto, o que levou a uma distinção no modo de dizer, revelando maior proximidade com a CELL. A referência à literatura como “arte” (que remete à gratuidade) é um indício dessa aproximação, uma vez que, conforme mencionamos referindo-nos a Pennac (1994), essa é uma idéia fundante na construção de uma crítica à escolarização da leitura.

Assim, é preciso distinguir o que cada um desses discursos pode evidenciar em relação à compreensão de como esse prazer é buscado e como a literatura entra na sala de aula.

As produções resultantes do planejamento compartilhado (Anexos I a N), realizado na biblioteca, quando solicitamos que pensassem no antes, durante e depois da leitura, evidenciaram algumas formas determinadas de tratar o literário que devem ser analisadas aqui. Todavia a própria situação do planejamento já nos

ofereceu indícios importantes de como esses professores se relacionam com o conhecimento literário.

Como dissemos antes, organizamos as mesas em torno das quais os professores deveriam formar grupos, segundo critérios relacionados ao mundo da literatura, buscando chamar a atenção dos professores para aspectos desse universo. Além de distribuirmos os livros dessa maneira, colocamos excertos de textos teóricos e de outros tipos que traziam algumas informações sobre o tema da mesa. Assim, na mesa dos autores, colocamos biografias, resenhas e notícias sobre as obras e os autores; na mesa com livros do tipo álbum, colocamos fragmentos de textos sobre a imagem na literatura infantil e assim por diante. No decorrer do trabalho ficou claro que nenhum dos professores demonstrou curiosidade por esse material informativo indo direto às obras, assim como não se interessaram também por explorar a mesa de autores. O grupo que ficou com essa mesa decidiu trabalhar com fábulas (Anexo N, plano 5), buscando nas estantes um livro que apresentasse esse gênero.

Com exceção do professor de música (Anexo I, plano 1) que decidiu planejar sozinho e que escolheu dois livros, um que continha a música João e Maria de Chico Buarque e outro com o conto clássico de mesmo nome, todos os outros trabalharam em grupo e escolheram apenas uma obra para desenvolver uma atividade de leitura literária na sala de aula. A possível existência de uma prerrogativa, internalizada por eles, de que é preciso trabalhar com uma única obra por vez, talvez tenha contribuído para não haver quem escolhesse ter como ponto de partida um autor, o que implicaria em escolher mais de um livro.

O grupo que escolheu trabalhar poesia (Anexo J, plano 2) optou por utilizar uma obra com diversos poemas, o livro *Olha o Bicho* de José Paulo Paes, porém não explicitou quais desses poemas gostaria de focar, nem como os poemas seriam selecionados. Na verdade, o que determinou a escolha do grupo foi o tema bichos, segundo seus componentes, assunto que despertaria o interesse dos alunos do CEB 2 naquele momento. No plano de atividade escrito por eles não explicitaram como poderiam trabalhar o tema, mas apresentaram como proposta fazer perguntas que levassem à construção de estratégias de leitura de predição e antecipação a partir do título do livro, perguntas sobre os conhecimentos prévios dos alunos sobre o conceito de poesia e estímulo à apreciação global do livro; no âmbito dos poemas abordariam as rimas.

A rima também foi a opção adotada pelo professor de música para a discussão em torno da música *João e Maria*, de Chico Buarque. O que esse professor explicitou sinaliza para o desejo de trabalhar a intertextualidade entre as duas obras, entretanto não descreve no seu plano, quais aspectos desses textos, além do título em comum, poderiam ser explorados.

Entre os outros dois grupos restantes, um deles decidiu trabalhar com o conto *O Unicórnio* de Marina Colassanti (Anexo L, Plano 3) e o outro com um livro álbum. Este último, cuja mesa enfocava as imagens na literatura infantil, não contou com professores regentes, apenas especialistas, e foi encabeçado pela professora de Educação Física que viu no livro de Ziraldo, *O Joelho Juvenil*, uma possibilidade de discutir questões relativas ao corpo humano (Anexo M, plano 4).

O que percebemos a partir desses exemplos é que existem algumas constantes na forma de trabalhar com o texto literário, que explicitaremos mais adiante, que revelam um modo comum de escolarização da leitura literária na sala de aula, mas que, aos poucos, se descola da imagem construída pela CELL. Isso se evidencia pelo fato de não encontrarmos, nas propostas apresentadas nesses planos, nenhum indício de fragmentação do texto literário ou de uma mistura com atividades de estudo da língua, bem como atividades com perguntas clássicas de interpretação. Isso não significa que, em outras instâncias, como as atividades de estudo de textos, sobretudo do livro didático, esse processo não ocorra. Ao contrário, ressaltamos o fato de que, ao serem convidados a refletir e planejar ações que envolvessem a leitura literária, esses professores conseguiram se posicionar de forma a tentar contemplar a especificidade do texto literário.

Ao falar sobre a leitura literária na escola, Colomer (2005) afirma que:

En La etapa preescolar y primaria la presencia de libros para niños se halla en consonância con determinados objetivos escolares que tienen La ventaja de ser percibidos e aceptados con claridad por todo el mundo. Los maestros se sienten seguros al afirmar que leer libros con los niños y niñas ayuda a que se familiaricen con La lengua escrita, facilita su aprendizaje lector y propicia sua inclinación hacia lectura autônoma. Por el contrario, no se entiende muy bien que relación puede tener esta actividad con La posibilidad de programar um itinerário creciente de aprendizajes y, em consecuencia, los maestros no acostubran a establecer objetivos concretos de desarrollo. (p.41)

Tal como expõe Colomer, estabelecer um itinerário crescente de aprendizagem, através de objetivos concretos de desenvolvimento dentro da educação literária, não é algo que faça parte do cotidiano dos professores, o que, possivelmente dificulta o planejamento detalhado e variado de atividades.

Constatamos, através da análise dos planos de atividade produzidos pelos professores, algumas semelhanças entre eles que apontam para a construção de repertório didático comum. Dessa forma, produzem uma escolarização da leitura literária marcada por algumas características:

1. **A leitura feita pelo professor** - Constatamos nas atividades observadas nas salas de **P1**, **P2B** e **P4**, bem como nos planos de atividades, que não variou a forma escolhida para levar o texto literário aos alunos, que foi, em todos os casos, através da leitura em voz alta pelo professor.

Entendemos que o fato de o professor ler em voz alta é um aspecto positivo para apreciação da literatura no Ensino Fundamental, já que é importante que, algumas vezes, um leitor experiente oralize o texto para que os alunos possam transpor problemas de decodificação, interagindo com os sentidos mais facilmente e aproveitando ainda as pistas orais que o professor oferece no ato de ler, através da entonação.

Desconhecemos os motivos que movem essa escolha por parte dos professores, podendo significar tanto o desconhecimento de formas de fazer os alunos acessarem o texto literário individualmente, a profunda fé no valor da leitura compartilhada feita pelo professor ou ainda questões relativas aos recursos disponíveis. Há ainda a possibilidade de o professor, pelo desejo de controlar a aprendizagem, querer garantir a leitura integral do texto, já que deixar o aluno em contato direto com ele não daria tal garantia ou, pior, obrigaria o professor a uma avaliação formal da leitura, caindo na escolarização tradicional. Mesmo sem termos certeza sobre as razões da ênfase na leitura pelo professor, essa informação é reveladora da falta de diversidade de práticas no processo de escolarização efetivado na Escola Alfa.

A inexistência, nos documentos analisados, de momentos planejados em que os alunos têm contato direto com a obra literária através de uma leitura solitária de fruição, no nosso entendimento, pode privá-los de desenvolver modos próprios de aproximação com o texto, além de não favorecer o exercício da autonomia, através do enfrentamento dos problemas típicos de um leitor. Outro aspecto a ser considerado é que a obrigatoriedade da leitura oral pelo professor, feita a partir de uma escolha dele mesmo, não possibilita outras dinâmicas em que os alunos tenham contato com uma diversidade de obras e possam selecionar, descartar, descobrir características comuns (ou não) e discutir impressões sobre elas.

2. **O foco no livro** - Durante as oficinas, assim como nas atividades planejadas, percebemos que os professores optaram por trabalhar com o texto integral, sem tentar fazer fragmentações ou adaptações dos textos escolhidos.

Um aspecto positivo em face da prática tradicional de trabalhar com fragmentos e com cópias Xerox é a proposta que encontramos na Escola Alfa de trabalhar com obras completas e o portador real, pois possibilita a fruição da obra tanto em relação aos aspectos linguísticos como imagéticos e sensoriais. Ainda assim, não é certo se esta escolha tiver origem na falta de recursos que impossibilitem a realização de cópias ou da consciência no valor do portador. Embora, várias vezes tenhamos ouvido os professores se queixarem da dificuldade para digitar e copiar atividades, acreditamos que o nível de reflexão apresentado pelo professores levam à noção de que o mais adequado seria trabalhar com a obra na sua forma completa.

Entre os textos literários presentes na pesquisa, constatamos a prevalência de textos narrativos nas obras trabalhadas, mas as poesias foram citadas como um tipo de literatura apreciado tanto pelos mais novos como pelas professoras.

Vale destacar, porém, que a maioria dos textos trabalhados se tratava de narrativas. Vejamos:

Título	Autor	Gênero
O amigo do Rei	Ruth Rocha	Conto ilustrado
O Joelho Juvenal	Ziraldo	Conto ilustrado
O galo que logrou a raposa	Monteiro Lobato	Fábula
Olha o bicho	José Paulo Paes	Poesia
Entre o Leão e o Unicórnio	Marina Colassanti	Conto
João e Maria	Jacob e Wilhelm Grimm	Narrativa por imagem
João e Maria	Chico Buarque	Letra de música
O Pintor, a cidade e o mar	Mônica Ferth	Conto
A fruta sem nome	Clarisse Lispector	Lenda
Chapeuzinho Vermelho	Tradição oral	Conto

Pareceu-nos que os professores se sentem mais à vontade para tratar das narrativas. No caso dos livros de poesia, os poemas não são tomados como unidades de sentido a ponto de serem trabalhados individualmente. Percebemos que os professores que elaboraram o plano 2 (Anexo J) não se preocuparam com que os alunos construíssem estratégias de leitura sobre os poemas, mas sobre toda a obra, na perspectiva de que o modo de ler um livro de poemas é igual à leitura de uma narrativa.

No plano 4 encontramos perguntas que dizem respeito a toda a obra, muito semelhante ao tratamento dado, nos outros planos, à construção de estratégias para leitura de um textos narrativo.

Notamos, porém, que há a preocupação de estabelecer uma estratégia de escolha dos poemas, já que não é comum lermos um livro de poemas de “cabo a rabo”. Tendo em vista que a estratégia de escolha foi a votação, pensamos que seria desejável que os professores refletissem sobre a seleção dos poemas pelos alunos como uma aprendizagem, de forma que esses buscassem construir critérios pessoais que fossem considerados na hora de escolher um poema para uma leitura mais detida.

3. **As perguntas ao leitor** – Segundo Solé (1998), a “leitura é um processo de emissão e verificação de previsões que levam à compreensão do texto” (p.116). Nesse sentido, percebemos que os professores apresentam uma preocupação em provocar perguntas que levem os alunos a fazer previsões sobre a obra. Essa prática se evidenciou nas oficinas observadas, em que **P1**, **P2B** e **P4** fizeram perguntas orais aos alunos a respeito da capa e do título do livro, indagando sobre o que trataria a história. Entretanto, lembramos que nos dois últimos casos os alunos já conheciam o texto lido, o que nos pareceu um estratagema que buscava mais nos demonstrar o conhecimento dessas estratégias do que realmente ensiná-las aos alunos naquele momento. Não podemos negar, porém, que há nessa postura indícios das contribuições dos estudos sobre estratégias de leitura realizados por Solé (IDEM), que propõe que o professor ative os conhecimentos prévios do leitor sobre aspectos do texto, assim como o auxilie na construção de objetivos de leitura, procedimentos que podem ser feitos através de perguntas. Solé informa que “para ler necessitamos simultaneamente manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, idéias e experiências prévias” (p.23). Esta concepção muito se aproxima das contribuições

da estética da recepção e dos postulados de Iser (1996) que fala da bagagem do leitor como fator principal da produção de sentido.

As intersecções com esse discurso não são comprovadas através de referências diretas da presença desses estudos na fala dos professores, já que apenas **P1** faz uso das expressões “antecipação” e “verificação”. No entanto, acreditamos que algumas práticas e enunciados fazem parte de uma memória discursiva que caracterizam um interdiscurso através do qual podemos afirmar a relação com as teorias da recepção. Vejamos:

Quadro 4

Presença do conceito de estratégias de leitura nos planos

PLANO	2	3	4
LIVRO UTILIZADO	Olha o Bicho	Entre o Leão e o Unicórnio	O Joelho Juvenal
ENCAMINHAMENTOS ANTES DA LEITURA E ESTRATÉGIAS DE LEITURA TRABALHADAS	- “De que fala o título?” “O que é uma poesia?” (ativação de conhecimentos prévios) - “Quem gostaria de ser poeta?” (retomada de experiências prévias)	- “Quem conhece um unicórnio? Como ele é?” (Ativação de conhecimentos prévios) - “O que faz você pensar ao ouvir o título da história: Entre o Leão e o Unicórnio” (estratégia de previsão a partir do título; ativação de conhecimentos prévios)	
ENCAMINHAMENTOS DURANTE A LEITURA E ESTRATÉGIAS DE LEITURA TRABALHADAS			“O que será que vai acontecer?” (estratégia de antecipação ¹⁹)
ENCAMINHAMENTOS APÓS A LEITURA E ESTRATÉGIAS DE LEITURA TRABALHADAS		“Questionar se eles acham que o título está de acordo com a história, qual o outro título que eles dariam” (estratégias de verificação e resumo ²⁰)	

¹⁹ Isabel Solé propõe que se façam perguntas durante a leitura para manter o aluno absorto, mas elas também contribuem para que o leitor continue tentando antecipar fatos de forma que possa verificar a validade de suas hipóteses (COLOMER & CAMPS, 2002; SOLÉ, 1998)

²⁰ As estratégias de verificação e resumo são aquelas que permitem aceitar/descartar hipóteses e construir um idéia global do texto, respectivamente (COLOMER & CAMPS 2002; SOLÉ, 1998).

Na oficina para sua turma, **P2B** encaminhou uma interessante forma de ajudar os alunos a desenvolverem a estratégia de previsão, utilizando não apenas uma pergunta (Anexo H). O livro escolhido, *O Amigo do Rei*, de Ruth Rocha trata de um menino negro que é um rei africano vivendo como escravo no Brasil e de seu amigo branco filho de donos de engenho. Porém a informação sobre o rei negro só é dada no final da história. Tirando proveito dessa proposta do texto, a professora, depois de oferecer uma cópia Xerox da capa do livro para cada aluno, pediu que desenhassem uma coroa na cabeça daquele que achavam que era o rei, com o objetivo de que buscassem confirmar suas hipóteses com a leitura. Desta forma, a professora, além de ajudar os alunos a se confrontarem com o preconceito que, porventura, tenha motivado a escolha, também os auxiliou na definição de um objetivo de leitura, outra estratégia citada por Sole (1998) como importante para a compreensão do texto. Entretanto, como esta atividade havia sido feita no ano anterior, quase todos os alunos já sabiam a resposta, destituindo de sentido a proposta.

4. **O tema** - Em quase todos os planos e atividades observadas, notamos que os professores se preocuparam com o tema tratado no texto, buscando tirar proveito dele para encaminhar discussões com os alunos que atendessem a um necessidade formativa, se aproximando do que a CELL chama de visão utilitária da literatura, já que ela está posta como meio não como fim. No planejamento, isso ficou mais patente no tratamento com a fábula, em que o tema “esperteza”, de cunho moralizante, foi tomado como o centro das discussões. Tendo em vista que é próprio do gênero tratar de conteúdos morais, não nos surpreendeu essa relação. Todavia, a preocupação com a temática da história pesou claramente no encaminhamento das discussões com os alunos após a leitura, sobretudo no tratamento das narrativas; com a poesia e a música as propostas estavam mais voltadas para a forma.

Na oficina de **P2B**, cujo livro era *O Amigo do Rei*, o tema sugerido foi a amizade; na de **P4**, que trabalhou com o livro *O Pintor a Cidade e o Mar* de Mônica Feth, o tema foi a busca pelos sonhos; no Plano 5 o tema foi a esperteza e no Plano 4 os movimentos do joelho e das partes móveis do corpo. Na nossa perspectiva, mesmo os professores que buscaram temas mais subjetivos se colocaram na condição de detentores do sentido do texto, já que sugeriram um tema que

sintetizasse uma interpretação da obra, limitando a emergência de outras leituras por parte dos alunos.

Alguns temas, apesar de também propostos pela professora, guardam uma abertura, de forma que não induzem o aluno a uma interpretação. É o caso da proposta de **P2**, que, na oficina realizada, solicita ao seu grupo de pequeninos que crie uma fruta imaginária a partir da lenda indígena A Fruta sem Nome.

Essas escolhas demonstram que o tema do texto é um critério utilizado por parte dos professores para dar conta de necessidades dos alunos tanto de ordem curricular como moral e social. Este é um aspecto já observado nas ações dos projetos anuais e que contradiz às falas das próprias professoras que afirmam que a prioridade é o prazer. Tal processo evoca o que Zilberman (2003) afirma sobre a adultização da literatura infantil, em que o leitor adulto se interpõe como um destinatário a mais da obra literária, entretanto também aponta para uma defesa do caráter formativo da literatura, condicionando o prazer ao cumprimento de objetivos pedagógicos. Sobre essa tensão discutiremos a seguir.

5. **Experiência estética e experiência pedagógica –**

Todos os planos de atividade produzidos por professores regentes fizeram menção ao prazer da leitura. Os dois planos que não explicitaram essa idéia foram produzidos pelos professores especialistas. No plano 4 (Anexo M), entre as características do texto que pretende explorar, o grupo cita “imaginação”, “criatividade”, “ludicidade”, e “entretenimento”. No plano 5 (Anexo N) são citados aspectos como “interessantes e “prazerosos”. O plano 2 (Anexo J) contém a seguinte observação: “Este trabalho está sendo desenvolvido com o objetivo de utilizar a poesia para explorar *de forma prazerosa* os conhecimentos de forma interdisciplinar” (Grifo nosso).

Notamos que os professores se preocupam em proporcionar através da leitura literária, uma experiência em que prazer, imaginação e criatividade estejam presentes. Contudo, em alguns planos há menção à literatura como facilitadora de aprendizagens de conteúdos escolares como na afirmação presente no plano 5 (Anexo N) em que em os professores afirmam:

Diante da necessidade de apresentar algo interessante na literatura infantil, escolhemos as ‘fábulas’ pois acreditamos no quanto elas podem ser enriquecedoras tanto na literatura, na língua portuguesa e na vida de cada um. **(PLANO 5)**

Nesse enunciado as professoras colocam lado a lado aprendizagem de diversas ordens: do literário, do linguístico e do vivencial, de forma que parece não haver tensão entre eles. Na tentativa de dar conta dessas possibilidades pedagógicas, os professores planejam ações voltadas para estratégias de leitura: “Despertar nos alunos possibilidades de final da história fazendo inferências no texto”; discussão em torno do tema selecionado, sugestões de outras morais relacionadas ao texto lido, reconto oral, ilustração sobre a história e dramatização. Apesar das intenções apresentadas, é preciso indagar sobre a exequibilidade de um planejamento tão ambicioso em termos quantitativos. Se pensarmos que o acúmulo de funções atribuídas à leitura literária resulta em uma sobrecarga de atividades em um mesmo texto, então trazemos a tensão de volta.

Uma sequência parecida pode ser identificada no Plano 2 (Anexo J) que, como já informamos acima, busca trabalhar conteúdos disciplinares de forma prazerosa. Nesse plano também são previstas diversas atividades: reescrita, reconhecimento de palavras já conhecidas, descoberta de rimas, releitura, dramatização e desenho.

O planejamento de uma série de atividades a serem feitas após a leitura demonstra que a idéia de gratuidade proposta por Pennac (1993), não é algo que os professores tomem como condição para o trabalho com a literatura, uma vez que a ela estão associados diversos fazeres sem vinculação direta com a experiência estética.

Dando uma volta de 180 graus, recorreremos agora à análise das atividades com intenções claramente didáticas, isto é, que envolvem avaliação, aprendizagem de conteúdos disciplinares e obrigatoriedade, no sentido de vermos como a literatura está posta.

Tivemos acesso a duas provas de Língua Portuguesa e duas atividades de linguagem aplicadas no ano da pesquisa, nas quais encontramos mais pistas sobre a presença do texto literário na escola (Anexos Q, R, S e T).

Constatamos que estas atividades apresentam todas as características de uma escolarização inadequada ou de uma incorreta transposição didática da leitura literária, tal como denunciado pelos primeiros críticos da escolarização da leitura.

Em todas as atividades propostas, fragmentos de textos literários são utilizados para que os alunos demonstrem seus conhecimentos sobre a língua, sobretudo sobre seus aspectos gramaticais. Encontramos atividades com

fragmentos dos textos *A revolta das palavras* de José Paulo Paes (1999) Xote ecológico de Luiz Gonzaga, além de fragmentos de quadrinhos da Turma da Mônica e de outros textos, os quais não conseguimos identificar.

Diferente do que se observou nas oficinas e no planejamento compartilhado em que os professores se preocupavam em ensinar estratégias de leitura, não encontramos nenhuma pista dessa proposta nas atividades de avaliação. Perguntas que buscam testar a compreensão do texto, direcionam para uma interpretação única, baseada na descoberta das idéias do autor, na paráfrase e na busca do significado das palavras, essa última ação dentro da perspectiva de que a leitura ocorre de forma ascendente: de unidade mais simples para unidades mais complexas.

Sobre as atividades de estudo de texto, ou de estudo da língua através de textos literários, as informações que obtivemos foram através das entrevistas em que os professores mencionaram situações como, ditado e atividades com perguntas de compreensão sobre um texto dado. **P2B** afirmou que não deixa de fazer atividades sobre conhecimentos ortográficos com textos literários, mas o faz sobre textos que os alunos já tenham conhecido através das oficinas. Para ela, isso ajuda o aluno a se centrar nos aspectos da língua já que conhecem o seu conteúdo. Os outros professores não apresentaram nenhuma justificativa especial para o trabalho de estudo da língua com textos literários, o que nos leva a inferir que não veem problema nisso, ainda que tais práticas sejam as grandes vilãs apresentadas pela CELL e estejam em contradição com o que afirmam sobre ser o texto literário objeto de prazer.

Inferimos assim que, no plano do discurso, os professores demonstram um dialogismo com a CELL, sendo mobilizados a pensar novas formas de tratamento do literário, pondo-os em prática, em momentos raros e que tratam exclusivamente da leitura literária, como é o caso das oficinas. Contudo, na perspectiva de uma práxis, essas novas formas não chegam a superar a escolarização tradicional, em que o ensino da língua e dos conteúdos programáticos é colocado na frente dos objetivos relacionados à educação literária, mesmo quanto os textos usados para o ensino da língua vêm da literatura, o que ocorre com frequência.

Pelo que observamos, as oficinas se constituem na Escola Alfa uma nova forma de escolarização da literatura adotada pelos professores, em que atividades como desenhar, dramatizar e recontar após a leitura do professor são repetidas nas

propostas, a ponto de virarem clichês didáticos. Reconhecemos, contudo, que há nessas atividades maior esforço de abordar a experiência estética do que nas atividades que testemunhamos na biblioteca, nas atividades de avaliação e nas atividades de Língua Portuguesa descritas pelos sujeitos.

As oficinas, raras e realizadas apenas por alguns professores, se apresentam no cotidiano da escola, como pequenas ilhas de fruição em meio a práticas fortemente marcada pelo controle, que se revelam através do estudo dos textos para aprender sobre a língua. Apenas nas salas de alfabetização o prazer de ler parece não se opor às atividades pedagógicas, pois os professores alegam que a descoberta da literatura se dá simultaneamente à descoberta da palavra escrita, sendo ambos momentos de satisfação para as crianças. Entretanto, devemos fazer a ressalva de que os sujeitos nunca descrevem situações de fracasso e dificuldades encontradas por seus próprios alunos, o que é compreensível, dadas as pressões que sofrem.

Optamos por não incluir o livro didático nessa análise, tendo em vista que os professores não reconheceram esse instrumento como significativo na sua prática. Em alguns casos por não terem se sentido atendidos na escolha que foi feita à revelia da equipe, apesar das indicações feitas; em outros casos, por não terem recebido os livros em quantidade ou em um prazo suficiente para desenvolver um trabalho com esse material.

O livro didático que a gente usa aqui é péssimo. O livro didático adotado aqui na escola não é o livro que foi escolhido pelos professores. Então eu utilizo o livro didático o mínimo. Ou seja, eles utilizam o livro didático todo dia, mas eu utilizo mais para tarefa de casa, como atividade de fixação de um assunto que é trabalhado durante a aula **(P3)**.

Diante do descaso com que é tratada a escolha do professor, tendo em vista que é o momento em que ele arrisca uma iniciativa autônoma, é possível compreender o peso que ganha as iniciativas que privilegiam seus interesses, como as que detectamos no início desse capítulo. A escassez de textos na sala de aula aliada à falta de identificação com o material didático se constitui um obstáculo à reflexão didática com a literatura, demandando do professor a construção de estratégias para suprir a necessidade de material de leitura.

A maioria dos professores relatou que trabalha com atividades elaboradas por eles que são copiadas em Xerox ou no caderno (o que é frequente devido aos problemas constantes no equipamento), entretanto não tivemos acesso a estas

atividades. Não julgamos adequado buscar tais informações em outras fontes, pedindo os cadernos dos alunos, por exemplo, já que acreditamos que essas atividades não superavam a escolarização já apresentada em outras atividades e através da descrição das próprias professoras.

Os sujeitos da pesquisa, sobretudo as professoras regentes, fazem questão de assegurar que o lugar da leitura literária na escola parece estar garantido, a despeito das dificuldades relatadas. A leitura de textos literários é mencionada como uma prática regular a qual os professores se dedicam, pois, segundo dizem, os resultados são gratificantes. Nosso olhar, no entanto, aponta para alguns indícios de desencontro entre intenções e realizações. Vimos que o pequeno repertório literário utilizado com os alunos e a repetição de práticas cristalizadas são indicadores de muitos obstáculos a serem transpostos.

Em relação ao repertório literário utilizado, **P2B** e **P1** foram os sujeitos que demonstraram ter contato com uma diversidade maior de textos de literatura infantil, citando alguns que conheceram através do **PIL**. Todavia, apenas **P1** demonstrou ter ampliado o repertório após a finalização do Projeto, compartilhando conosco algumas descobertas recentes. Entre as professoras entrevistadas, as que demonstraram ter um percurso de leitura literária mais longo, destacaram-se **V**, que conhecia bastante o universo da poesia, e **PB** que citou várias obras de literatura do seu acervo pessoal e que passou a ler após a sua aposentadoria como professora do Estado. Segundo **PB** o conhecimento dessas obras não interferiram no seu trabalho, sendo encaradas como lazer apenas.

Um cartaz no pátio da escola pergunta: “Literatura: arte ou Pedagogia?”. Essa interrogação sintetiza a tensão que se constata nas práticas de leitura daquela escola revelada, sobretudo, na convivência de práticas paradoxais e nas contradições em relação ao que os professores dizem pretender com a literatura e o que o seu contexto lhes possibilita realizar.

No entanto é preciso reconhecer que o discurso dos professores é apenas a ponta de um *iceberg* imerso em um mar de significados que nossa análise não dará conta de abarcar. Nessa perspectiva, o que ora apresentamos é apenas um ponto de mirada muito próprio, entretanto marcado pela busca do diálogo e que revelou um processo singular de escolarização, mas que pode nos possibilitar sínteses importantes acerca da relação leitura-escola.

6. TEIAS OU TAPETES VOADORES?

*“Podia me dizer, por favor, qual é o caminho para sair daqui?”
“Isso depende muito do lugar para onde você que ir”, disse o Gato.*

Alice no País das Maravilhas, capítulo VI

A pesquisa que nos esforçamos para descrever neste trabalho se constituiu de um estudo de caso, precisamente o de uma escola municipal de Salvador na qual se realizaram projetos de incentivo à leitura e onde buscamos identificar indícios do discurso da crítica à escolarização da leitura literária.

Explicitamos, em capítulo inicial, que a experiência acumulada como professora e formadora de professores nos defrontou com a dicotomização entre a dimensão estética da literatura e a escola, influenciada pelas produções teóricas que criticavam a escolarização da leitura literária. Assim, nos dispusemos a buscar dados que nos informassem se essa vasta produção repercutiu na educação escolar a ponto de provocar transformações nas práticas de leitura literária efetivadas na instituição pesquisada.

Num percurso prévio à pesquisa de campo, foi feita uma investigação bibliográfica em que nos dedicamos a reunir pistas do discurso em construção sobre os modos de tratamento da leitura literária pela escola, conforme apresentado no capítulo 2. Neste capítulo, entre outras coisas, destacamos alguns autores que tratam do tema da escolarização da leitura desde a década de oitenta do século vinte.

Nesse esforço, trouxemos a visão de que as discussões sobre a escolarização da literatura caminham em sentidos diversos, sendo que, mais explicitamente, duas vertentes se delineiam: uma que faz um investimento maior em apontar as dificuldades de formar leitores na escola e que se caracteriza por

construir um 'olhar de fora' do campo da pedagogia e da didática e outro que se encaminha para pesquisas sobre formas mais adequadas de tratamento da leitura literária, a partir da definição de novos objetivos em relação à presença da literatura na escola, bem como de um tratamento didático apropriado, de forma que não se confunda com o 'didatismo' denunciado pela primeira vertente.

Consideramos necessário discutir, nesse processo, o conceito de transposição didática (p.21) que nos ajudou a compreender que os saberes sociais demandam um modo próprio de escolarização que tem a ver com sua natureza técnico-cultural, construída historicamente no seio das práticas sociais. Nessa perspectiva, apresentamos, ao longo do trabalho, o ponto de vista de que a escolarização da leitura literária está estreitamente relacionada com as concepções de leitor, leitura e literatura que carregam os agentes que efetivam a educação literária. Assim, a transposição da literatura para a escola, numa perspectiva de manutenção das suas características estéticas originais, ou seja, sem as artificializações tradicionais, depende do tipo de interação desses agentes com o objeto de ensino, mas também com a construção de conhecimentos didáticos que o auxiliem na transformação da leitura literária em objeto de aprendizagem.

Aprofundando, ainda no capítulo 2, a discussão em torno da Crítica à Escolarização da Leitura Literária - expressão que escolhemos para caracterizar os textos estudados compreendemos que os problemas relativos a ela não decorrem apenas da incorreta transposição didática, mas de um funcionamento discursivo, o pedagógico, que incide em diversas instâncias da escola não apenas na prática do professor.

Porém, no decorrer do capítulo, questionamos se a visão que se tem da escola apenas como espaço de efetivação do discurso autoritário tem contribuído para a superação da dicotomia estético-pedagógico no tratamento da literatura. Procuramos explicitar, através da reflexão sobre textos sobre a leitura na escola, o fato de que algumas idéias apresentadas por seus autores, por se distanciarem do mundo da escola e se eximirem de um diálogo efetivo com as produções do campo da pedagogia, poderiam recrudescer essa dicotomia.

Na incursão que fizemos nas proposições conceituais acerca do leitor, da leitura e da literatura, nos capítulo 3, concluímos que o destaque dado ao leitor como instância onde os sentidos se constroem, assim como a idéia de leitura como interação e de literatura como um caso especial de comunicação, contribuíram para

desvelar os problemas da escolarização da leitura literária, assim como delinear novas possibilidades.

Destacamos, no tópico *Leitura e Ensino* deste capítulo, a relação entre as diversas concepções em torno da leitura literária e a emergência de práticas educativas nesse campo, sobretudo a respeito de como os professores compreendem o processo leitor e como essa compreensão interfere nas práticas de estudo de textos e aprendizagem da língua envolvendo a literatura.

Vimos que algumas desses conceitos que ajudaram a construir a crítica à escolarização da leitura estão presentes nos PCN, principalmente através de proposições que indicam que as práticas de leitura na escola devem se aproximar das práticas sociais. No âmbito da construção de competências leitoras, ressaltamos as proposições que defendem a necessidade de ensinar estratégias de leitura na escola, concepção que, além de estar presente nos PCN, observamos na prática dos professores da escola pesquisada.

Buscamos delimitar nossa abordagem conceitual discutindo a especificidade da literatura no tópico 3.2, momento em que destacamos a Estética da Recepção, tendo em vista que esta corrente teórica abre um grande espaço para a leitura como experiência estética. Assim, fizemos uma retrospectiva das principais influências e postulados da Estética da Recepção, a partir de seus mais conhecidos formuladores: Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser.

Fizemos uma reflexão sobre o conceito de prazer estético a partir dessa teoria e comparamos com a visão de Barthes (p. 71), na expectativa de chamar a atenção para o momento em que o discurso que trata da experiência estética se confunde com fetichismo ou com uma visão ingênua e superficial desse prazer.

Por tratarmos de uma investigação no âmbito do Ensino Fundamental, julgamos necessário discutir as relações entre a literatura infantil e o processo de escolarização estudado (p. 75). Vimos que o primeiro desafio foi traçar um conceito dessa literatura, pois há um consenso de que não há estabilidade nesse sentido. Ora o público é que é determinante para sua definição, ora o texto, ora o sistema de circulação ou “campo” (BOURDIEU, 1996). Ficou patente, no entanto, a estreita relação entre a pedagogia e a literatura infantil desde sua origem na Europa, no final do século XVII, quando surge o conceito de infância.

No Brasil, o início de uma produção literária voltada para crianças foi marcado pela importação do modelo europeu, especialmente em relação ao auxílio dessa

literatura na construção de uma identidade nacional e no conteúdo moralizante. Vimos (p. 78-83) que o esforço inovador de alguns autores, especialmente de Monteiro Lobato, ajudou a alavancar o processo de autonomia da literatura infantil em relação à escola, em que se criaram novos espaços de circulação. Entretanto, o paralelismo entre as duas instituições é inegável, sendo percebido ainda nas produções contemporâneas que têm a ambiente escolar como seu principal fomentador.

Utilizando uma chave interpretativa singular como o Mito de Aracne, fomos a campo na busca de um diálogo com as professoras da Escola Alfa. Desse diálogo, apresentado ao longo do capítulo 4, colhemos dados que nos levaram a novas indagações e, sobretudo, ao reconhecimento da complexidade que envolve aquela realidade. Mas também reconhecemos que muito do que a crítica à escolarização da leitura literária construiu a respeito da escola, no sentido de uma escolarização inadequada continua sendo realizada, uma vez que isso escapa a ações de formação isoladas.

A tensão entre discurso estético e discurso pedagógico que quisemos abordar, ficou clara para nós, assim como os indícios de um contato com a crítica à escolarização da leitura literária. Entretanto, percebemos que esse contato acontece de forma difusa, sem uma clara abordagem da escolarização da leitura literária.

Tal contato se revelou, principalmente pela ênfase na relação entre literatura e prazer, por parte dos professores, e na existência de ações que abordavam diretamente a leitura literária separadas de outras atividades pedagógicas, como vimos nos dados apresentados no capítulo 5, sobretudo quando tratamos da leitura literária na sala de aula no tópico 5.3. No início desse capítulo, vimos que o principal canal de difusão do discurso voltado para o prazer da leitura foi o Projeto de Incentivo a Leitura – PIL, desenvolvido por uma fundação privada. Todavia, constatamos que tal projeto não mobilizou os professores como um todo, nem foi capaz de levar a escola a uma emancipação em relação ao desenvolvimento autônomo de projetos de formação do leitor literário, uma vez que não conseguiram implantar novas ações, nem ampliar (e, segundo alguns entrevistado, manter) as que já existiam.

Ao contrário, consideramos que a entrada de projetos externos pode ter comprometido a capacidade de articulação autônoma dos professores, uma vez que identificamos tensões entre eles, provocados por sentimentos de exclusão e

privilégio (p. 114-117). Assim, aqueles que se sentiam excluídos não se sentiram motivados a desenvolver atividades de leitura literária ou continuaram fazendo segundo uma idéia de escolarização tradicional. Os que se envolveram avançaram na busca por novas formas de tratamento do literário, pois se aperceberam da tensão entre estético e pedagógico.

Embora esses últimos tenham sido apresentados a essa tensão, não constatamos que isso tivesse produzido transformações profundas em sua prática com a literatura, uma vez que, a despeito das inovações, continuaram promovendo, paralelamente, atividades de leitura nos moldes daquele criticado pela CELL.

As principais transformações decorrentes do envolvimento com o PIL, pelos que levantamos, se deu, em primeiro lugar, no âmbito da história de leitura dos professores. Aqueles que se sentiram mais envolvidos demonstraram que o projeto contribuiu, significativamente, para sua formação como leitores literários, o que os ajudou a desenvolverem ações em torno da literatura, conforme verificamos nas entrevistas com os sujeitos da pesquisa (p. 106-109).

Nessa perspectiva, consideramos que um dos importantes investimentos na formação dos professores deveria se dar através da ampliação das experiências de leitura desses. Acreditamos que sem experimentar a literatura esteticamente, esses professores não serão capazes de reconhecer novas funções para texto literário além daquelas tradicionalmente atribuídas ao ensino. Só a partir daí seria possível pensar na realização de uma educação literária voltada para a inclusão efetiva dos sujeitos no universo da literatura como processo cultural, possibilitando-lhes frequentá-la com regularidade ou, até mesmo, habitá-la, e não apenas passar por ela (COLOMER, 2005).

Entendemos que, como projeto coletivo da escola, a leitura literária deve estar entre os objetivos e ações institucionais. Neste sentido, as práticas devem partir de um processo compartilhado de discussão desses objetivos e do planejamento de ações, envolvendo as diversas instâncias da escola. Nessa perspectiva, a biblioteca deve ser tomada como um setor importante, podendo abrigar projetos e práticas de leitura, além de servir como principal (e democrática) fonte de material literário. Na Escola Alfa, notamos que a biblioteca não é aproveitada nas suas diversas possibilidades, sendo tomada apenas como espaço de leitura para os alunos em situação de pesquisa ou de ócio (p. 124).

Acreditamos que a valorização da biblioteca como instância de formação de leitores não é facilitada pela existência de projetos externos que concorrem para a descoberta desse espaço como tal ao invés de favorecê-lo. Notamos isto a partir da bibliografia literária utilizada pelos professores em atividades: muito restrita e/ou circunscrita ao acervo fornecido pelo PIL e por outros projetos, quando o acervo da biblioteca oferecia muitas outras possibilidades. Ademais, os dados levantados revelaram que a maioria dos professores não conhecia nem teve o interesse de conhecer aquele acervo até então.

Entendemos que se inscreve nesse processo de buscar suporte em projetos dessa natureza, certo liberalismo institucional, próprio da sociedade capitalista, que não se coaduna com um projeto de superação dos problemas sociais a serem enfrentados pela sociedade, sobretudo com o ensino público. Acreditamos que a desvalorização dos recursos locais e da produção interna subjacente a esse processo, reflete o momento histórico atual, em que os processos coletivos e as lutas sociais são substituídos pelo consumo de soluções prontas, elaboradas por especialistas.

Não queremos afirmar dessa forma, que as contribuições de pesquisas e estudos não são necessárias. Na verdade, acreditamos nesses estudos quando o objetivo é ajudar a escola a conhecer e construir seus próprios instrumentos de superação e reflexão acerca dos problemas. Entre esses destacamos o campo da didática como sendo fundamental.

No nosso modo de entender, é dentro de uma didática da literatura que é possível refletir sobre soluções para a dicotomia estético-pedagógico. Ainda que muitos autores critiquem a 'didatização' do texto literário, entendemos que, na prática da escola, não há como evitar uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, ainda que o objeto a ser aprendido seja o prazer da leitura. Para nós, qualquer processo de efetivação de práticas a partir da reflexão acerca do processo de ensino traduz a natureza do conhecimento didático.

Nesse sentido, podemos afirmar que a Escola Alfa encontrou nas oficinas uma estratégia didática para lidar com o texto literário, já que esta era a forma de articular a leitura literária e a intervenção do professor. Nela, percebemos a ação de conhecimentos importantes sobre a aprendizagem da leitura, sobretudo em relação às estratégias leitoras, mas também em relação ao caráter estético da literatura.

Na nossa visão, os professores demonstraram que, para arriscarem mudanças, precisam compreender e se apropriar de conceitos e procedimentos que os auxiliassem a refletir sobre a situação de aprendizagem. Nessa perspectiva, entendemos que as mudanças constatadas em relação à escolarização tradicional, se deram nos níveis em que esses professores puderam contar com aportes didáticos que os ajudaram a efetivar tais práticas, na perspectiva de que a didática auxilia na compreensão do objeto de ensino em relação aos sujeitos que aprendem e ensinam. Assim, as oficinas literárias, sugeridas como novo modelo, foram acolhidas por eles, encontrando nesse formato espaço para lidar com a leitura numa perspectiva de interação.

Por outro lado, esse suporte didático não foi suficiente para uma articulação mais ampla, no sentido de estabelecer objetivos na perspectiva de uma progressão nas aprendizagens relacionadas ao literário, nem na definição de objetivos e práticas voltadas para as aprendizagens no âmbito da língua portuguesa de forma que não se descaracterizassem as práticas de leitura e escrita literárias. Daí a repetição do formato oficina sem distinção de níveis, a ausência de modalidades organizativas com um percurso mais longo e a estagnação em relação às atividades e avaliações de Língua Portuguesa.

Segundo Colomer (2005) é possível estabelecer objetivos escolares relacionados à leitura literária na escola, pensando em uma progressão sem perder de vista sua dimensão estética, considerando um ponto de partida e um ponto de chegada. Assim pode-se pensar nos seguintes estágios:

1. de sentir a literatura como algo distante a sentir-se implicado nela;
2. do conhecimento implícito das convenções literárias ao conhecimento explícito;
3. da apreciação de um corpus restrito de leitura a outro mais amplo;
4. de formas limitadas de fruição a formas mais diversas;
5. de uma interpretação literal a mais complexa;
6. da recepção descontextualizada ao uso da contextualização.

Embora não desejemos tratar tal proposição como uma solução, entendemos que ela nos ajuda a ampliar o horizonte em relação às possíveis contribuições de uma didática da literatura. Isto porque nos preocupa o quadro com o qual nos deparamos, em que percebemos, a despeito de um discurso politicamente correto sobre a leitura literária, poucos avanços no desafio de formar leitores literários.

Sem dúvida, os alunos têm na biblioteca a possibilidade de acesso a obras completas e os professores realizam atividades de leitura de uma forma mais próxima da experiência estética. Todavia, ainda estão longe de serem práticas disseminadas por toda a escola a ponto de comprometer oficialmente o currículo.

Em face da escassez de textos, não necessariamente na escola, mas na mão do aluno e do professor, identificada na Escola Alfa, nos parece que está havendo um processo, sob o pretexto de desescolarizar a leitura, que, verdadeiramente, podemos chamar de *desleiturização* da escola, em que o pouco contato do aluno com o texto literário e a falta de preparo do professor limitam as possibilidades de uma troca produtiva, menos ainda favorecedora de uma relação estética.

Acreditamos que é preciso atentar para os caminhos atuais do processo iniciado na década de 1980, quando Silva formulou a seguinte indagação:

Se a leitura é responsabilidade da escola, dessa escola autoritária e burocraticamente instituída, em situação de penúria e decadência, que a essa responsabilidade só pode responder na forma do arremedo, é possível e desejável nela ensinar a ler? (1986, p.14)

Acreditamos que é necessário re-significar esse problema no sentido de, ao invés de questionar se a escola é ou não lugar de leitura, apoiá-la na sua tarefa social de se constituir um espaço democrático de formação do sujeito do conhecimento. Nesse sentido, dizer que essa escola não é lugar de leitura tem diversos significados. Para nós essa é uma verdade que não significa desistir da leitura na escola, uma vez que ela não precisa ser necessariamente autoritária e burocrática. Outro significado possível é admitir que a escola não tem sido, historicamente, um lugar de leitura, não porque não pudesse vir a ser, mas porque, verdadeiramente, a leitura esteve incompleta ou esfacelada por práticas que não assumiam essa tarefa na sua complexidade.

Apesar de esse trabalho dar destaque ao processo que envolve o professor, é preciso refletir mais sobre o processo de escolarização da leitura que se efetiva institucionalmente, mas de forma que não se busque soluções na *desleiturização* da escola, destituindo-a do papel de formar leitores numa sociedade sem tradição em oportunizar espaços sociais de leitura.

É preciso lembrar que, enquanto os professores são culpabilizados, as contribuições (dialógicas) que podem favorecer reflexões e construções ajustadas de enfrentamento do problema podem não alcançá-los ou estar sendo substituídos por um discurso que ignora as tensões cotidianas que se vivencia na escola. Assim,

é urgente uma reflexão sobre o as condições de produção de um discurso realmente emancipador no contexto de uma pedagogia da leitura e que ajude na construção de *tapetes voadores* que deem ao estudante a possibilidade de avançar, indefinidamente, na sua relação com a literatura, sem que a idéia de prazer seja uma *teia* que o detenha por não lhe oferecer os instrumentos que lhe permitam enfrentar leituras desafiadoras.

Como afirmamos no início deste trabalho, não tivemos a intenção de realizar uma descrição precisa da realidade encontrada, já que não é possível abarcarmos a realidade em sua totalidade. Captamos apenas aspectos que nos foram perceptíveis a partir das condições tanto objetivas como subjetivas disponíveis no processo de pesquisa. Reconhecemos, portanto, que muito nos deve ter escapado, o que não nos intimida, uma vez que existem dimensões do objeto que são necessárias que se mantenham ocultas para que outros, em outras circunstâncias, venham a conhecê-las.

Enfim, na expectativa de que esse trabalho não tenha fracassado na sua prerrogativa de tentar ser dialógico, torcemos para que ele venha a ser complementado com novos pontos de vistas e experiências que, na impossibilidade de se darem concomitantes a esta produção, possam ser construídos durante a sua leitura ou, posteriormente, através de pesquisas que auxiliem o professor a empreender uma adequada, significativa e contextualizada escolarização da leitura literária.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. Letras, belas letras, boas letras. Bolognini, Carmen Zink. **História da literatura: o discurso fundador**. Campinas: Mercado das Letras, ALB; São Paulo: Fapesp, 2003. p135.

ALVES, Rubem. **O prazer da Leitura**. Campinas: Correio Popular, Caderno C, 19 de julho de 2001.

_____. Concertos de Leitura. In: **Entre a Ciência e a Sapiência** – o dilema da educação, São Paulo: Editorial Loyola. 1996

ANDRÉ, Marli Eliza D. A.. **Etnografia da Prática Escolar**. 12ª ed. São Paulo: Papirus, 2005.

AZEVEDO, Ricardo. Literatura Infantil: origens, visões da infância e traços populares. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.5, n. 27, Dimensão, set/out 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 1995. 196p.

BARTHES, Roland. **O Prazer do Texto**. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva. 2004. 79p.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. 366p.

BRAIT, Beth. Introdução: Alguns Pilares da Arquitetura Bakhtiniana. BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin Conceitos-Chave**. 2ªed, São Paulo: Contexto, 2005. 223p.

_____. O discurso sob o olhar de Bakhtin. GREGOLIN, Maria do Rosário e BARONAS, Roberto (orgs.) **Análise do discurso: as materialidades do sentido**. São Carlos-SP: Claraluz, 2001. 230 p.

_____. (org). **Bakhtin Dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora Unicamp. 2006. 365p.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin Conceitos-Chave**. 2ªed, São Paulo: Contexto, 2005. 223p.

BONAZZI, Marisa & ECO, Umberto. **Mentiras que Parecem Verdades**. São Paulo: Summus, 1980. 133p.

BOURDIEU, Pierre. **Regras da Arte : Gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BOURDIEU, Pierre e CHARTIER, Roger. *A Leitura: Uma Prática Social*. In: **Práticas da Leitura**. CHARTIER, Roger (org.), 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. 266 p.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas. Editora Unicamp, 2004. 122p.

BRITTO, Luiz P. L. *Leitura e política*. In: EVANGELISTA, Aracy, BRINA, Heliana, MACHADO, Maria Zélia (orgs.). **A Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 172p.

BRITTO, Luis P. L. E BARZOTTO, Valdir H. *Promoção e Mitificação da leitura*. In: **Em dia: leitura e crítica** – Boletim Informativo da Associação de Leitura do Brasil. Nº3, Campinas, agosto de 1998.

CHARTIER, Roger. *As Revoluções da Leitura no Ocidente*. In: **Leitura, História e História da Leitura**. ABREU, Márcia (org.) Campinas: Mercado das Letras, 1999. 640p.

_____. Introdução: **Práticas da Leitura**. CHARTIER, Roger (org.), 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. 266p.

_____. **A Aventura do Livro: do Leitor ao Navegador**. São Paulo: Fundação Editora Unesp, 1998. 160p.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura: arte, conhecimento e vida**. São Paulo: Peirópolis, 2000. 166p.

_____. **Dicionário Crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006, 910p.

COLOMER, Teresa. **A Formação do Leitor Literário: narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2003. 454p.

_____. **Andar Entre Livros**. México. FCE, 2005. 280p.

COLOMER, Teresa e CAMPS, Ana. **Ensinar a Ler, Ensinar a Compreender**. São Paulo: Artmed, 2002. 196p.

CRUZ, Maria Tereza Cruz. *A Estética da Recepção e a crítica da razão impura*. In: **Comunicação e Linguagem**. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 1986.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Lisboa: Ed. Vega, 1986, 180p.

DEMO, Pedro. **Leitores para sempre**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006, 144 p.

ECO, Umberto. **Lector in Fabula**. São Paulo. Perspectiva: 1979. 220 p

EVANGELISTA, A. A. M. Algumas Reflexões sobre a relação literatura/escola. In: 24a. **Reunião Anual da ANPED: Intelectuais, conhecimento e espaço público - Anais 2001**. Rio de Janeiro: ANPED, 2001.

_____. BRINA, Heliana e MACHADO, Maria Zélia (orgs.). **A Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 172 p.

FACINA, Adriana. **Literatura & Sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004. 56 p.

FOUCAMBERT, Jean. **A Leitura em Questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 157p.

GABRIEL, Carmen Teresa. **Usos e Abusos do Conceito de Transposição Didática**. In: <http://www.ichs.ufop.br/perspectivas/anais/GT0509.htm> . Último acesso em 07 jul. 2008

_____. **Um objeto de ensino chamado história - A disciplina de história nas tramas da didatização**. Tese de Doutorado – PUC/Rio, 2003.

GERALDI, João Wanderley (org.) **O texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 1997. 136 p.

GONÇALVES, Magaly Trindade e BELLODI, Zina C. **Teoria da Literatura “Revisitada”**. Petrópolis: Vozes, 2005. 232p.

GRILLO, Marlene, ENRICONE, Délcia, FARIA, Elaine, HERNANDEZ, Ivane e BOCCHESE, Jocelyne. Transposição Didática e Produção de Conhecimento. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.8 ,n. 46, Dimensão, jul/ago 2002.

FISHER, Rosa M. B. **Foucault e a Análise do Discurso em Educação**. In: Cadernos de Pesquisa, n.114, p.197-223, novembro/ 2001

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2004. 262 p.

HAGUETTE, Teresa M. F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

HERBRARD, Jean. Três figuras de jovens leitopres: Alfabetização e escolarização do ponto de vista da História Cultural. In: **Leitura, História e História da Leitura**. ABREU, Márcia (org.) Campinas: Mercado das Letras, 1999. 640 p.

ISER, Wolfgang. **O Ato da Leitura. Uma teoria do efeito estético**. São Paulo: Editora 34, 1999, vol. 2. 198 p.

JAUSS, Hans Robert. **A Estética da Recepção: Colocações Gerais**. In: LIMA, Luiz Costa Lima. **A Literatura e o Leitor**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003, 203p.

_____. **O Prazer Estético e as Experiências fundamentais da Poiesis, Aisthesis, e Katharsis** In: LIMA, Luiz Costa Lima. **A Literatura e o Leitor**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003, 203 p.

JOUBE, Vincent. **A leitura**, São Paulo: Unesp, 2002. 161 p.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993 112 p.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira – História e Histórias**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2005 190 p.

LIBÂNIO, J. Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2004,263 p.

LIMA, Luiz Costa Lima. **A Literatura e o Leitor**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003, 203 p.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multireferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000. 196 p.

MACHADO, Ana M. **Home Page**. Disponível em:

http://www.anamariamachado.com/livros/categoria.php?cod_criterio=1 último cesso em 21 abr. 2008.

MANGUEL, Alberto. **Uma História da Leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997 405p.

MAINGUENEAU, Dominique. **O discurso literário**. São Paulo: Contexto, 2006. 329p.

MARINHO , Marildes. **O discurso da ciência e da divulgação em orientações curriculares de Língua Portuguesa**. *Revista Brasileira de Educação*, 2003, Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27502410> ISSN 1413-2478 . Último acesso em 10 ago. 2008.

MEIRELES, Cecília. **Problemas de Literatura Infantil**. 2. Ed. São Paulo: Summus. Editorial, 1979, p.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza (org.) **Pesquisa Social**. 20ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. 80 p.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária: poesia**. 16ª Ed. São Paulo, Cultrix, 2006, 317p.

NETO, Antônio Júlio de Menezes Neto. **Produções e Leituras de Pierre Bourdieu**. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v.8 n. 44, Dimensão, mar/abr 2002.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987.

OSAKABE, Haqira. Ensino de gramática e ensino de literatura. In: GERALDI, João Wanderley (org.) **O texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 1997. 136 p.

PAULINO, Graça. Saberes Literários Como Saberes Docentes. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.10 n. 59, Dimensão, set/out 2004.

PAES, José Paulo. **Uma letra puxa a outra**. São Paulo: Cia da Letras, 2001. 48 p.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília, 1997, 144 p.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**, Rio de Janeiro: Rocco, 1993. 184p.

PIGLIA, Ricardo. **O Último Leitor**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. 186p.

ROSENFELD, Kathrin H. **Estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 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**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 172 p.

_____. **Linguagem e Educação: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1993 95p.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TORRES, MIRTA. La planificación como tarea compartida: coordinadores, directores, docentes... In: **Ementa do Seminário Procedimientos de formación de profesores para la enseñanza de la lengua materna tanto en el nivel inicial como en el primario**. Buenos Aires: Escuela de Didáctica, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 168 p.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo: Ática, 1989. 124 p.

_____ **A Literatura Infantil na Escola**. 11ª ed. São Paulo: Global, 2003, 235p.

INAF 2005. Disponível em: <http://www.vivaleitura.com.br/pnll2/justificativa.asp>.
Último acesso em 16 de fev. de 2008

PISA 2000. Disponível em: <http://www.vivaleitura.com.br/pnll2/justificativa.asp>
Último acesso em 16 de fev. de 2008

ANEXOS

ANEXO A – As paredes e as produções dos alunos



Foto 1: cartaz sobre reciclagem, ago/2007



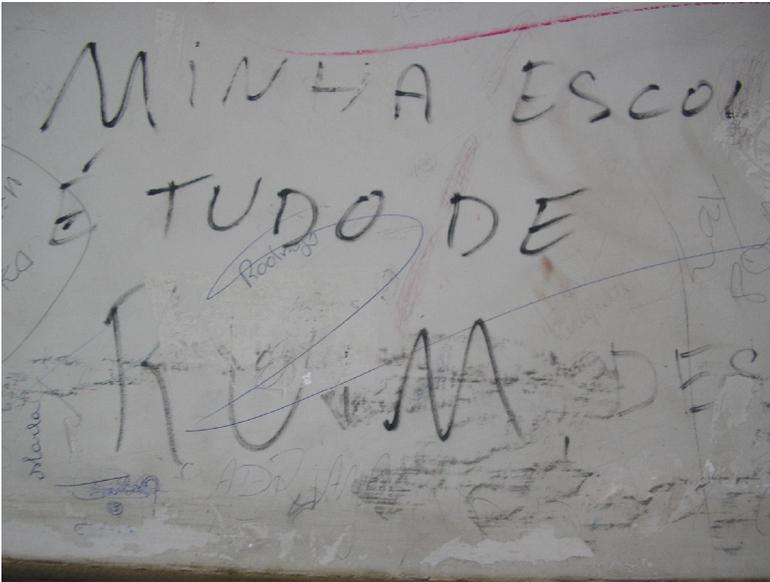
Foto 1: produções do turno vespertino expostas no pátio, ago/2007



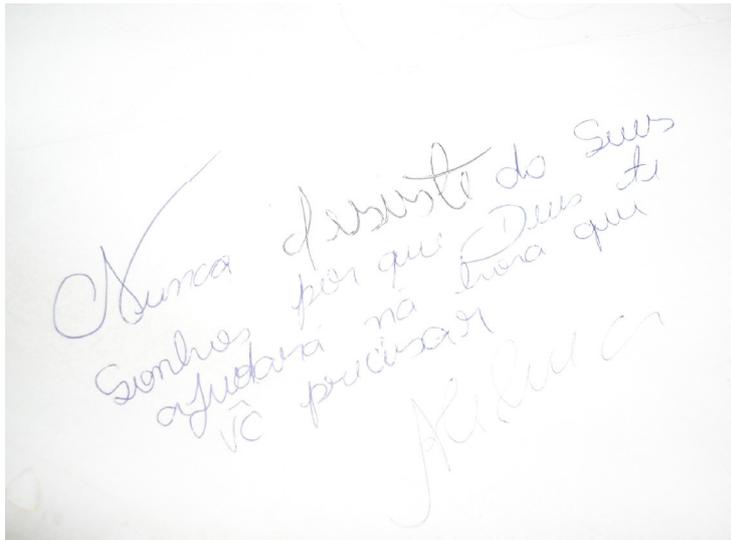
Foto 2: paredes nuas no primeiro andar, ago/2007

* As fotos apresentadas foram feitas pela pesquisadora, com exceção das que mostram o planejamento compartilhado, que foram feitas por uma das professoras da escola pesquisada.

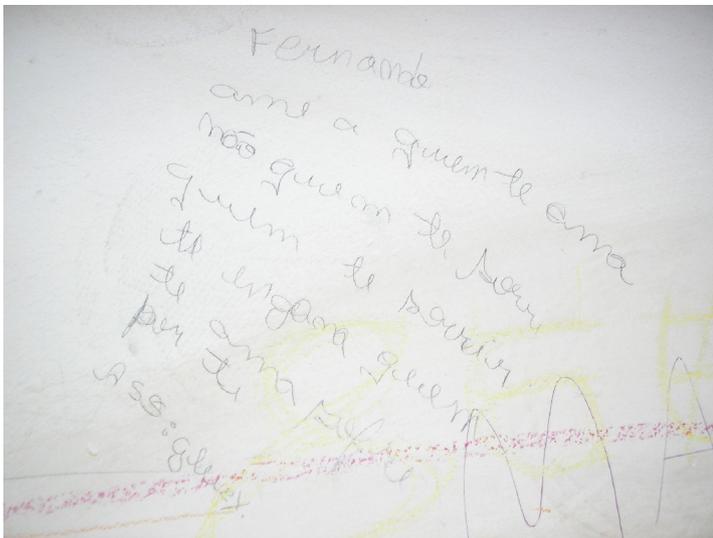
ANEXO B - Exemplos de escrita nas paredes da escola



Set/2007



Set/2007



Set/2007