

Marta Passos Pinheiro

Letramento literário na escola:
um estudo de práticas de leitura literária na formação da
“comunidade de leitores”

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2006

Marta Passos Pinheiro

**Letramento literário na escola:
um estudo de práticas de leitura literária na formação da
“comunidade de leitores”**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Espaços educativos, produção e apropriação de conhecimento

Orientadora: Profa. Dra. Maria das Graças Rodrigues Paulino

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2006

Tese defendida e aprovada, em 27 de setembro de 2006, pela banca examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Maria das Graças Rodrigues Paulino (Orientadora)
Faculdade de Educação – UFMG

Profa. Dra. Maria de Lourdes Dionísio
Universidade do Minho – Braga, Portugal

Profa. Dra. Ivete Lara Camargos Walty
Pontifícia Universidade Católica – PUC Minas

Profa. Dra. Magda Becker Soares
Faculdade de Educação – UFMG

Profa. Dra. Aparecida Paiva
Faculdade de Educação – UFMG

Profa. Dra. Maria Nazareth Soares Fonseca (suplente)
Pontifícia Universidade Católica – PUC Minas

Profa. Dra. Aracy Alves Martins (suplente)
Faculdade de Educação – UFMG

A todos os que acreditam na Educação comprometida com a liberdade de ser
Aos washingtons, de todas as salas de aula brasileiras

AGRADECIMENTOS

Ao CNPq, pela bolsa de estudos concedida, que tornou possível esta pesquisa.

Ao Marco Antônio Vieira que, em terras baianas, me apresentou ao Ceale, me fazendo acreditar que valia a pena continuar...

À Graça Paulino, pela confiança de sempre, pela construção de pontes entre literatura e educação.

À Maria de Lourdes Dionísio, pela orientação em terras portuguesas, pela dedicação, pelas conversas, que ficaram...

Ao António Branco e ao Rui Vieira de Castro, pelos diálogos enriquecedores.

Aos professores, que me receberam em suas salas de aula, e aos alunos, que me receberam em suas leituras...

À banca do exame de qualificação, Ivete Walty, Magda Soares e Maria de Lourdes Dionísio, pelas sugestões, força e inspiração.

A todo o Ceale, pelo apoio de sempre, principalmente à Aracy, pela presença solidária, à Cidinha, pela confiança e por todo o carinho, à Zélia, pela presteza de sempre, à Lalu, pela paz que ilumina, à Ana, à Avani, à Bruna, à Carmem, à Cris, à Flávia, à Helen, à Juliana, à Mariana, à Micheline, à Sulamita, companheiras de caminhada.

A todo o pessoal da secretaria da pós-graduação, especialmente à Rose, pela atenção e alegria.

Ao Hércules, que me apresentou Belô, pela leitura dedicada, revisão comentada e amizade.

Aos amigos, próximos e distantes, pela presença em minha vida, especialmente à Andréa, à Ângela, ao António, à Carol, à Glenice, ao Flávio, à Guita, ao Gustavo, à Helena, à Janaína, ao Júlio, à Lu, ao Marcelo, ao Marquinho, à Mônica, à Nora, à Paula, ao Tarcísio e ao Yuriy.

Aos familiares, especialmente à minha querida vó, Martha, eterno presente.

À Beatriz, por toda força que me transmitiu.

Ao Damião, pela atenção e pelo apoio à distância.

À Clara e à Aninha, pela alegria cotidiana.

À Luiza, que tem esperado tanto para chegar, por toda a luz que me faz ter certeza de que a vida é muito mais do que trabalhos acadêmicos.

Ao Luiz Augusto, pela presença e por todo amor...

Queremos que as nossas escolas nos ensinem logo a voar. Chega de ficar só aprendendo quem descobriu Caturama, por que minhoca não tem osso, que é proibido ciscar na grama ou que todo gavião é um colosso!

Chico Alencar, no livro didático *Português através de textos*, de Magda Soares.

RESUMO

Esta pesquisa descreve e analisa como ocorre o processo de formação do jovem (pré-adolescente) como leitor de literatura, através de suas práticas de leitura em livros didáticos e em outros suportes impressos usados em sala de aula. Para a análise proposta, foi realizado um estudo de caso de abordagem etnográfica. Foram acompanhadas, durante um ano escolar, as aulas de Português de uma turma de 5ª série do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal, na cidade de Belo Horizonte. Três facetas são analisadas: os textos literários propostos para leitura na sala de aula, as práticas de leitura na sala de aula e as práticas de leitura realizadas, por uma amostra de três alunos, fora de sala de aula. Para a coleta e a análise dos dados, foram utilizadas a observação de aulas e de práticas de leitura realizadas na biblioteca escolar, a análise de documentos e a realização de entrevistas semi-estruturadas.

Esta pesquisa apresenta ainda, com um viés comparativo, uma análise das práticas de leitura de literatura realizadas nas aulas de Português de uma turma do 6º ano (correspondente à 5ª série investigada) do Ensino Básico de uma escola da rede pública da cidade de Braga, em Portugal. O livro didático de Língua Portuguesa utilizado também foi analisado.

Observou-se que, na escola pública brasileira investigada, o leitor que se pretende formar deve ler o que é permitido, seguindo os valores transmitidos por essa importante formadora da “comunidade de leitores”. Esses valores são veiculados, principalmente, através do livro didático, que costuma guiar as práticas de leitura realizadas na sala de aula. Na análise das práticas de leitura de textos literários, observou-se que os alunos devem identificar-se passivamente com os personagens, ficar emocionados com os textos poéticos, tornando-se indivíduos mais sensíveis e, talvez, mais controláveis pela escola e pela sociedade. O objetivo estético mistura-se a um objetivo instrucional, de constituição de formas de sentir da “comunidade de leitores”. A literatura é reduzida a um dispositivo que tem como objetivo orientar os indivíduos a se comportarem de uma determinada maneira na escola e na sociedade.

As leituras realizadas, pelos alunos, fora da sala de aula apresentam, em geral, um alto grau de dependência em relação às práticas de leitura escolares. As possibilidades de realização de leituras autônomas pelos alunos são influenciadas pelas possibilidades de acesso a livros. Nas práticas de leitura observadas, destacam-se algumas estratégias e táticas de escolarização da literatura desenvolvidas pela professora. Ressalta-se ainda que a biblioteca da escola constitui-se em um espaço que propicia e controla leituras.

Esta pesquisa aponta para a importância de se conhecer melhor a realidade das escolas, o dia-a-dia da sala de aula e da biblioteca escolar, as práticas de leitura desenvolvidas nesses espaços, os sujeitos envolvidos no processo de formação de leitores, as táticas e as estratégias desenvolvidas por esses sujeitos e as condições de possibilidade em que a leitura é realizada por eles.

ABSTRACT

The present research describes and analyzes how the formation process of the youth (pre-adolescents) as readers of literature occurs by means of their reading practice of didactic books as well as other written material used as supporting tools in the classroom. In order to carry out the proposed analysis, a case study of ethnographic approach was put into practice. During a whole year, the Portuguese classes of a 5th grade group in a municipal public school of the city of Belo Horizonte were monitored. Three aspects were analyzed: the literary texts used for reading practice in the classroom, the reading practice in the classroom and the reading practices outside the classroom realized by three individual students. The collection of data was based on the observation of classes and of reading practice in the school library, the analysis of documents and the semi-structured interviews.

The research also includes a comparative view by means of analyzing the reading literary practices realized in the Portuguese classes of a 6th Grade Group (which corresponds to the Brazilian 5th Grade) of a public school in the city of Braga, Portugal. The Portuguese Language didactic book was also analyzed.

It was observed that, in the Brazilian public school chosen for the research, the reader they are supposed to forge should read the material allowed according to the values transmitted by that important forger of "reader community". Those values are conveyed, mainly, through the didactic book, which usually guides the reading practices that take place in the classroom. The analysis of the reading practices of literary texts showed that the students are supposed to passively identify with the characters, be moved by the poetic texts, thus becoming more sensitive individuals and, perhaps, more easily controlled by the school and society. The aesthetic motive is mixed with an instructional objective of creating types of feeling in the "reader community". Literature is reduced to a device whose purpose is to guide the individuals to behave in a specific way at school and in society.

The readings conducted by the students outside the classroom presented a high level of dependence on the school reading practices. The possibility of autonomous reading practices is influenced by the possibility of book access. The monitored reading practices revealed some strategies and tactics used by the teacher in school-related activities. It is worth mentioning that the school library is a space which offers and controls readings.

The present research highlights the importance of knowing better the school realities, the everyday routine of classrooms and school libraries, the reading practices developed in those places, the subjects involved in the process of reader formation, the tactics and strategies developed by those subjects and the conditions of possibility in which they realize their readings.

RESUMEN

Esta investigación describe y analiza como ocurre el proceso de formación del joven (pre-adolescente) como lector de literatura, a través de sus prácticas de lectura en libros de texto y en otros soportes impresos usados en clase. Para el análisis propuesto, fue realizado un estudio de caso de abordaje etnográfico. Fueron observadas, durante un año escolar, clases de *Português* de un grupo de *5ª série de Ensino Fundamental* de una escuela de la *rede pública municipal*, en la ciudad de Belo Horizonte. Tres facetas son analizadas: los textos literarios propuestos para lectura en clase, las prácticas de lectura en clase y las prácticas de lectura realizadas, por una muestra de tres alumnos, fuera de clase. Para coleccionar y analizar los datos, fueron utilizados la observación de clases y prácticas de lectura realizadas en la biblioteca escolar, el análisis de documentos y la realización de entrevistas semi-estructuradas.

Esta investigación presenta, además, con un sesgo comparativo, un análisis de las prácticas de lectura de literatura realizadas en las clases de Portugués de un grupo de *6º ano* (correspondiente a la *5ª série* investigada) de *Ensino Básico* de una escuela de la *rede pública* de la ciudad de Braga, en Portugal. El libro de texto de *Língua Portuguesa* utilizado también fue analizado.

Se observó que en la escuela pública brasileña investigada, el lector que se pretende formar debe leer lo que es permitido, siguiendo los valores transmitidos por esa importante formadora de la "comunidad de lectores". Esos valores son vehiculados, principalmente, a través del libro de texto, que acostumbra guiar las prácticas de lectura realizadas en clase. En el análisis de las prácticas de lectura de textos literarios, se observó que los alumnos deben identificarse pasivamente con los personajes, emocionarse con los textos poéticos, tornándose individuos más sensibles e, quizá, más controlables por la escuela y por la sociedad. El objetivo estético se mezcla con un objetivo instruccional, de constitución de formas de sentir de la "comunidad de lectores". La literatura es reducida a un dispositivo que tiene como objetivo orientar a los individuos a comportarse de una determinada manera en la escuela y en la sociedad.

Las lecturas realizadas por los alumnos fuera de clase presentan un alto grado de dependencia en relación a las prácticas escolares de lectura. Las posibilidades de realización de lecturas autónomas por los alumnos son influenciadas por las posibilidades de acceso a los libros. En las prácticas de lectura observadas, se destacan algunas estrategias y tácticas de escolarización de literatura desarrolladas por la profesora. También se resalta que la biblioteca de la escuela se constituye en un espacio que propicia y controla lecturas.

Esta investigación señala la importancia de conocer mejor la realidad de las escuelas, el cotidiano del aula y de la biblioteca escolar, las prácticas de lectura realizadas en esos espacios, los sujetos involucrados en el proceso de formación de lectores, las tácticas y estrategias desarrolladas por esos sujetos y las condiciones de posibilidad en que la lectura es realizada por ellos.

SUMÁRIO

Introdução	11
Capítulo 1 Letramento literário: a escolarização da literatura	23
1.1 Leitura e letramento: o “dever” da escola.....	23
1.2 Literatura e canonização: (in)definindo o necessário	30
1.3 Literatura infantil e literatura juvenil: “prisioneiras” do processo de formação da criança e do jovem	37
1.4 A escolarização da literatura: uma reflexão sobre o discurso pedagógico.....	48
Capítulo 2 Fundamentos metodológicos e campo investigado	62
2.1 As concepções “orientadoras”.....	62
2.2 A abordagem etnográfica	69
2.3 O campo investigado.....	71
2.4 Análise das práticas de leitura de textos literários	77
2.5 Objetos de estudo no livro didático	79
2.6 Classificação dos textos no livro didático: categorias de análise	85
2.7 A literatura no Guia de livros didáticos do PNLB (Brasil) e no Currículo Nacional e Programa de Língua Portuguesa (Portugal).....	92
Capítulo 3 Livro didático de Língua Portuguesa.....	103
3.1 Definindo o “mestre mudo”	103
3.2 O que é lido e como a leitura é realizada.....	114
3.2.1 Livro didático de Língua Portuguesa – Brasil.....	116
3.2.2 Livro didático de Língua Portuguesa – Portugal.....	128
Capítulo 4 Análise de textos literários e atividades.....	138
4.1 Livro didático de Língua Portuguesa – Brasil.....	138
4.1.1 “Identidade”: Projeto “Identidade”.....	139
4.1.2 “O menino no espelho” e “O auto-retrato”: Projeto “Identidade”.....	151
4.1.3 “Na escola”: Projeto “Da escola que temos à escola que queremos”..	163

4.2 Livro didático de Língua Portuguesa – Portugal.....	173
4.2.1 “Na aula de Português”.....	174
4.2.2 “A Sementinha das tranças verdes”.....	177
Capítulo 5 Aula de Português: práticas de leitura de literatura.....	184
5.1 A classe de Português da escola pública brasileira.....	185
5.1.1 Textos literários no livro didático.....	187
5.1.2 Textos literários retirados de outros livros didáticos.....	196
5.1.3 Textos literários em livros de literatura.....	205
5.1.4 Textos literários retirados de livros de literatura.....	210
5.2 A classe de Português da escola pública portuguesa.....	217
5.2.1 Texto literário no livro didático e em livro de literatura.....	218
Capítulo 6 A “voz” dos sujeitos da pesquisa e as leituras extraclasse.....	226
6.1 A classe de Português da escola pública brasileira:	
“a voz” da professora.....	227
6.1.1 Sobre o livro didático na perspectiva da professora.....	228
6.1.2 Sobre os alunos na perspectiva da professora.....	231
6.2 A classe de Português da escola pública portuguesa:	
“a voz” do professor.....	232
6.2.1 Sobre o livro didático na perspectiva do professor.....	234
6.2.2 Sobre os alunos na perspectiva do professor.....	236
6.3 A biblioteca da escola brasileira: “a voz” dos auxiliares de biblioteca.....	241
6.4 Leitura fora da sala: os bastidores da escola brasileira.....	246
6.4.1 Bárbara: a leitora obediente.....	247
6.4.2 Rafael: o leitor “anárquico”.....	255
6.4.3 Washington: o leitor perspicaz.....	259
Considerações finais.....	268
Referências Bibliográficas.....	276
Anexos.....	296

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa sobre o letramento literário na escola, descrevo e analiso como se dá o processo de formação do jovem (pré-adolescente) como leitor de literatura, por meio de suas práticas de leitura em livros didáticos e em outros suportes impressos usados em sala de aula. Parto do seguinte problema: Como vem ocorrendo, no Ensino Fundamental, a formação de leitores de literatura?

Para a análise desse objeto, o processo de formação de leitores de literatura na escola, realizei um estudo de caso exploratório, utilizando uma abordagem etnográfica. Acompanhei, durante um ano escolar, as aulas de Português de uma turma de 5ª série do Ensino Fundamental da rede pública municipal, na cidade de Belo Horizonte. Como meu objetivo não era investigar a alfabetização dos alunos – o processo de aquisição da “tecnologia” do ler e do escrever (SOARES, 2003) –, selecionei para a investigação a 5ª série, que corresponde, nas escolas municipais, ao último ano do 2º ciclo do Ensino Fundamental. Estou partindo do pressuposto de que são necessários no mínimo quatro anos de escolaridade para a apropriação da leitura e da escrita e de seus usos sociais¹. Esse pressuposto vem sendo utilizado, como nos informa Soares (2001, p. 57), pelas poucas pesquisas, no Brasil, que procuram avaliar o nível de letramento de jovens e adultos.

De março a julho de 2003, assisti às aulas de Português da turma de 5ª série selecionada. Durante o primeiro semestre, foram acompanhadas 45 aulas, praticamente todas as aulas dessa disciplina. Diante da quantidade de dados obtidos para a análise, decidi, durante o segundo semestre, substituir o acompanhamento diário pelo semanal. Sendo assim, permaneci “em campo” durante um ano escolar, sendo que no segundo semestre intercalei acompanhamento de aulas com entrevistas e conversas informais com alunos e professores.

Para a investigação proposta, muitas escolhas se fizeram necessárias. Após a delimitação da escola e da turma que acompanharia, selecionei uma

¹Este pressuposto apresentou-se não muito confiável. Encontrei na turma de 5ª série investigada

amostra de 15 alunos cujas práticas de leitura realizadas em contextos extraclasse seriam investigadas. Em um segundo momento, foi necessário selecionar, dentre as aulas observadas, aquelas que seriam analisadas neste trabalho e, dentre os alunos cujas práticas de leitura acompanhei, através de observações na biblioteca e de entrevistas, aqueles que seriam mantidos na pesquisa. Optei por uma análise pormenorizada de cada aluno, cruzando os dados obtidos nas observações das aulas, nas observações de suas escolhas e leituras na biblioteca, nas entrevistas, nas conversas informais com seus familiares, na análise de seus cadernos e atividades realizadas na aula. Pelo tipo de análise utilizado, foi selecionada uma amostra de três alunos.

Nas aulas de Português, investiguei o que era lido (quais textos literários eram trabalhados na aula) e como as práticas de leitura eram desenvolvidas. A mediação realizada pelo professor e a recepção dos textos pelos alunos guiaram a análise das práticas de leitura assistidas.

Nesta pesquisa, os leitores estão sendo considerados enquanto membros de uma “comunidade” que partilha determinados códigos de interpretação de textos, códigos estes que foram aprendidos na própria comunidade. A escola destaca-se entre as instituições formadoras da “comunidade”, denominada por Fish (1980) de “comunidade interpretativa” e por Culler de “comunidade de leitores” (1980 e 1981). Essa concepção de leitura como prática social é utilizada pela pesquisadora Dionísio (2000) em seu estudo sobre a construção escolar de comunidades de leitores.

Para ampliar este estudo, dialogando com outros pesquisadores em outro contexto sociocultural, desenvolvi parte da pesquisa em Portugal. Nesse país, selecionei, sob a orientação da Professora Maria de Lourdes Dionísio, uma escola da rede pública bem conceituada da cidade de Braga. Nessa escola, acompanhei, durante um mês, as aulas de Português, nas quais o texto literário estava sendo trabalhado, em uma turma do 6º ano (correspondente à 5ª série investigada nesta pesquisa) do Ensino Fundamental e entrevistei o professor de Português da turma. O livro didático de Língua Portuguesa utilizado também foi analisado, com um viés comparativo. É importante destacar que meu objetivo não foi fazer uma pesquisa comparativa, entre a turma observada no Brasil e a turma

um aluno analfabeto e dois alunos apresentando grandes dificuldades de leitura e de escrita.

observada em Portugal. Isso exigiria o mesmo tempo em campo, além de outros procedimentos que não estavam previstos nesta pesquisa.

A história do livro didático no Brasil está marcada pelos manuais portugueses que, durante o século XIX, circularam pela escola brasileira. Como observam Lajolo e Zilberman, somente no fim do século XIX os livros didáticos começaram a ser abasileirados (1996, p. 183).

Durante o século XX, no Brasil, o livro didático de Língua Portuguesa passou por muitas mudanças. Na década de 70, quando se constitui a disciplina de Comunicação e Expressão, “os livros didáticos tiveram que responder às novas exigências” (ZILBERMAN, 1999, p. 80). Foi nessa época – fim dos anos 60 e durante os anos 70 – que eles receberam o feitiço que possuem hoje: “com textos, vocabulário, interpretação, gramática, redação e ilustrações” (BEZERRA, 2001, p. 33). Na década de 90, a partir de 1995, com a intervenção do governo no PNLD – programa que desde sua criação, em 1985, era responsável apenas pela compra e distribuição de livros didáticos para as escolas públicas –, os livros didáticos passaram a ser avaliados por grupos de professores e especialistas ligados a universidades e a distribuição dos livros deixou de ser irregular, passando a atender a todas as escolas públicas brasileiras. Desde então, os livros didáticos brasileiros vêm passando por mudanças, tentando atender às exigências dos avaliadores do PNLD, e o governo brasileiro tornou-se o maior comprador de livros didáticos do mundo².

Desde o início do século XX, o livro didático de Língua Portuguesa vem construindo no Brasil uma história particular – independente dos manuais portugueses – com características determinadas, entre outros fatores, por fatores políticos. À separação ocorrida nas histórias dos livros didáticos de Língua Portuguesa se seguiu uma falta de interesse, no Brasil, pelos manuais portugueses e pelos estudos que vêm sendo realizados, sobre esse suporte, em Portugal. Acredito que o diálogo com esses estudos enriqueceu este trabalho.

Nesta pesquisa, entre os elementos constituintes do processo de formação de leitores de literatura investigado, destaco o professor³, enquanto

²BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2002. Notas de aula.

³Sobre a investigação das condições sócio-históricas que contribuem para a formação do professor como leitor e como formador de leitores, consultar a tese de doutorado de Evangelista

mediador da leitura na sala de aula, os alunos, os sujeitos-leitores que estão sendo formados, e o livro didático de Português, importante dispositivo pedagógico de formação de leitores. Como o aprofundamento em todos esses elementos envolvidos no processo investigado inviabilizaria a pesquisa, optei por priorizar, para um maior aprofundamento, o livro didático de Português. Ele revela-se como o principal suporte de textos literários trabalhados na sala de aula e como orientador das práticas de leitura realizadas. Sendo assim, dois capítulos desta pesquisa estão voltados para a análise dos livros didáticos utilizados pelas turmas investigadas – a análise dos textos literários e das práticas de leitura de literatura propostas nos livros.

O fato de o texto literário estar presente em um tipo de suporte específico como o livro didático de Língua Portuguesa me faz pensar na seguinte questão: esse suporte poderia determinar uma leitura “didática” do texto literário? Culler (1999, p. 30), ao tratar do conceito de literatura, destaca a importância do suporte para a definição de um texto como literário. Quando a linguagem é removida de outros contextos, destacada de outros propósitos, ela pode ser interpretada como literatura (CULLER, 1999, p. 32), embora deva possuir algumas qualidades que a tornam sensível a tal interpretação. Para Culler, a literatura é linguagem descontextualizada, cortada de outros propósitos, constituindo-se ela própria como um contexto, que promove ou suscita tipos especiais de atenção (1999, p. 32).

Partindo dessa colocação, proponho uma inversão desse raciocínio e indago: se um texto literário for contextualizado em um suporte com propósitos informativo-pragmáticos definidos, como o livro didático, ele pode deixar de ser interpretado como literatura? É importante destacar que esses propósitos devem ser analisados e que não são os mesmos em todos os livros. Porém, pode-se afirmar que o principal objetivo de um livro didático de Português é ensinar a língua materna, embora a forma e a própria concepção desse ensino possam variar de um livro para outro. Segundo Dionísio, o texto, literário ou não, no livro didático, adquire o estatuto de um “exemplo”:

(2000). Essa pesquisadora procura compreender quem são os professores, enquanto leitores, social e historicamente constituídos, na sua trajetória de formação social, familiar e escolar/acadêmica (2000, p. 24).

O fato de ter sido selecionado para o manual confere-lhe o estatuto e o poder de um exemplo. Este uso específico para fins educacionais acaba, por um lado, por ampliar e, por outro, por reforçar o poder do texto no seu papel de “moldador” e, concomitantemente “constrangedor” do que os sujeitos aprendem sobre o mundo e sobre os modos de o apresentar. Muitas vezes também, a própria deslocação de um texto do seu contexto de origem para o contexto pedagógico acaba por criar essa função que antes não se antevia. (2000, p. 117)

Dessa forma, os textos dos manuais são textos “transformados” (DIONÍSIO, 2000, p. 117), uma vez que foram recontextualizados. Levando em consideração o objetivo do livro didático de Língua Portuguesa e suas características específicas, é possível, nesse tipo de suporte, que a proposta básica de interação entre os textos literários e o leitor seja a ficcional, proposta que caracteriza a recepção literária de um texto? Enquanto a escola vem mantendo em quarentena⁴ a criança, o livro didático viria mantendo em quarentena a literatura, já que ela é submetida à didatização da leitura? Ou seria a própria leitura, de qualquer tipo e gênero textuais, que estaria em quarentena na escola? Batista (1998, p. 43) aponta para essa questão ao afirmar que a dimensão educativa do ler na escola se encontra em algo que não está na leitura mesma, mas no conteúdo educativo dos textos lidos (nos valores ou aspectos instrutivos que podem transmitir) ou em sua linguagem (que exemplifica valores lingüísticos ou conhecimentos literários).

Como destaca Chartier (1996, p.235), existem várias vias possíveis para traçar uma história da leitura. Podem-se interrogar leitores, quando estes estão vivos, ou os objetos lidos. Este trabalho pretende seguir pelos dois caminhos, sendo que o primeiro (interrogar leitores) abarca também uma observação de suas práticas de leitura em sala de aula. Investigo como o texto literário é trabalhado, nas aulas de Português e no livro didático, e como esse tipo de suporte é utilizado, pela professora e pelos alunos.

Na investigação do processo de formação de leitores de literatura na escola, objeto desta pesquisa, estão sendo analisadas três facetas: os textos

⁴Este termo é utilizado por Philippe Ariès, ao definir a escolarização como o processo de enclausuramento das crianças (1981, p.11).

literários propostos para leitura na sala de aula, sua prática de leitura na sala de aula e a leitura realizada fora da sala de aula.

Para a investigação da primeira faceta, organizei os textos por categorias definidas pelo suporte em que se encontram, uma vez que o suporte pode interferir no sentido que será construído, pelo leitor, para o texto. As seguintes categorias foram criadas: textos literários trabalhados no livro didático de Língua Portuguesa adotado, textos literários retirados de outros livros didáticos de Língua Portuguesa (geralmente apresentados no suporte xerox ou no quadro-giz, para os alunos copiarem no caderno), textos literários trabalhados em livros de literatura e, por último, textos literários retirados de livros de literatura (geralmente transcritos, pela professora, no quadro-giz, para os alunos copiarem).

As seguintes questões estão sendo investigadas: Quais são os textos que estão sendo lidos na escola? Como a leitura está sendo realizada? Quais práticas de leitura estão sendo apropriadas pelos alunos? Como essas práticas estão sendo apropriadas? Quais são as operações interpretativas, formas de interpretar o texto, que estão sendo apreendidas pelos alunos? Como o livro didático contribui para a definição dessas operações interpretativas? Podemos afirmar que, no Ensino Fundamental, os alunos ultrapassam as orientações pragmáticas presentes no livro didático de Língua Portuguesa, desenvolvendo, assim, o tipo literário de letramento? Podemos afirmar que, no Ensino Fundamental, leitores de literatura estão sendo formados? Para a investigação proposta, estou me guiando pela seguinte questão: como e para quê a literatura está sendo trabalhada na escola?

Acredito que, buscando respostas para essas questões através da observação do cotidiano escolar, pode-se entender melhor o processo de escolarização da literatura e apontar, quem sabe, algumas alternativas para que a literatura seja trabalhada na escola como arte, como proposta estética.

Se, como destaca Soares, “as relações entre letramento e escolarização são ainda imprecisas e obscuras” (2003, p. 111), as relações entre letramento literário e escolarização são mais obscuras ainda. Investigando a forma como o letramento literário é desenvolvido na escola, busco compreender as conseqüências da escolarização da literatura sobre as práticas sociais de leitura de forma geral e, mais especificamente, sobre as práticas sociais de leitura

literária.

Em um país, como o Brasil, que ainda apresenta altos índices de analfabetismo, pesquisas sobre o letramento e, principalmente, sobre o letramento literário, para alguns educadores, podem parecer não muito adequadas. Contudo, acredito que, em um país democrático, o letramento literário não deve ser privilégio de uma minoria. Não apenas a alfabetização deve ser discutida como um direito de todo cidadão, mas também o letramento, e dentro dele: o letramento literário. Lajolo enfatiza a importância de a literatura estar presente no currículo escolar:

...a leitura literária também é fundamental.

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. (2001, p. 106)

Como destaca Lajolo, “o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, tornar-se seu usuário competente” (2001, p. 106). É preciso garantir o acesso a essa produção cultural. Cabe ao cidadão preteri-la ou preferi-la. Essa decisão não deve partir de educadores. É importante lembrar, como destaca Walty, que “muitas vezes a escola é o único lugar em que a criança tem acesso ao livro e ao texto literário” (2001, p. 54).

Candido, no clássico ensaio “O direito à Literatura”, focaliza a relação da literatura com os direitos humanos de dois ângulos diferentes:

Primeiro verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos

direitos humanos.

A organização da sociedade pode restringir ou ampliar a fruição deste bem humanizador. O que há de grave numa sociedade como a brasileira é que ela mantém com a maior dureza a estratificação das possibilidades, tratando como se fossem compressíveis muitos bens materiais e espirituais que são incompressíveis. (2004, p. 186)

Ao defender o direito à igualdade de acesso aos bens culturais, Candido destaca a importância da comunicação entre as esferas da produção literária. Sendo assim, é importante que a literatura chamada erudita deixe de ser privilégio de pequenos grupos, da mesma forma que é importante que a literatura chamada popular, folclórica, seja também conhecida e valorizada por esses grupos, que costumam discriminá-la. Para Candido, em uma sociedade estratificada, como a nossa, “a fruição da literatura se estratifica de maneira abrupta e alienante” (2004, p. 187).

Ao pesquisar o letramento literário, procuro contribuir para a investigação que vem sendo desenvolvida por alguns pesquisadores da Faculdade de Educação da UFMG sobre a leitura literária na escola. Dentre eles, destaco as professoras Aparecida Paiva, Aracy Martins, Graça Paulino, Zélia Versiani e os demais pesquisadores do Grupo de Pesquisa em Literatura Infantil e Juvenil do CEALE, dentre eles Hércules Tolêdo Corrêa, ex-orientando da professora Graça Paulino e professor do Uni-BH, e Paula Cristina Rodrigues, que, sob a orientação da professora Aparecida Paiva, defendeu, recentemente, dissertação de mestrado intitulada *A literatura no livro didático de língua portuguesa: a escolarização da leitura literária*.

Para investigar as relações entre letramento e escolarização, o livro didático de Língua Portuguesa constitui um importante objeto de estudo. Ao pesquisar como o livro didático de Português contribui para a formação de leitores de literatura, pretendo ampliar os estudos que vêm sendo realizados sobre literatura no livro didático. Como nos informa Freitag, no Brasil, a maioria dos críticos e analistas têm se ocupado dos conteúdos veiculados pelo livro didático, através dos textos (1997, p.85). Osman Lins (1977), um dos pioneiros a estudar a literatura no livro didático de Português, priorizou a escolha dos textos literários presentes nos livros. O autor denuncia em sua pesquisa “a inatualidade dos

textos que compõem as coletâneas, a sua marginalidade em relação aos clássicos da literatura portuguesa e brasileira, e sua distância com relação aos problemas da realidade quotidiana do povo brasileiro” (Freitag, 1997, p.68). O trabalho de Lins, segundo Freitag, foi tido como padrão para todos os trabalhos que o sucederam, na década de 80.

O importante papel do livro didático no ensino tem sido reconhecido por pesquisadores e instituições de vários países. A pesquisadora portuguesa Maria de Lourdes Dionísio, em seu estudo sobre a construção escolar de comunidades de leitores, destaca esse reconhecimento, citando a existência de instituições e redes de instituições como a International Textbook Research Network da UNESCO; a International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM); o Institute for Textbook Research de Viena; o instituto sueco de Harnosand. A pesquisadora também destaca a existência de publicações periódicas especialmente dedicadas a este assunto, como a revista PARADIGM, e o desenvolvimento de projetos e programas, como o programa EMMANUELLE levado a cabo no Institut National de Recherche Pédagogique, o recentemente fundado programa de pesquisa europeia Intelligence de L'Europe, o projeto espanhol MANES e o português EME, desenvolvido no Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho (Dionísio, 2000, p. 12).

Pode-se observar, em vários países, o desenvolvimento de pesquisas, projetos e programas envolvendo o livro didático. No Brasil, em 1985, foi criado, por iniciativa do Ministério da Educação (MEC), o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Esse programa é o responsável pela compra e distribuição de livros didáticos para as escolas da rede pública. Em 1995, os livros escolhidos pelas escolas e distribuídos pelo PNLD passaram a ser avaliados por grupos de pesquisadores vinculados a universidades.

Desde que começaram a ser avaliados pelo PNLD, os livros vêm passando por mudanças. Pode-se observar um aumento da qualidade dos livros didáticos brasileiros. Contudo, em relação ao trabalho com o texto literário, os livros didáticos continuam deixando muito a desejar. Os *Guias* do PNLD – onde encontramos a avaliação dos livros didáticos –, distribuídos para as escolas, não apresentam critérios de avaliação suficientemente detalhados para o ensino de

literatura⁵.

Nesta pesquisa, proponho uma investigação sobre a formação de leitores de literatura na escola, analisando as formas de apresentação do livro didático (desde o aspecto físico até as “conversas” do autor com o leitor), os textos literários, a forma como o professor trabalha com esses textos e sua recepção pelos alunos. Com isso, investigando também o “uso” do livro didático, pretendo contribuir para as pesquisas que vêm sendo realizadas sobre esse importante suporte didático. Na Faculdade de Educação da UFMG, destaco o estudo que vem sendo desenvolvido pelos pesquisadores do grupo de estudo sobre livro didático, coordenado pelo professor Antônio Augusto Gomes Batista.

No primeiro capítulo, delimito e discuto o problema proposto, apresentando o referencial teórico do trabalho. No segundo, estabeleço o referencial metodológico da pesquisa, apresento o objeto de estudo e os conjuntos de categorias construídos para a análise do objeto. Nesse capítulo, apresento ainda uma breve análise da forma como o trabalho com o texto literário é destacado, no Brasil, no Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa do PNL D e, em Portugal, no Currículo Nacional e Programa de Língua Portuguesa.

No terceiro capítulo, aprofundo algumas reflexões sobre a definição de livro didático e analiso as estruturas dos livros didáticos selecionados, o manual brasileiro e o manual português. No quarto capítulo, apresento uma análise detalhada de alguns textos literários e das atividades de leitura e compreensão de texto relacionadas a eles presentes no livro didático adotado no Brasil – *Tecendo Textos: ensino de língua portuguesa através de projetos*, de autoria de SILVA, A.S., OLIVEIRA, Tânia A. e BERTOLIN, R., da coleção Novo Tempo, da IBEP – e no livro didático adotado em Portugal – *Língua Portuguesa – 6º ano, volume 1*, de autoria de CARDONA, Irene, ALMEIDA, Maria Amélia e GALHOZ, Maria Eduarda, da Texto Editora. Analiso cinco textos literários no livro brasileiro e dois no livro português.

No quinto capítulo, apresento a análise de algumas práticas de leitura do texto literário realizadas na “classe de português” investigada da escola pública brasileira e, com um viés comparativo, na “classe de português” investigada da

⁵Atualmente, há um movimento, por parte da coordenação do PNL D de Língua Portuguesa, de ampliar a discussão sobre a leitura literária nos livros didáticos.

escola pública portuguesa. Nas aulas de Português, os textos estão sendo analisados por categoria definida pelo suporte de onde foram retirados. As seguintes categorias foram criadas: texto literário trabalhado no livro didático de Português; texto literário trabalhado em livro de literatura; texto literário retirado de outros livros didáticos de Português e texto literário retirado de livro de literatura.

No sexto capítulo, apresento, primeiramente, a análise da entrevista realizada com a professora brasileira e com o professor português. Em um segundo momento, apresento algumas informações importantes sobre a organização e o funcionamento da biblioteca da escola pública brasileira, a partir do que foi informado pelos auxiliares de biblioteca. Logo a seguir, investigo as práticas de leitura realizadas fora da sala de aula por três alunos da “classe” de Português da escola pública brasileira. Para isso, acompanhei, durante um semestre, as visitas dos alunos à biblioteca da escola e realizei uma entrevista semi-estruturada, cujas perguntas encontram-se no anexo deste trabalho. Procurei saber sobre os livros que os alunos selecionados liam fora da sala de aula e sobre a forma como a leitura era realizada. Meu objetivo foi observar, no discurso dos alunos, o grau de dependência entre suas leituras e as práticas de leitura escolares.

CAPÍTULO 1

A poesia está guardada nas palavras

- é tudo que eu sei.

Meu fado é o de não saber quase tudo.

Manoel de Barros

1 Letramento literário: a escolarização da literatura

1.1 Leitura e letramento: o “dever” da escola

A escola é a instituição responsável pela alfabetização dos indivíduos e é a ela que “a sociedade delega a responsabilidade de prover as novas gerações das habilidades, conhecimentos, crenças, valores e atitudes considerados essenciais à formação de todo e qualquer cidadão” (SOARES, 2001, p. 84). Dentre essas habilidades, valores e atitudes, destacam-se as relacionadas à formação de leitores.

Para se formar leitores não basta que os indivíduos saibam ler, é preciso que eles façam uso dessa habilidade. Essa preocupação com o uso resultou no aparecimento do termo letramento⁶. Como nos informa Soares, letramento é a versão para o português da palavra da língua inglesa *literacy*, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever (2001, p.16-17). Ser alfabetizado não significa ser letrado (na acepção de letramento). Como destaca Soares, “alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de

⁶Esse termo vem sendo utilizado no lugar do termo “alfabetismo”, que não é de uso corrente, ao contrário de seu antônimo, “analfabetismo”.

quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam” (2001, p. 19).

O conceito de letramento é complexo. Ele abarca dois fenômenos muito diferentes, apesar de complementares: a leitura e a escrita. Esses dois fenômenos, por sua vez, são constituídos por um “conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum*” (SOARES, 2001, p. 48-49). Uma pessoa pode ser capaz de ler um bilhete e não ser capaz de ler um romance, pode ser capaz de escrever o nome e não ser capaz de escrever uma carta, e assim por diante. “Há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural” (SOARES, 2001, p. 48-49). Soares destaca duas amplas categorias de definição de letramento: uma individual e outra social.

A leitura do ponto de vista individual de letramento, ou seja, como “tecnologia” adquirida pelo indivíduo,

estende-se da habilidade de traduzir em sons sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui, dentre outras: a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar seqüências de idéias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo. (SOARES, 2001, p. 69)

É importante destacar que, na perspectiva do letramento, as habilidades de leitura devem ser aplicadas diferenciadamente a diversos tipos de suportes e textos: “literatura, livros didáticos, obras técnicas, dicionários, listas, enciclopédias, quadros de horário, catálogos, jornais, revistas, anúncios, cartas formais e informais, rótulos, cardápios, sinais de trânsito, sinalização urbana, receitas...” (SOARES, 2001, p. 69).

Em sua dimensão social, o letramento não é um atributo unicamente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”

(SOARES, 2001, p. 72).

Porém, há interpretações conflitantes dentro da dimensão social de letramento. Soares aponta uma interpretação progressista, “liberal” – a qual ela denomina de versão “fraca” dos atributos e implicações dessa dimensão – e uma interpretação radical, “revolucionária” – denominada pela autora de versão “forte”. De acordo com a primeira, as habilidades de leitura e escrita não podem ser dissociadas de seus usos, o letramento é definido em termos de habilidades necessárias para que o indivíduo “funcione” adequadamente em um contexto social (SOARES, 2001, p. 72). Como nos informa Soares, vem daí o termo “letramento funcional” (ou “alfabetização funcional”), difundido a partir da publicação do estudo internacional sobre leitura e escrita realizado por Gray⁷, em 1956, para a UNESCO (SOARES, 2001, p. 72). Scribner⁸, outro representante dessa interpretação social “liberal”, propôs para letramento funcional a metáfora “adaptação”, enfatizando seu valor pragmático ou de sobrevivência:

A necessidade de habilidades de letramento na nossa vida diária é óbvia; no emprego, passeando pela cidade, fazendo compras, todos encontramos situações que requerem o uso da leitura ou a produção de símbolos escritos. Não é necessário apresentar justificativas para insistir que **as escolas são obrigadas a desenvolver nas crianças as habilidades de letramento que as tornarão aptas a responder a estas demandas sociais cotidianas.** (*apud* SOARES, 2001, p. 73, grifos meus)

Podemos observar que, segundo essa concepção, cabe à escola “instrumentalizar” os indivíduos para que eles possam sobreviver na sociedade. Já a concepção de letramento em sua dimensão social radical, “revolucionária”,

não pode ser considerado um “instrumento” neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente contruídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar *ou* questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais.

⁷GRAY, W.S. *The Teaching of Reading and Writing*. Paris: UNESCO, 1956.

⁸SCRIBNER, S. Literacy in three metaphors. *American Journal of Education*, v. 93, n.1, 1984. p.6-21.

(SOARES, 2001, p. 75)

Assim sendo, nem sempre o letramento trará conseqüências desejáveis, benéficas, críticas. Quando a natureza e a estrutura das práticas e relações sociais são questionadas, o letramento é visto como “um instrumento da ideologia, utilizado com o objetivo de manter as práticas e relações sociais correntes, acomodando as pessoas às condições vigentes” (SOARES, 2001, p. 76).

Como ressalta Soares (2001, p. 76), “Paulo Freire foi um dos primeiros educadores a realçar o poder 'revolucionário' do letramento”, apesar de esse termo ter aparecido posteriormente às suas publicações. Esse educador afirmava “que ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la” (SOARES, 2001, p.76). Para Freire, a alfabetização pode contribuir para a libertação do homem ou para sua “domesticação”. A palavra alfabetização é utilizada por esse educador em um sentido mais amplo, envolve a formação do sujeito crítico, o “uso” da leitura e da escrita e não apenas a aquisição da tecnologia da escrita.

Para que o uso do termo letramento não acabe com a especificidade do processo de alfabetização, Soares distingue esses dois processos:

Embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama *alfabetização*, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama *letramento*. (2003, p. 90)

A pesquisadora ressalta a leitura do ponto de vista social de letramento. O domínio da tecnologia é separado de seu uso efetivo e competente. Segundo Soares, para “programas de inserção de indivíduos no mundo da escrita, essa distinção é útil, sobretudo em países que ainda enfrentam altos índices de analfabetismo, como é o caso do Brasil” (2003, p. 91). A pesquisadora (p. 92) destaca a alfabetização e o letramento como processos distintos, de

naturezas essencialmente diferentes, porém, interdependentes e indissociáveis:

A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, isto é, para a participação em práticas sociais de escrita, tanto assim que analfabetos podem ter um certo nível de letramento: não tendo adquirido a tecnologia da escrita, utilizam-se de quem a tem para fazer uso da leitura e da escrita; além disso, na concepção psicogenética de alfabetização que vigora atualmente, a tecnologia da escrita é aprendida não, como em concepções anteriores, com textos construídos artificialmente para a aquisição das “técnicas” de leitura e de escrita, mas através de atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2003, p. 92)

Como ressalta Soares, os analfabetos, para terem acesso ao mundo da leitura e da escrita, e assim apresentarem um certo nível de letramento, dependem de um intermediário, de alguém que possua a tecnologia da escrita, ou seja, de um indivíduo alfabetizado. Vale destacar que, nesse caso, sempre haverá uma dependência “externa”: para que o letramento seja desenvolvido no indivíduo analfabeto é necessário que um indivíduo alfabetizado exerça o papel de intermediário entre o analfabeto e o mundo da escrita. O ideal é que um mesmo indivíduo desenvolva os dois processos, a alfabetização e o letramento.

O conceito de letramento também pode ser pensado em relação à literatura. Paulino define o letramento literário: “como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela” (1998, p.16). Vale destacar que esse tipo de letramento, de modo geral, acaba envolvendo somente o fenômeno da leitura. As habilidades de escrita literária não costumam ser cobradas dos indivíduos, uma vez que são concebidas como escolhas individuais. Como destaca Paulino:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias

de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas lingüísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (2004, p. 56)

Podemos observar que o letramento literário extrapola um valor pragmático, de “sobrevivência” na sociedade, como nas situações apontadas por Scribner. É importante enfatizar ainda, como já foi destacado, que o letramento, entendido sob o ponto de vista social revolucionário, nem sempre terá conseqüências desejáveis, benéficas. Ele também pode ser utilizado com o objetivo de manter as práticas e relações sociais correntes e, portanto, não deve ser tratado como algo “autônomo”. É necessário levar em conta o que está sendo lido e, principalmente, a forma como a leitura está sendo feita.

É consenso, como já foi destacado anteriormente, atribuir à escola a responsabilidade de formar leitores. Contudo, é preciso definir o seguinte: leitores de quê? O verbo ler, como muito bem destaca Soares⁹ (2005), necessita de complemento: ler o quê? Seguindo esse raciocínio, Paulino enfatiza que a leitura, assim como o verbo ler, também necessita de complemento: leitura de quê? (2005, p. 55)

Em se tratando da leitura do texto literário, é importante refletirmos, segundo Paulino, sobre suas especificidades, sem deixarmos de levar em conta o que há de comum (as semelhanças) entre essa leitura e a de textos não-literários, já que, numa perspectiva contemporânea, “todos os domínios discursivos, sem exceção, exigiriam e desenvolveriam habilidades complexas e competências sociais de seus leitores” (PAULINO, 2005, p. 61).

Para Paulino, assim como para Soares (2005), da mesma forma que existe diversidade de textos, existe, em função desses textos, diversidade de leituras, de modos de ler. Não basta defendermos a presença de diversos tipos e gêneros textuais na escola, se não levarmos em conta os diferentes modos de leitura, de acordo com determinadas especificidades do texto. Paulino ressalta que “as diferenças se localizariam nos objetos lidos e se definiriam a partir deles,

⁹Soares chama a atenção para a necessidade de se dar complemento ao verbo ler: “quando se diz que o brasileiro lê pouco ou lê mal, o que se está entendendo por *ler*? Lê pouco *o quê*? Lê mal *o*

mas seriam também estabelecidas pelos sujeitos em suas propostas, espaços sociais e ações de leitura” (2005, p.56).

Sendo assim, se textos literários forem lidos apenas com o objetivo de aprender análise sintática – objetivo esse presente, até pouco tempo, em muitos livros didáticos de língua portuguesa –, que tipo de leitura está sendo realizado? Textos literários, para Paulino, devem ser lidos de forma literária. Isso não quer dizer, como destaca a pesquisadora, que os objetivos e os modos do próprio ato de “ler literariamente” esses textos não devam ser repensados. Assim como o conceito de literatura não é algo estático, as formas de “ler literariamente” também não o são.

Enquanto Paulino¹⁰ destaca a importância de se refletir sobre as diferenças entre a leitura de textos literários e a de outros textos, Dionísio chama a atenção para as semelhanças, uma vez que, para ela, o mais importante é a formação de leitores críticos. Assim, o que interessa para Dionísio (2005) não é o “complemento nominal” de leitura (“leitura de literatura”, “leitura de texto informativo” etc.), mas o “adjunto adverbial de modo”, implícito na questão que parece orientar seu raciocínio: como a leitura está sendo feita?

Dionísio ressalta que o entendimento do que é leitura varia, assim como, e principalmente, o de suas funções num dado contexto social:

as formas que toma a escolarização da leitura variam em função do ideal do sujeito que, em cada momento histórico e social, se quer formar e, naturalmente, depende do projeto político-social para a escola, enquanto instituição que assume essa formação. (2005, p. 72)

O projeto político-social defendido por Dionísio deve valorizar a dimensão crítica das práticas de leitura (não apenas a operativa ou a cultural) e tem como objetivo a formação de sujeitos/leitores cosmopolitas, “no sentido em

quê?” (2005, p. 30)

¹⁰Graça Paulino, Ivete Walty, Maria Nazareth Fonseca e Maria Zilda Cury trabalham com os diversos modos de ler a partir de diferentes gêneros textuais e domínios discursivos no livro *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

que o mundo em que habita não é apenas a rua onde mora” (2005, p.78). Esse leitor é definido como:

aquele que compreende o local à luz do global e vice-versa, o presente à luz do passado, aquele que se serve dos textos, de todos os textos, sejam eles de livros ou eletrônicos, sejam eles do cotidiano ou artísticos, para perceber o que se passa à sua volta, uso esse filtrado por um ideal de uma vida digna e de realização pessoal para todos. (DIONÍSIO, 2005, p. 78)

Sendo assim, para Dionísio, mais importante do que a escolha dos textos para a leitura escolar é a definição de que tipo de leitura deve ser desenvolvido, ou melhor, que leitor se pretende formar na escola. Essa dimensão crítica destacada por Dionísio muito tem a contribuir para esta pesquisa, visto que meu objeto é a leitura *de* literatura, uma das leituras críticas que deve estar presente na escola, interessando-me investigar a forma como essa leitura está sendo realizada.

Para que o letramento, sob o ponto de vista social revolucionário, destacado por Soares, seja de fato desenvolvido, a escola não só deve se ater aos objetos lidos mas também e, principalmente, à forma como a leitura está sendo provocada/incentivada pelos professores e realizada pelos alunos.

1.2 Literatura e canonização: (in) definindo o necessário

Ao acreditar que existe um letramento literário, como uma especificidade do letramento artístico (que envolve também o letramento musical, o teatral, o cinematográfico, dentre outros), não se pode fugir da discussão teórica sobre o que, nesta pesquisa, está sendo considerado literário, sobre o campo discursivo da literatura. Apesar de não ser meu objetivo “teorizar” sobre o conceito de literatura, muito menos listar nem caracterizar teorias, apresento aqui a reflexão teórica que embasa a concepção de literatura presente nesta pesquisa.

Neste primeiro momento, gostaria de ressaltar que “a literatura exige de nós uma busca constante, na tentativa sempre recomeçada por uma definição, definição essa que nos foge a cada vez como a asa de uma abelha ou como borboletas no ar” (CHIAPPINI, 2005, p. 260).

O que se convencionou chamar de literatura pode ser observado, no mundo ocidental economicamente desenvolvido, a partir de meados do século XVIII. Nesses países, “o aumento do número de alfabetizados e uma maior concentração urbana” (ABREU, 2005, p. 16) levou a um relevante aumento do número de leitores. A prática da leitura, ou pelo menos o domínio dessa capacidade, deixou de distinguir a elite letrada da massa leitora¹¹. Como destaca Abreu:

A definição moderna de literatura se fez no momento em que entraram em cena *novos* leitores, *novos* gêneros, *novos* escritores e *novas* formas de ler. Escritores e leitores eruditos interessavam-se fortemente em diferenciar-se de escritores e leitores comuns a fim de assegurar seu prestígio intelectual, abalado pela disseminação da leitura. Isso os levou a eleger *alguns* autores, *alguns* gêneros e *algumas* maneiras de ler como os melhores. Convencionaram chamar a isso de literatura. (2005, p. 28)

Como podemos observar, a definição moderna de literatura veio acompanhada de um processo de canonização dos textos: um determinado grupo de obras e autores foi selecionado como representante do que se convencionou chamar de literatura. O fundamento ideológico da nacionalidade foi um importante orientador desse processo seletivo, e estratégias eram concebidas “para que o contato com esses escritos fosse garantia de distinção social” (ABREU, 2005, p. 47).

¹¹Nessa mesma época, desenvolve-se fortemente uma literatura que atinge muitos leitores, circulando, por exemplo, em jornais e edições baratas. No século XX, até os anos 60, denominava-se essa literatura de “literatura de massa”. A partir de contribuições da Antropologia Cultural (anos 70 e 80), foi abandonada a caracterização que desqualificava essa produção. No Brasil, isso se torna claro na obra, de Affonso Romano de Sant'Anna, *Por um novo conceito de literatura brasileira*, publicada pela Eldorado, em 1977, que inclui letras de música, cordel, história em quadrinhos e outras manifestações verbais como literárias.

A formação das identidades nacionais veio acompanhada pela escritura das histórias literárias. Coube à História da Literatura, à qual muitos intelectuais do século XIX se dedicaram, selecionar, hierarquizar e organizar cronologicamente os textos, estabelecendo relações estreitas entre Literatura e História. Fruto dessa estreita relação foi a ênfase dada à biografia dos autores, que costumava orientar a leitura de suas obras (as famosas interpretações “vida e obra”).

No oitocentos brasileiro, durante o Romantismo – como ocorreu no século XVIII em países europeus –, o fundamento ideológico da nacionalidade foi um importante orientador do processo realizado pela História da Literatura de seleção, hierarquização e organização de obras e autores, de canonização da literatura brasileira.

No nosso Romantismo, a literatura contribuiu para a construção de uma identidade nacional, buscando definir nossas origens (nos romances indianistas), “resgatando” (inventando) um pouco de nossa história, definindo (nos romances urbanos e “crônicas”- textos que apresentavam características desse gênero cuja consolidação data do final do XIX) hábitos e costumes de nossa sociedade, inventando tradições. (PINHEIRO, 2000)

O Brasil nação foi construído discursivamente através da "união" de várias áreas de conhecimento, como a História, a Geografia, a Literatura e o Jornalismo, que começava a ascender. Em nosso Romantismo, enquanto a História definia o Brasil no tempo, passado e presente, projetando um futuro, a Geografia definia o Brasil no espaço, e a Literatura aproximava essas definições da realidade dos leitores, utilizando sua característica de ficção, de criação, apresentando, assim, uma urgente utilidade¹². Como ocorreu no século XVIII em países europeus, a nacionalização, como fundamento ideológico, foi um importante orientador do processo de canonização de nossa literatura.

Contemporaneamente, como destaca Vianna (1996, p. 26), “a formação

¹² Afinal, como observa Maria Helena Rouanet: “Por mais completo e bem delineado que fosse o quadro (definido pela História e Geografia), haveria sempre o risco de que o espectador, a quem ele se destinava, permanecesse 'estrangeiro' diante do que ali se representava.” (Aquarelas de um Brasil in *História, Ciência, Saúde- Manguinhos*, v.1, nº1. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1994, p. 103.) Daí o importante papel da literatura, que deveria, através do discurso ficcional, contribuir para a identificação do leitor com a “realidade” que estava sendo construída. Sobre a fundação de uma literatura nacional, consultar ROUANET, Maria Helena. *Eternamente em Berço*

de cânones se dá, de certa maneira, de forma bem diferenciada”. Essa pesquisadora chama a atenção para a convivência de “clássicos” e “contemporâneos” nas listas de leitura de universidades americanas e salienta a importância de se questionar o elemento político no interior do processo de formação de cânones, de analisar a que interesses ele atende.

Na era do “politicamente correto” o risco é que ele se sobreponha de maneira tão avassaladora que passe a ser o único critério adotado, sem que o próprio texto seja sequer considerado. Ilustrativo desta informação são os cânones formados em universidades americanas, sob a vigília de certos grupos representativos de minorias, que, como numa propaganda que não se quer racista, tenta salpicar um pouco de tudo. O resultado não é, infelizmente, a possibilidade de entrada de escritores de nações periféricas ou pertencentes a minorias nos cânones formados por grandes centros. O critério é mais uma vez o da exemplificação, sendo que aqui não são escolhidos exemplos, mas exemplares. Então, a presença de um negro, de um índio, de uma mulher negra ou índia, de um gay, serve apenas para simular que a nova ordem mundial é hoje bem mais tolerante. (VIANNA, 1996, p. 26)

Portanto, “não se trata (de nada adianta) de destruir os cânones, mas fazer deles uma leitura não-canônica” (VIANNA, 1996, p. 26). O questionamento do elemento político, ou seja, uma análise dos interesses a que esse elemento atende, faz parte dessa leitura.

A valorização de minorias, destacada acima por Vianna, ocorreu na área de ciências humanas como um todo, sob a influência dos Estudos Culturais. Nos estudos literários, essa valorização veio acompanhada do questionamento (e muitas vezes negação) dos cânones literários. Como destaca Paulino:

Os textos, produções culturais de linguagem, foram confundidos com a própria realidade a que se referiam, diretamente ou não. Entra em cena, com força total nos estudos literários, a dominância de alguns novos cânones multiculturalistas de significação. Nesse processo, os cânones estéticos foram negados (...) Meros documentos culturais se tornaram todos os

textos literários, sendo ignorados os critérios de qualidade, tanto de construção quanto de significação¹³. (2004, p. 51)

O questionamento do cânone ocidental em nome do “politicamente correto” – valorização de textos representantes das chamadas minorias: classes, etnias, gêneros sexuais – como ressalta Perrone-Moisés (2000, p. 349), “resultou em censuras e exclusões nos currículos escolares”. Essa pesquisadora, assumindo uma posição de defesa do cânone ocidental, destaca as obras que foram “expulsas” da escola:

as obras menos exemplares para essas posições ideológicas (de defesa das minorias), isto é, aquelas que “não passam de obras de arte”; ou, pior, aquelas que se propõem como arte, atividade considerada pelos “culturalistas” como idealista, eurocêntrica, anacrônica e ideologicamente suspeita. (2000, p. 349)

Entre questionamentos que negam o cânone ocidental e defesas das “virtudes literárias” desse cânone, é possível seguir uma terceira via? Paulino (2004, p. 52) destaca na investigação de Chiappini – em *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*, publicado em 1983 – a proposta de uma terceira via. Em vez de repudiar obras canônicas do ponto de vista estético ou se limitar a defendê-las, Chiappini questiona “certa escolarização restritiva dos cânones literários” (PAULINO, 2004, p. 53), criticando o caráter paradoxal do autoritário tratamento escolar da literatura no Brasil.

Essa terceira via proposta por Chiappini é embasada em uma postura teórica que busca o equilíbrio entre concepções oriundas de dois “extremos” da teoria literária¹⁴: de um lado o formalismo e o estruturalismo e de outro o pós-

¹³Paulino utiliza as categorizações de Todorov e Genette. “Textos modelares por seus elementos coerentes e relevantes se destacam em duas modalidades: a de construção, que abrange qualidades do trabalho de linguagem, do modo de contar, e a de significação, que abrange os componentes de uma narrativa social e existencialmente relevante, capaz de ampliar as dimensões dos mundos vividos e imaginados pelo leitor” (2004, p.50). Segundo a pesquisadora, essas duas modalidades só fazem sentido se levarmos em conta “as instâncias de recepção, o repertório textual e os horizontes de expectativas dos leitores” (Jauss, *apud* PAULINO, 2004, p. 50). Levando em conta essas instâncias, Paulino destaca a expressão cânones estéticos de produção e recepção.

¹⁴Para Chiappini, “as diferentes tendências da teoria literária oscilam entre duas direções contraditórias. De um lado, a ênfase na especificidade e na autonomia, de outro, em sua capacidade para a representação, sua representatividade. De um lado, a literariedade, de outro, a mimesis” (2005, p. 245).

estruturalismo e suas diversas correntes teóricas. Esses dois extremos são criticados pela pesquisadora:

Enquanto formalistas e estruturalistas tinham a ilusão de poder identificar os fatores definidores da literariedade, o pós-estruturalismo e suas diversas correntes teóricas põem no centro a figura do leitor e o diálogo intertextual, problematizando a autonomia da obra literária, a especificidade do discurso literário em relação ao não-literário, buscando esclarecer os processos sociais e institucionais que definem a canonização dos textos literários e excluem outros do cânone. Do pólo de concentração do texto passa-se ao diametralmente oposto, o pólo do leitor. Se os formalistas muitas vezes absolutizavam a autonomia do literário, não apenas distinguindo os discursos pela forma e esquecendo os fatores institucionais e sociais dessa distinção, mas também afirmando sua independência em relação à realidade e à história, os pós-estruturalistas absolutizam muitas vezes o pólo do leitor, defendendo a leitura à deriva e concebendo a produção de sentido como ato individual e até arbitrário. (2005, p. 249)

Para Chiappini, deve existir um equilíbrio entre a defesa da autonomia absoluta do texto literário e a descrença em qualquer nível de autonomia. Essa descrença está presente quando se defende a “livre produção de sentido dos leitores individuais ou de leitores socialmente ou institucionalmente localizados” (CHIAPPINI, 2005, p. 250). Buscando um “equilíbrio”, a pesquisadora defende, com o respaldo teórico de Antonio Candido¹⁵, “o direito à forma”, ao destacar a literatura como arte de profunda elaboração formal, através das possibilidades que a língua oferece, e, ao mesmo tempo, descreve algumas funções sociais da literatura, destacando a necessidade de:

distinguir os textos que servem a um lazer produtivo e ativo daqueles que favorecem um lazer alienado, passivo; a literatura que enriquece e desafia a imaginação e a inteligência, dos produtos que as embotam na repetição e na facilidade. Se nos cegamos na luta contra o cânone, caímos num “vale-tudo” e não distinguimos esses níveis que o próprio mercado e suas agências, dentre elas as editoras, distinguem. (CHIAPPINI, 2005, p. 259)

¹⁵CANDIDO, Antonio. O direito à literatura in CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1995, p. 244.

Nesta pesquisa, busco “a terceira via” proposta por Chiappini. Sendo assim, ao analisar os textos literários, considero sua forma (a construção com a linguagem) e sua “função social” (a capacidade de instigar o leitor a repensar o mundo em que vive), buscando um equilíbrio entre o pólo do texto e o pólo do leitor. Essa “terceira via” teórica sustenta a “terceira via”, na esteira de Chiappini, que me proponho a discutir: a escolarização da literatura.

É importante destacar que a maioria dos textos literários escolarizados para a faixa etária investigada nesta pesquisa (leitores em torno de 11 anos de idade)¹⁶ costumam ser veiculados no mercado e na escola sob a designação de literatura “infantil” e/ou “juvenil”. Presença dominante na escola, até a 8ª série pelo menos, a produção para “crianças” e “jovens” é marginalizada no meio acadêmico. São poucas as faculdades de Letras e Pedagogia que oferecem, mesmo como optativas, disciplinas que proponham uma discussão da literatura infantil e juvenil. Quando isso ocorre, em muitos casos, é em nome do “politicamente correto”, do “dar voz às minorias”, do questionar o cânone, do permitir o popular, o folclórico, o infantil, o indígena etc.

Não é nessa perspectiva que a literatura designada como “infantil” e/ou “juvenil” interessa a esta pesquisa. Muito pelo contrário: esse “gênero” é maioria na escola, não minoria. E para pesquisar a formação de leitores de literatura nessa instituição, é necessário “dar voz à maioria”. Vale destacar que esse “gênero” vem ocupando um lugar cada vez maior no mercado editorial e vem passando por um processo de canonização que merece ser investigado.

Na maioria das vezes, os cânones legitimados pela escola se distanciam dos legitimados pelos críticos (PAULINO, 2004). Para a escola, o fundamento ideológico da formação moral da criança e do jovem – que está na origem do próprio “gênero” – parece ser um importante orientador de seu processo seletivo. Para os poucos críticos literários que se dedicam ao estudo desses textos, a literatura, como arte, não deve ser prisioneira dessa ideologia. Portanto, eles defendem, para a análise do “gênero” em questão, o uso dos mesmos referenciais teóricos válidos para a análise de qualquer texto literário.

Essa tensão no atual processo de canonização dos textos literários

¹⁶ Nesta pesquisa, investigo a formação de leitores definidos, pelo consenso, entre a “infância” e a “adolescência”, leitores da 5ª série escolar, que têm em torno de 11 anos de idade.

para crianças e jovens pode ser melhor compreendida através de uma reflexão sobre a “formação” da literatura infantil e juvenil. Esse “gênero” apresenta, desde sua origem, uma relação de dependência com a escola, uma vez que é nessa instituição que a infância e a juventude (adolescência) estão sendo “desenvolvidas” e “controladas”.

1.3 Literatura infantil e literatura juvenil: “prisioneiras” do processo de formação da criança e do jovem

Certas produções para crianças, publicadas sob a rubrica de literatura infantil, participam do processo de formação da criança ao fornecer a esta normas de comportamento social. Como nos informa Zilberman, “os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professores, com marcante intuito educativo” (1998, p. 13).

A relação entre literatura para crianças e escola pode ser observada desde a primeira metade do século XVIII, época em que a “construção” da idéia

de infância – como uma fase específica da vida, distinta da fase adulta –, acompanhada da “construção” da escola moderna aparecem mais definidas. Como afirma Gouvêa:

a idéia moderna da criança percebida como distinta psíquica, cognitiva e afetivamente do adulto é fruto de um longo processo. A construção da idéia da especificidade da infância é diretamente relacionada à constituição da escola moderna, espaço privilegiado de aprendizagem e preparação para o mundo adulto. (2003, p. 14)

A escola moderna contribuiu para a construção da idéia da especificidade da infância como uma fase distinta da fase adulta ao tornar-se o espaço adequado, e privilegiado, para a formação intelectual e moral das crianças da classe burguesa. É dentro do modelo familista burguês que podemos observar a “construção” dessa infância.

Em nossa cultura contemporânea, o modelo tido como ideal de infância corresponde à criança de classe média que possui uma família e que é submetida a um longo período de escolarização. É esse modelo que está presente no discurso de religiosos, de professores, de pais, de apresentadores de TV, de psicólogos. A criança “burguesa” é frágil fisicamente, precisa de muitos cuidados da família em relação à sua saúde e alimentação. Não apenas seu corpo, mas também sua mente está em formação. Portanto, a criança “burguesa” deve ser orientada pelos adultos, deve ser educada, disciplinada, afastada de determinados assuntos e práticas. A escola, reformulada no século XVII, foi consagrada, ao longo do tempo, como o lugar ideal para a formação dessa infância. Lugar de criança (“burguesa”) é na escola! Guardando as devidas peculiaridades de cada tempo, como negar a “presença” dessa infância em nossos dias?

É importante ressaltar que as diversas vivências dessa fase da vida, em uma determinada sociedade, não se encaixam nesse modelo. No Brasil, diferentes modelos de infância são destacados por Gouvêa:

as múltiplas vivências da infância e seu processo de aprendizagem para a vida adulta deram-se historicamente a partir de seu pertencimento sociorracial e de gênero. Assim é que, por exemplo, a criança escrava exercia seu aprendizado para a vida adulta através do trabalho, iniciado já aos seis, sete anos de idade. O menino branco de elite tinha sua formação nos colégios, onde adquiria sua instrução intelectual, ao mesmo tempo que se preparava para o exercício do mando. Já as meninas brancas de elite tinham um aprendizado mais restrito, voltado para a aquisição de saberes tidos como “femininos”. (2003, p. 14)

As diversas vivências da infância são definidas “pela inserção social, por pertencimentos raciais e de gênero” (GOUVÊA, 2003, p. 14). A pesquisadora ainda destaca que a inserção social continua definindo a vivência da infância. Crianças da classe média têm na escola “o seu espaço 'natural' de aprendizagem e preparação para a vida adulta” (p. 16). Já as crianças de camadas populares estabelecem uma relação diferenciada com a escola: “a escolarização se dará num período de menor duração e a entrada nas responsabilidades do mundo adulto ocorrerá num período anterior” (p. 16).

Na escola, a criança passa a ser introduzida aos poucos, e de modo selecionado, no “mundo dos adultos”. Para isso, a pedagogia, novidade que estava em ascensão, utiliza como um de seus instrumentos, a partir do século XVIII, a literatura infantil. Esse novo “gênero” literário contribuiu para a formação moral das crianças e para a definição de um determinado tipo de infância, a infância burguesa, que passou a ser naturalizado como o único existente.

As primeiras obras destinadas ao público infantil foram publicadas na primeira metade do século XVIII, porém algumas histórias escritas no século XVII, na França, foram consideradas apropriadas à infância e incorporadas ao novo “gênero” literário que surgia: as *Fábulas*, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, *As aventuras de Telêmaco*, de Fénelon, publicadas em 1717, e *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades*, publicada por Charles Perrault em 1697. O livro de Perrault acabou sendo considerado o inaugurador do “gênero” literatura infantil. O autor faz uma adaptação de antigas narrativas folclóricas, com o objetivo de “moralizar” as crianças, transmitir-lhes normas a serem seguidas,

ensiná-las a se comportar na sociedade.

No Brasil, a literatura infantil começou a aparecer em livros didáticos e em traduções. Segundo Almeida, o primeiro livro do “gênero” surgiu em 1894: *Os contos da Carochinha*, do jornalista Alberto Figueiredo Pimentel. O autor adaptou histórias do folclore mundial e de nossa tradição oral. Como nos informa Almeida, as tiragens de *Os contos da Carochinha* excederam a cem mil exemplares. Pimentel publicou também *Histórias da avozinha*, *Histórias da baratinha*, coleções de contos de fadas, *Teatrinho infantil* e *Meus brinquedos* (ALMEIDA, 1986, p. 207), além de uma antologia poética, publicada em 1897, intitulada *Álbum das crianças* (PAULINO, 1998b, p. 78). Coelho destaca a publicação de os *Contos Infantis*, de Júlia Lopes de Almeida e Adelina A. Lopes Vieira, como anterior a de *Os contos da Carochinha*. Publicado em 1886, o livro apresenta sessenta narrativas em verso ou prosa, destinadas à “diversão e instrução da infância” (COELHO, 1991, p. 211).

O caráter utilitário-pedagógico está na origem do novo “gênero” que, por esse motivo, já nasceu com o estatuto artístico contestado. Segundo Zilberman:

...o novo gênero careceu de imediato de estatuto artístico, sendo-lhe negado a partir de então um reconhecimento de valor estético, vale dizer, a oportunidade de fazer parte do reduto seletivo da literatura. A degradação de origem motivou a identificação apressada da literatura infantil com a cultura de massa, com a qual compartilha a exclusão do mundo das artes. (2003, p. 34)

Alguns críticos afirmam que até hoje, de forma geral, a literatura infantil continua presa a sua origem, atrelada “à função utilitário-pedagógica que a faz ser mais pedagogia do que literatura” (PALO & OLIVEIRA, 1992, p. 9). Muitos textos da literatura infantil apresentam propostas de interação pragmáticas e informativas. Paulino denuncia a forma como a ficção é utilizada em algumas histórias para crianças:

Propostas pragmáticas e informativas vêm sendo mescladas a propostas ficcionais. Entretanto, o imaginário é controlado na recepção, de modo que o ficcional se limita ao emprego de recursos, que passam a ser retóricos, desligados de objetivos próprios da narrativa de ficção. (2000, p. 45)

A pesquisadora esclarece que toda narrativa traz aos leitores uma proposta básica de interação, que geralmente se apresenta misturada a outras, mas que funciona de modo a utilizá-las segundo o propósito dominante do texto (2000, p. 43). Dessa forma, uma proposta pragmática – que tem como objetivo conduzir comportamentos, interferindo de modo direto na vida dos destinatários – pode apresentar recursos próprios da narrativa de ficção, mas não deve ser confundida com a proposta ficcional. Esta envolve o imaginário, a produção poética de linguagem, a ausência de objetivos comportamentais diretos.

Alguns críticos também têm apontado, como algo que precisa ser revisto, a designação “infantil” para a literatura. Soares recorda a questão formulada por Carlos Drummond de Andrade no início dos anos 40, ressaltando que a mesma permanece até hoje irrespondida:

O gênero “literatura infantil” tem, a meu ver, existência duvidosa. Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto uma obra literária deixa de constituir alimento para o espírito da criança ou do jovem e se dirige ao espírito do adulto? Qual o bom livro para crianças, que não seja lido com interesse pelo homem feito? Qual o livro de viagens ou aventuras, destinado a adultos, que não possa ser dado à criança, desde que vazado em linguagem simples e isento de matéria de escândalo? Observados alguns cuidados de linguagem e decência, a distinção preconceituosa se desfaz. Será a criança um ser à parte, estranho ao homem, e reclamando uma literatura também à parte? Ou será a literatura infantil algo de mutilado, de reduzido, de desvitalizado – porque coisa primária, fabricada na persuasão de que a imitação da infância é a própria infância? (*apud* SOARES, 1999, p. 18)

Como destaca Souza (1997, p. 15), “há quem diga que não existiria o livro infantil *a priori*, ou seja, que qualquer livro, sendo bem escrito, sendo obra de arte, pode ser lido por uma criança com proveito.” Peres (1997), seguindo essa

definição, faz a seguinte proposta:

Em vez de perseguir o que significa esse “infantil” acrescentado à literatura, em vez de cercar suas características e fechar a questão, por que não abrir o jogo, expor as crianças aos mais diferentes tipos de textos (“infantis” ou não) e permitir que elas façam suas leituras, segundo a verdade do seu desejo? (p. 39)

A crítica que vem sendo feita à literatura infantil também pode ser observada em relação à literatura juvenil. Lajolo destaca a instabilidade dos conceitos “infantil” e “juvenil” e afirma que os catálogos das editoras nos ensinam que:

juvenil é o texto que consta nos catálogos de editoras voltados para o inventário da produção “juvenil” daquela editora. Ou seja, com o mesmo direito que Mário de Andrade usou para dizer “conto é tudo aquilo que o autor achar que é conto”, pode-se dizer que juvenil é toda obra que assim for considerada pelo seu editor. (2001, p. 29)

Nos catálogos de literatura infantil e juvenil da maioria das editoras, os livros são classificados por sugestão de faixa etária e por série. Como exemplo, o sumário do *Catálogo de Literatura Infantil 2003* da Ática (p. 4-5) apresenta a seguinte classificação dos livros: de 0 a 5 anos (Educação Infantil); a partir de 6/7 anos (Educação Infantil/1ª série); a partir de 8/9 anos (2ª/3ª série); a partir de 10/11 anos (4ª/5ª série) e de 1ª a 4ª série (poesia e literatura informativa). Os poemas são apresentados na “Coleção Poesia para crianças” e são sugeridos para alunos de 1ª a 4ª séries. Podemos observar que esse gênero literário possui um público-alvo “maior” que o estabelecido para os textos literários em prosa, já que ele é sugerido para quatro séries do Ensino Fundamental. Contudo, os textos poéticos são classificados à parte, juntamente com a literatura informativa, com livros como os da coleção “Perguntas e respostas – o que as crianças querem saber”, que não devem ser confundidos com livros de literatura propriamente dita.

No *Catálogo Juvenil 2002/2003* da Ática, os livros são classificados por

faixa escolar: livros para a 4ª e a 5ª séries; livros para a 5ª e a 6ª séries; livros para a 7ª e a 8ª séries e livros para a 8ª série em diante. Pode-se observar que a 4ª e a 5ª séries aparecem no catálogo infantil e no juvenil, demonstrando que os alunos dessas séries atravessam uma fase da vida de difícil definição, podendo ser considerados crianças ou jovens. Os alunos dessa faixa escolar, entre 10 e 11 anos, costumam ser classificados como pré-adolescentes.

A literatura juvenil herdou de seu público-alvo a falta de fronteiras nitidamente definidas. Como determinar o término da infância e o começo da adolescência? O que faz com que um texto pertença à literatura infantil ou à juvenil? O público-alvo desta última, o adolescente, tem sua emergência no século XX. A escola contribui – assim como ocorreu com a infância – para a definição da adolescência como construção histórica, como uma fase específica da vida.

Segundo Ariès (1981, p. 176), a definição dessa fase da vida pode ser observada no final do século XIX, com a separação dos alunos, por idade, em classes escolares. A difusão, entre a burguesia, de um ensino superior – universidade ou grandes escolas – provocou uma separação entre a segunda infância e a adolescência (ARIÈS, 1981, p. 176). O resultado (os objetivos) da construção da “nova” categoria de não-adultos é destacado por Lajolo:

A construção da imagem do jovem ou do adolescente parece ter sido o passo seguinte, prosseguindo a segmentação com especificações à esquerda e à direita, dando concretude e visibilidade tanto a faixas etárias anteriores à idade escolar, quanto seccionando os anos finais da adolescência em novas categorias e subcategorias. O resultado é uma visão cada vez mais nítida dos indivíduos e dos segmentos populacionais que, recobertos por tais categorias, tornam-se mais conhecidos e, conseqüentemente, mais acessíveis, controláveis, manipuláveis. (2001, p. 26)

A construção de categorias, referentes às fases da vida, permite um maior controle dos indivíduos. Enquadrados nelas, os indivíduos devem apresentar comportamentos, sentimentos, gostos e hábitos compatíveis com os que foram definidos como determinantes da categoria a qual fazem parte. Como construções sociais, essas definições são instáveis, mudam com o tempo.

A adolescência vem sendo definida como a fase inicial da juventude

(MELUCCI, 1997, p. 8), como uma idade de transição, da infância para a fase adulta, marcada por sentimentos de insegurança, de indecisão. O adolescente vem sendo construído como um ser em conflito, pejorativamente chamado de “aborrecente”. O discurso da Psicologia, da Pedagogia e algumas representações da adolescência presentes na Literatura, entre outros discursos e imagens, nos mostram essa construção. O adolescente é tido como o ser que precisa ser orientado pelos adultos, precisa ser vigiado, controlado, para que “não se perca em sua adolescência”: para que não consuma drogas, para que não transe sem camisinha, para que estude, para que não engravide (no caso da adolescente). A adolescência, pelo senso comum e pelo *Estatuto da Criança e do Adolescente*¹⁷, dura até os 18 anos: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (2003, p. 15).

A concepção do jovem como rebelde, que deu origem à imagem de adolescente apresentada acima, está presente desde o final do século XIX, nos Estados Unidos. Segundo Passerini, a obra *Adolescence*, publicada em 1904 pelo psicólogo G. Stanley Hall, anuncia a “descoberta” do adolescente americano (1996, p. 352). A pesquisadora observa a invenção da adolescência nesse momento, na virada do século XIX para o XX. Essa época “retoma em termos psicológicos e sociológicos a idéia da juventude como turbulência e renascimento, germe de nova riqueza para o futuro, força capaz de aniquilar a miséria do passado” (1996, p. 319). Passerini destaca a década de 1960 como fase final desse conceito de adolescência e inclui os movimentos estudantis dessa década como “os últimos estertores”. Segundo a pesquisadora:

No plano teórico, os estudantes de 1968 polemizaram duramente contra as concepções sociológicas da revolta enquanto revolta juvenil, mas na prática e na imaginação privilegiaram a figura do jovem andrógino em versão masculina, rebelde à ordem existente e portador do futuro, com fé numa igualdade fundada no fato de pertencerem a uma mesma classe de idade.

O discurso sobre o jovem e o adolescente, compreendido entre aqueles dois períodos, foi caracterizado principalmente pela

¹⁷Lei 8.069/90

ênfase no gênero masculino e nas classes médias, não porque tomasse como objeto só aqueles jovens, mas por adotar sua imagem como modelo privilegiado. (PASSERINI, 1996, p. 319)

Esse modelo do jovem, de classe média, rebelde à ordem existente chegou ao Brasil em torno de 1950:

Não foi muito antes dos anos cinquenta que chegou ao Brasil a idéia de que a juventude (adolescência) constituiu faixa etária determinada, com comportamentos, hábitos, sentimentos e problemas específicos, distintos dos problemas, hábitos, sentimentos e comportamentos de criança e de adulto. A argamassa mais visível a cimentar tal identidade foram os hábitos de consumo que, com a cultura de massa dos anos cinquenta, aqui desembarcaram essa noção de juventude. (LAJOLO, 2001, p. 27)

Segundo Lajolo (2001, p.28), os primeiros modelos de comportamentos que caracterizariam o jovem vieram de Hollywood: o jeito rebelde de ser presente na juventude “sadiamente” transviada representada por James Dean e Elvis Presley.

O modelo destacado por Lajolo corresponde a uma determinada vivência da adolescência. As diversas vivências dessa fase da vida, assim como ocorre com a infância, são definidas “pela inserção social, por pertencimentos raciais e de gênero” (GOUVÊA, 2003, p. 14). A adolescência rebelde de classe média cabe à escola controlar. Esses adolescentes, assim como as crianças da classe média, têm na escola o seu espaço “natural” de aprendizagem e preparação para a vida adulta. Já os adolescentes de camadas populares estabelecem uma relação diferenciada com a escola. Durante essa fase da vida, muitos deles acabam saindo da escola. Muitos saem e ingressam no mundo adulto através do trabalho. Alguns dos que saem da escola e não trabalham, tendo a rua como o espaço “natural” de aprendizagem para a vida adulta, são considerados delinqüentes. Essa adolescência rebelde, de classe popular, cabe a instituições como o Presídio Muniz Sodré¹⁸, no Rio de Janeiro, controlar. A escola

¹⁸Na apresentação do Estatuto da Criança e do Adolescente (5.ed. 2003), Siro Darlan de Oliveira, Juiz da 1ª Vara da Infância e da Juventude, informa que o Presídio Muniz Sodré “abriga

parece não ter realizado sua “missão”.

Pode-se estabelecer uma relação entre tempo de escolarização e tipo de vivência da infância ou da adolescência. Quanto mais escolarizada for a criança, mais ela pode se aproximar do modelo tido como ideal de infância. Permanecendo na escola, ela pode retardar sua entrada no mundo adulto, podendo, assim, ter um certo tipo de vivência da adolescência: o adolescente estudante, que não faz parte do mercado de trabalho e cuja rebeldia é controlada pela escola, com a contribuição da literatura juvenil.

Assim como a designação “infantil” para a literatura, a “juvenil” também vem sendo questionada por alguns críticos. Colasanti inicia o artigo “Da obra juvenil à obra adulta” (2001) com a indagação: “com que idade um leitor deve ser considerado ‘jovem’?” No final do artigo, a autora ainda questiona: “quem é, exatamente, o leitor jovem?” Colasanti aponta para o movediço conceito de juventude, definindo-a, cronologicamente, como uma fase que viria depois da adolescência, marcada pelo momento de assumir determinadas responsabilidades, como o estudo universitário ou o trabalho:

Hoje passa-se diretamente da infância – de um ponto cada vez mais vago da infância – para a adolescência. E a adolescência se prolonga, absorvendo aquilo a que antes chamávamos juventude. A juventude, de fato, tem início na universidade, para aqueles que a ela têm acesso, ou diretamente no trabalho, que em países como o nosso pode começar muito cedo.

Usada hoje em dia, a expressão “literatura juvenil” seria, portanto, um equívoco grave, se não trouxesse embutida dentro de si outro conceito: o de um leitor jovem, não por idade ou crescimento, mas em relação ao seu próprio percurso de leitura. É nesse sentido que Hinojosa se refere às suas primeiras leituras de peso como sendo sua “infância literária”. (2001, p. 59)

O conceito de “literatura juvenil” apresentado por Colasanti não é baseado na idade, e sim em “um percurso de leitura”. Isso não significa que o percurso seja linear, siga uma linha evolutiva. A “infância literária” de uma pessoa pode ser “de peso”, e iniciada aos 16 anos, como a do escritor mexicano

atualmente quase 300 adolescentes”. O Juiz ainda destaca que, pelos artigos 103 e seguintes da Lei 8.069/90, “a partir de doze anos, o cidadão, tal como o adulto que pratica crimes, é processado, julgado e privado da liberdade” (p. 9).

Francisco Hinojosa, citado por Colasanti. A autora parece levar em conta as leituras que realmente marcaram o leitor, que o fizeram ler por prazer, por vontade, e não por imposição. Dessa forma, como destaca a autora, “da obra juvenil à obra adulta há uma distância que pode ser muita e pode ser nenhuma” (COLASANTI, 2001, p. 61).

A separação das instâncias de produção e recepção entre leitores jovens e leitores adultos é questionada por Paulino:

Quando se separa a literatura juvenil da adulta, o trânsito (entre as instâncias de produção, circulação e recepção da literatura) se interrompe, e o congestionamento pode deixar leitores parados no mesmo tipo de texto, no mesmo ponto da Avenida Afonso Pena, por muito tempo. (2001, p. 51)

Essa separação destacada por Paulino pode ser observada através da análise dos catálogos de literatura infantil e juvenil das editoras. A maioria deles tem como público-alvo o professor, ou seja, os livros para crianças e jovens são livros escolares, devem ser escolhidos pelos professores e lidos na escola sob sua orientação. Nos catálogos, existe a preocupação de garantir ao professor que as histórias serão compreendidas por seus alunos. No *Catálogo Juvenil 2002/2003* da Ática, na parte que apresenta o perfil das coleções, encontram-se apreciações como: “fácil de ler”, “linguagem direta e acessível”, “textos acessíveis”, “contexto histórico e importância da obra explicados de forma acessível”, “textos leves com personagens adolescentes”. A maioria das coleções é acompanhada por suplemento de leitura. A partir do que foi exposto, indago: o que vem caracterizando a literatura juvenil? Esse produto literário consegue sobreviver fora da escola? Na escola, se o livro for imposto aos alunos, lido por obrigação:

o livro se torna outro objeto, um objeto escolar. Interrompe-se, nessa recepção deturpada, o processo literário. Sem prazer, sem envolvimento com o texto, com sua criação de linguagem e de mundo diferente, a leitura se torna funcional, pragmática, com sentido apenas dentro da escola, no ritmo da escola, de acordo

com os objetivos didáticos estabelecidos. (PAULINO, 2001, p. 51)

Parados no mesmo tipo de texto, lendo por obrigação, os alunos não desenvolvem o letramento literário; estão sempre “a caminho de”, preparando-se para a leitura dos livros considerados importantes, os que costumam ser cobrados no Vestibular. Como destaca Zilberman, a leitura e a literatura na escola sempre apresentaram-se com um caráter propedêutico, “preparando para o melhor, que vem depois” (1999, p. 79-80).

A literatura infantil e a literatura juvenil na escola podem ser compreendidas como instrumento da pedagogia. Mesmo os textos de qualidade estética reconhecida pela crítica, ao serem apropriados pela escola, acabam sendo vítimas, na maioria das vezes, de uma inadequada escolarização. Submetido aos objetivos pedagógicos da escola, esse produto literário é marginalizado pela crítica: seu estatuto artístico é contestado, os rótulos “infantil” e “juvenil” são questionados, sua escolarização é criticada. A literatura infantil e a juvenil, desde sua origem, vêm sendo prisioneiras do processo de formação do aluno. Entretanto, ao mesmo tempo em que a instituição escolar as aprisiona, vai expandindo seu mercado, constituindo seus leitores e garantindo a circulação dos livros, o que resulta em lucros para autores e editores da área. Assim, a literatura infantil e a literatura juvenil mostram-se prisioneiras e cúmplices desse complexo processo cultural de formação de leitores.

1.4 A escolarização da literatura: uma reflexão sobre o discurso pedagógico

A literatura na escola está, e sempre estará, escolarizada, como muito bem ressalta Soares (1999). Não podemos esperar, nem exigir, que ela se mantenha a mesma dentro e fora da escola. Isso seria negligenciar a presença do discurso pedagógico, responsável pelo deslocamento dos textos literários, e dos estudos literários produzidos no campo universitário (científico), para o campo pedagógico.

Sendo assim, ao passar de um campo a outro, nenhum tipo de texto/conhecimento permanece o mesmo. Todos os textos que entram no campo pedagógico passam a ser subordinados aos princípios e objetivos do discurso desse campo. Um importante objetivo é o ensino. A concepção de ensino, mais especificamente de ensino de literatura, adotada pela escola define o tipo de escolarização que é feito nessa instituição.

Toda concepção de ensino de literatura está centrada, como destaca Manuel Frias Martins, “numa determinada concepção teórica (embora raras vezes assumida por parte de quem argumenta) quanto à natureza da literatura” (1993, p. 115). A concepção teórica adotada por Martins está centrada no que o pesquisador denomina de “matéria negra da literatura”, um domínio indefinido onde reside “a natureza mais intensa da linguagem literária” (1993, p.115). Segundo Martins, esse domínio está “fundado na especificidade ficcional da representação do homem e da vida, nos remete constantemente para um lado obscuro, indeterminado e não racional da comunidade artística” (1993, p. 115). A matéria negra da literatura não pode ser ensinada, “na medida em que ela se revela num plano de proliferação negativa dos elementos dizíveis da linguagem, ou por um vazio inscrito no próprio interior daquilo que é dito” (1993, p. 116). Contudo, para Martins, ela é real enquanto experiência de leitura:

Tão real que é por ela que verdadeiramente se articula o gesto de diferenciação individual na interpretação de um texto. Tão real que é sobretudo por ela que ganha sentido a dimensão eminentemente pessoal e singular da relação de cada leitor com um texto literário. (1993, p. 116)

Martins defende a configuração de uma estratégia pedagógica orientada para a vivificação da experiência literária entendida como diálogo entre

subjetividades: a do autor e a do aluno. Para que isso ocorra, o professor de literatura deve exercer um duplo papel: o de “distribuidor de saberes contextuais acerca do texto” e o de “organizador dos caudais imaginativos (interpretativos) por que cada aluno se relaciona com a matéria negra do texto” (1993, p. 116). Martins dá ênfase a este último papel, e, por mais que afirme não negar os estudos filológicos e estruturalistas, o pesquisador aposta em uma “libertação” da interpretação dos textos literários desses estudos que, segundo ele, “ainda guiam o estudo da literatura” (1993, p. 116). Para esse pesquisador, o desempenho pedagógico do professor está condicionado pela aceitação (ou rejeição) da matéria negra da literatura.

Como podemos observar, Martins dá ênfase à recepção do texto literário, aproximando-se do paradigma dos estudos literários que começaram a aparecer a partir da década de 70 do século XX. Diferentemente de Martins, Branco não defende um determinado paradigma teórico dos estudos literários. Para ele, no campo do ensino da literatura, não deve haver preferências teóricas *a priori*; todas as teorias podem ser válidas dependendo do texto literário que está sendo lido e dos objetivos do professor ao trabalhar com esse texto:

(...) para a Didática da Literatura todas as contribuições da Teoria da Literatura podem ser pedagogicamente relevantes, já que não é seu desígnio a organização de um sistema teórico-literário em si mesmo consistente (obrigação dos Estudos Literários), mas a ativação lúcida de mecanismos de crescimento intelectual, afetivo, social e cultural dos alunos (2004, p. 2).

Sendo assim, o professor deve estar instrumentalizado didaticamente, com o conhecimento e problematização da Teoria da Literatura, para que seja um bom mediador entre o texto literário e os alunos. Contudo, é importante destacar que essa instrumentalização cabe ao professor e não ao aluno, uma vez que “a finalidade da leitura na Escola não é (nem poderá ser) a constituição de críticos-leitores” (BRANCO, 2004, p. 1), e sim de leitores críticos. Dessa forma, Branco distingue a leitura escolar da leitura especializada, própria do campo acadêmico (científico). Em um artigo mais recente, ele utiliza a denominação “leitura de/da literatura” para a realizada pelos leitores, em geral, e “leitura literária” para a

realizada pelos leitores do campo acadêmico:

A adjetivação (literária) implica, no meu ponto de vista, um certo grau de especialização do ato de ler textos considerados literários, incluindo tanto os instrumentos da leitura utilizados quanto a própria consciência dos parâmetros configuradores da decisão do sujeito-leitor relativamente à natureza (literária) desses textos. (2005, p. 90)

Para Branco, leitura literária é feita por especialistas, já que estes “estão mais preparados para darem conta dos aspectos específicos dos textos em causa, em determinados contextos especializados” (2005, p. 91). Já a leitura de/da literatura pode ser feita por qualquer indivíduo letrado. O pesquisador também chama a atenção para a existência de várias “leituras literárias”, de acordo com “os movimentos teóricos (mais ou menos organizados) que sobre esse problema se foram debruçando” (2005, p. 91).

Branco denomina os leitores especialistas de “profissionais” e os não-especialistas de “amadores”, não com a intenção de hierarquizá-los, mas de destacar diferenças que não podem ser veladas. Para o pesquisador, um dos problemas da relação entre as leituras literárias profissionais e a leitura escolar de literatura reside em um equívoco resultante da diluição dessa diferença e no “uso metonímico do vocábulo “literatura” para representar os estudos literários” (2005, p. 95). A leitura de literatura não deve ser confundida com leitura de estudos especializados sobre textos literários. Ele adverte que:

Sempre que a leitura da/de literatura na Escola é regulamentada (explícita ou implicitamente) pelos modos de ler profissionais (o que implica, também, concepções particulares do próprio objeto), a diferença entre as leituras dos especialistas e a dos alunos aparece inevitavelmente como defasamento ou desvio, em cuja amplitude se estabelece o exercício dum poder – não escrutinável pelo sujeito que a ele é submetido. (2005, p. 95)

Sendo assim, os diversos “modos de ler” presentes nas leituras especializadas, tendo por base determinada teoria, podem interessar à escola, “não enquanto receita e conteúdo, mas enquanto procedimento e técnica escrutináveis e reutilizáveis noutros contextos (não especializados) de leitura de/da literatura” (BRANCO, 2004, p.10).

Branco defende a importância de “dar vez” às leituras não-especializadas, enfatizando que há situações de leitura em que os sujeitos (2005, p.103): “encontram respostas e/ou ensinamentos para a condução da sua vida”, “procuram ser incluídos num determinado grupo”, “satisfazem objetivos de construção auto-identitária”, “enriquecem uma coleção reutilizável, noutros contextos, de histórias, excertos, ditos, aforismos, versos, etc.”, e assim por diante. O autor apresenta exemplos de vários “modos de ler” – muitas vezes simultaneamente compatíveis e outras vezes utilizados também para a leitura de textos não-literários – presentes em nossa sociedade e, a meu ver, utilizados também por especialistas. Portanto, esses modos de ler deveriam ser legitimados pela escola, mas não concebidos como os únicos existentes. Branco destaca o que cabe à escola:

Legitimar uma grande variedade de práticas de leitura de/da literatura não significa, contudo, confirmar o que o leitor já sabe ou aquilo em que ele se sente mais confortável. Pelo contrário, trata-se de o colocar em situação de experimentação múltipla e explícita, em processos auto e hetero-reflexivos. (2005, p. 104)

Como podemos observar, Branco não se preocupa com formas específicas de ler literatura. Para ele, a definição de especificidades desse objeto não deve estar presente na escola.

A instituição escolar de uma concepção de literatura, que ilumine as singularidades desse objeto, consistirá sempre na adoção de reduções dos modelos das “leituras literárias” (...) não negando a transitividade da leitura, parece-me que o seu

caráter específico não deve ser tomado como definitivo nem fechado nem prévio ao próprio ato (de “ler literatura”, “ler notícias”, “ler instruções de matrícula”, etc.), até porque essas especificidades também podem ser negociadas e mutuamente transferidas, adaptando-se às finalidades e aos contextos de práticas concretas. (2005, p. 106-107)

Para Branco, a construção da identidade escolar da literatura é marcada por uma tensão permanente entre os vários campos que participam dessa construção. Ele identifica seis campos, tendo como referência o conceito de campo desenvolvido por Bourdieu¹⁹: campo político, campo acadêmico dos estudos literários, campo acadêmico pedagógico, campo editorial, campo social e campo pedagógico profissional²⁰.

O campo político define o currículo, seus objetivos e a política de educação; financia o sistema educativo público; homologa programas oficiais (nos quais um cânone literário escolar costuma ser definido); avalia os leitores de literatura, estabelecendo nas avaliações uma concepção de literatura e de leitura literária.

O campo acadêmico dos estudos literários (Teoria da Literatura, História da Literatura e Crítica Literária) é o responsável pela construção do cânone literário. Ele produz saberes e leituras “de autoridade” sobre esse cânone, que acabam se constituindo em um segundo cânone (um cânone hermenêutico, interpretativo). Esse campo pressiona tanto o campo político, para que este aceite a(s) definição(ões) construída(s) por ele, como o campo social, para que este divulgue essas definições (saberes), tornando-as lugares comuns do campo social.²¹ Esse campo também é o responsável pela formação de professores de português. Assim, ao determinar a literatura que deve ser lida e a forma de leitura que deve ser feita, age indiretamente sobre o campo pedagógico profissional.

¹⁹Segundo Bourdieu, os campos são constituídos por lutas entre forças. Bourdieu desenvolveu a noção de campo do poder para explicar os efeitos dessas forças nos diferentes campos presentes na sociedade: “O campo do poder é o espaço das relações de força entre agentes ou instituições que têm em comum possuir o capital necessário para ocupar posições dominantes nos diferentes campos (econômico ou cultural, especialmente).” (1996, p. 244)

²⁰BRANCO, António. Construção da identidade escolar da literatura. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2005. Notas de aula.

²¹Como exemplo, Branco destaca a afirmação consensual de que “Camões é o maior poeta português.”

O campo acadêmico pedagógico, como os centros de leitura de faculdades de educação, entre outras funções, constitui-se, para Branco, em um instrumento do campo acadêmico dos Estudos Literários. Ele age na formação de leitores, descrevendo e analisando o sistema, avaliando a escola. Indiretamente avalia a construção da identidade escolar da literatura.

O campo editorial pode produzir e vender, além de livros literários, livros didáticos e paradidáticos, concretizando programas políticos e fixando o cânone literário escolar. Esse campo possui um poder maior que o do campo político e o do campo pedagógico. Ele pressiona o campo político, os professores, as escolas e a família. Esta última, junto com a comunidade e a mídia, constitui o campo social. Esse campo possui representações da literatura e dos leitores da literatura, podendo reagir às propostas pedagógicas e políticas, pressionando o campo político, mas sobretudo a escola e os professores.

O campo pedagógico profissional determina concepções da educação. Branco define-o como o mais complexo: constitui-se em um receptáculo de todas as influências dos outros campos. Ele executa as práticas pedagógicas complexas, escolhe os livros didáticos, avalia os leitores de literatura (os alunos). Esse campo sofre a influência dos demais campos, que tentam garantir uma determinada identidade para a literatura. Sendo assim, Branco conclui que a identidade escolar da literatura é uma não-identidade, já que só pode ser concebida no plural. Para Branco, a identidade escolar da literatura está submetida a pressões de todos os campos aqui descritos.

Nas universidades portuguesas, o ensino da literatura é objeto de estudo de uma disciplina denominada Didática da Literatura e costuma situar-se, como denuncia Branco, num terreno de fogo cruzado entre dois grupos:

de um lado, os soldados da Academia Literária que (...) ainda entendem a reflexão sobre o ensino como um desvio desleal relativamente à vocação dos Estudos Literários; de outro, alguns guerrilheiros das Ciências da Educação, que teimam em não lhes reconhecer competência no que respeita aos contextos em que o ensino é praticado. (2003, p. 27-28)

Enquanto o primeiro grupo, citado acima, tende a reduzir as questões do ensino da literatura ao “quê” ensinar; o segundo acentua o “como” (BRANCO, 2003, p. 28)²². Acredito que, para haver “equilíbrio” entre “o quê” e o “como”, é necessário entender melhor o responsável pela escolarização da literatura: o discurso pedagógico, definido por Castro como:

discurso que se realiza sob a forma de textos produzidos e transmitidos através de agências/agentes especializados (agências de definição da política educativa, órgãos de gestão do sistema educativo, professores, etc.) posicionados em contextos específicos. (1995, p. 77)

Castro destaca o modelo de análise do discurso pedagógico, desenvolvido por Basil Bernstein, que se estrutura sobre “uma distinção entre o nível de produção e o nível de reprodução do discurso pedagógico. Este último tem como contextos especializados de realização a escola e a aula” (1995, p. 77). Castro parte do seguinte pressuposto:

(o) discurso educacional que é reproduzido no campo da reprodução discursiva é o resultado de um processo que ocorre no contexto de recontextualização e que consiste na transformação dos textos produzidos no contexto primário da produção discursiva. (*apud* CASTRO, 1995, p. 79; Cf. A. Domingos et al., *op.cit.*, p. 300)

Ao partir desse pressuposto, Castro assume que “os discursos que, na escola ou na aula, constituem e realizam a prática pedagógica na disciplina de Português são regulados por textos produzidos em outras instâncias” (1995, p.

²²Branco denuncia ainda que a guerra, destacada acima, tem sido surda; inimigos não-declarados convivem sob o mesmo teto institucional. Em Portugal, como informa Branco, a Didática da Literatura ora se encontra integrada num Instituto de Educação e Psicologia, como ocorre na Universidade do Minho, na cidade de Braga, ora numa Faculdade de Letras, como ocorre na Universidade de Lisboa (2003, p.28). No Brasil, apesar de não existir a disciplina universitária Didática da Literatura, os “inimigos não-declarados” estão presentes, espalhados pelas faculdades/institutos de Letras e Educação.

79), como no campo científico. O discurso produzido nesse campo é recontextualizado ao ser transmitido à escola, transformado em “conhecimento educacional”. O responsável pela regulação da reprodução do discurso pedagógico é o discurso pedagógico oficial, que é gerado ao nível do estado e assume a forma de um discurso regulador geral. Esse discurso:

que condiciona as modalidades de transmissão educacional, designadamente, os significados que é legítimo associar, a forma como esses significados podem ser associados (a prática pedagógica) e os contextos de transmissão/aquisição (os locais organizacionais). (CASTRO, 1995, p. 78)

Como destaca Castro (1995, p. 78), o discurso pedagógico oficial é objeto de uma dupla recontextualização: uma oficial e a outra pedagógica. O que no modelo de Bernstein é denominado por campo de recontextualização oficial pode ser exemplificado pelos textos programáticos e o que é denominado por campo de recontextualização pedagógica pode ser exemplificado pelos manuais escolares. Castro destaca os textos programáticos e os manuais escolares como agências de recontextualização de discursos produzidos no exterior do campo pedagógico, em campos primários de produção discursiva, ou seja, no campo acadêmico.

Assim como existem os “agentes de recontextualização”, existem as instâncias de escolarização. Soares destaca as principais instâncias de escolarização da literatura: “a biblioteca escolar; a leitura e estudo de livros de literatura, em geral determinada e orientada por professores de Português; a leitura e estudo de textos, em geral componente básico de aulas de Português” (1999, p. 22). Nesta última instância, a literatura se apresenta sob a forma de fragmentos e, segundo Soares, é nela “que a escolarização da literatura é mais intensa; e é também nesta instância que ela tem sido mais inadequada” (1999, p. 23). O principal suporte utilizado nessa instância é o livro didático de Língua Portuguesa, compreendido por Castro, como foi destacado mais acima, como uma das agências de recontextualização de discursos produzidos no exterior do campo pedagógico.

Partindo do princípio de que, na escola, a literatura está, e sempre

estará, escolarizada, Soares apresenta – a partir da pergunta, já destacada na seção anterior, de Carlos Drummond de Andrade, “Será a criança um ser à parte, reclamando uma literatura também à parte?” – uma das interpretações possíveis para a escolarização da literatura infantil: uma produção, para a escola, de uma literatura destinada a crianças.

...quando se pensa em uma literatura infantil como uma literatura *produzida para* crianças e jovens, o que significa produzida para a clientela escolar, portanto, produzida para consumo *na* escola ou *através da* escola, a expressão *escolarização da literatura infantil* toma o sentido de literatização do escolar, isto é, de tornar literário o escolar. (SOARES, 1999, p. 18)

Essa concepção de literatura infantil está submetida aos objetivos pedagógicos da escola e, como já foi observado anteriormente, encontra-se na própria origem do “gênero” literatura infantil²³. Esse produto literário nasceu escolarizado, submetido à educação escolar. Soares observa que “o desenvolvimento da literatura infantil e juvenil no Brasil acompanha o ritmo do desenvolvimento da educação escolar” (1999, p.19), dando como exemplo o período considerado como o do *boom* da literatura infantil e juvenil – as décadas de 70 e 80 –, momento da multiplicação de vagas na escola brasileira.

Soares (1999, p.17) destaca uma segunda interpretação para a escolarização da literatura infantil: é a apropriação dessa literatura pela escola. Dessa forma, o importante é que o processo pelo qual a escola se apropria da literatura seja analisado. A autora ressalta que a escolarização da literatura é inevitável, “já que é da essência da escola a instituição de saberes escolares”, mas que é necessário que se faça uma distinção entre uma escolarização adequada e uma escolarização inadequada da literatura:

²³ Apesar de muitas histórias para crianças apresentarem uma questionável qualidade literária, não se pode generalizar. No Brasil, desde as décadas de 70 e 80, muitas obras de reconhecida qualidade literária têm surgido. Comprovando isso, em 1983, Lygia Bojunga Nunes recebeu o Prêmio Internacional Hans Christian Andersen (espécie de Nobel da Literatura Infantil) pelo conjunto de sua obra. Mais recentemente, em 2000, foi a vez de Ana Maria Machado receber o mesmo prêmio. Será que se pode definir histórias como *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga Nunes, como uma literatura “para a escola”?

(A escolarização) adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler. (1999, p. 47)

Para Soares, uma escolarização adequada da literatura conduz ao letramento literário, uma vez que deve conduzir a uma prática de leitura literária efetiva, que ultrapasse os muros da escola. Contudo, segundo a pesquisadora, é a escolarização inadequada da literatura que vem ocorrendo na escola. Dessa forma, a escolarização acaba adquirindo um sentido negativo.

As relações entre escolarização e letramento são investigadas por Soares (2003) através da análise dos dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF). Na pesquisa do INAF-2001, foram utilizados um teste de avaliação de habilidades de leitura e escrita – “ cujos resultados levaram à classificação dos indivíduos que compuseram a amostra em três níveis de alfabetismo” (SOARES, 2003, p. 98) – e um questionário para averiguar, entre outros dados, o grau de instrução dos indivíduos. Como informa a pesquisadora:

não são desprezíveis os números que indicam a negação de uma relação entre letramento e escolarização: surpreende que 42% dos que completaram o Ensino Médio e não completaram o Ensino Superior, ou seja, dos que têm de onze a catorze anos de escolaridade, não tenham atingido o nível 3 de alfabetismo, e ainda que 22% dos que têm curso superior completo estejam nos níveis 1 e 2. (SOARES, 2003, p. 99)

Uma das hipóteses levantadas por Soares para explicar os casos de ausência de relação entre grau de instrução e níveis de letramento é a existência de “um possível distanciamento entre o letramento escolar – as habilidades de

leitura e de escrita desenvolvidas na e pela escola – e o letramento social²⁴ – as habilidades demandadas pelas práticas de letramento que circulam na sociedade” (2003, p. 100).

É importante destacar que o teste utilizado no INAF-2001 “procurou aproximar-se o mais possível de situações reais de leitura, representativas de práticas sociais que envolvem a escrita” (SOARES, 2003, p.104). A pesquisadora diferencia um conceito escolar de letramento de um não-escolar, destacando que existem diferenças entre práticas escolares e práticas sociais de leitura e de escrita, compreendidas pela pesquisadora como as práticas que ocorrem em situações reais de leitura na sociedade.

As diferenças entre a leitura realizada em situação privada e a realizada em situação pedagógica são destacadas pela pesquisadora portuguesa Dionísio:

se em situação privada, a leitura é um processo, em grande parte, e pelo menos em certos níveis de decisão – escolha do texto, do lugar, disposição do tempo, etc. –, determinado e controlado pelo leitor, em situação pedagógica, a forma como se inicia e desenrola o processo é, por força do contexto, exterior àquele. Necessariamente, os significados construídos em qualquer destas situações tenderão a diferenciar-se. Diferença explicável uma vez que há objetivos instrucionais para a prática da leitura em situação escolar relacionados, precisamente, com o desenvolvimento e aperfeiçoamento das capacidades de ler textos que, supõe-se, os alunos/leitores não possuirão. (2000, p. 104)

Apesar de os objetivos desses dois tipos de leitura serem diferentes, a leitura em situação privada não seria influenciada pela leitura em situação pedagógica? As estratégias de leitura desenvolvidas durante a formação escolar do leitor não seriam utilizadas por ele para a interpretação de textos em situações não-escolares? Por outro lado, a escola deve ser compreendida, como já foi destacado, como uma das instituições formadoras da “comunidade interpretativa”. Ou seja, os valores, os conceitos – sobre leitura, sobre literatura – pertencem à

²⁴A pesquisadora esclarece o objetivo do uso do termo letramento social: “contrastar o letramento que ocorre no contexto escolar (que, é óbvio, é parte integrante do contexto social e, portanto, é também social) com o letramento que ocorre fora da escola, em situações da vida cotidiana”

“comunidade interpretativa” e não apenas à escola. Mas como essa instituição é a responsável pela alfabetização dos indivíduos e é dela que é cobrada a formação de leitores:

Na medida em que alunos e professores constroem (...) modelos particulares de leitura e entendimento do que está envolvido na sua aprendizagem, nomeadamente a função social da leitura, **a escola pode e deve ser olhada em termos dos contextos de leitura em que introduz os alunos, dos sentidos em que os familiariza, quais ignora, que estilos estimula, que valores, hábitos e atitudes promove.** (DIONÍSIO, 2000, p. 41, grifos meus)

A escola é determinante na formação de leitores, contribuindo para a definição de determinadas formas de ler. As relações entre letramento escolar e letramento não-escolar, denominado por Soares de letramento social, têm sido objeto de estudos e pesquisas de natureza etnográfica em alguns países:

Para vários estudiosos (ver, por exemplo, Cook-Gumperz²⁵, 1986, Street²⁶, 1995), o letramento escolar, resultado da pedagogização do letramento social, acaba por dominar o letramento social: ultrapassa as paredes da escola, como consequência do prestígio dessa instituição como instância social e cultural, de tal forma que o conceito escolar de letramento contamina os eventos e práticas no contexto extra-escolar, impondo comportamentos escolares de letramento e marginalizando outras variedades de letramento próprias desse contexto. Segundo esses estudiosos, é como se o letramento social, passando pelo crivo da escolarização, retornasse à sociedade “corrompido” pelo letramento escolar. (2003, p. 109)

Segundo esses estudos, os comportamentos escolares de letramento,

(2003, p.105).

²⁵COOK-GUMPERZ, Jenny. “Literacy and schooling: an unchanging equation?” In: COOK-GUMPERZ (ed.). *The social construction of literacy*. Cambridge: Cambridge Press, 1986, p.16-44. (tradução para o português: *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artmed, 1991).

²⁶STREET, Brian V. “The schooling of literacy”. In: STREET, Brian V. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman, 1995, p.106-131.

que incluem formas de interpretar um texto, são reproduzidos pelos indivíduos ao longo de sua vida. Sendo assim, pode-se afirmar que a literatura, uma vez escolarizada, volta “corrompida” para a sociedade, através da interpretação de seu leitor escolarizado? O processo de escolarização da literatura seria um processo de “corrupção” do letramento literário?

Nesta pesquisa, através da investigação de quais livros são lidos, como se constrói o sentido de um texto numa comunidade, pode-se compreender melhor como está sendo construída a identidade escolar da literatura. Sem ter a pretensão de prescrever definições de literatura e de determinadas formas de ler, assumo, no entanto, minha posição teórica, exposta na segunda seção deste capítulo, porque não acredito na “neutralidade” do olhar do campo acadêmico, lugar de onde parte esta pesquisa.

CAPÍTULO 2

Há duas maneiras de percorrer um bosque. A primeira é experimentar um ou vários caminhos (a fim de sair do bosque o mais depressa possível, digamos, ou de chegar à casa da avó, do Pequeno Polegar ou de Joãozinho e Maria); a segunda é andar para ver como é o bosque e descobrir por que algumas trilhas são acessíveis e outras não (...)

Umberto Eco

2 Fundamentos metodológicos e campo investigado

2.1 As concepções “orientadoras”

Na análise das práticas de leitura realizadas na sala de aula, estou adotando a concepção de leitura como prática social utilizada pela pesquisadora portuguesa Dionísio (2000) em seu estudo sobre a construção escolar de comunidades de leitores. Essa concepção considera o leitor enquanto membro de uma “comunidade interpretativa”, definida por Fish como “uma entidade pública e coletiva composta por todos aqueles que partilham uma mesma estratégia de interpretação, um mesmo modelo de produção de textos ou que contam a mesma história acerca do mundo” (*apud* DIONÍSIO, 2000, p. 92).

No conceito de Fish, Dionísio chama a atenção para “as operações interpretativas que os leitores põem em ação, operações que foram apreendidas e com as quais os indivíduos estão 'equipados'” (2000, p.92). É nessa perspectiva que esse conceito interessa a esta pesquisa. Enquanto membro de uma comunidade interpretativa, o indivíduo deve apresentar comportamentos, saberes, atitudes, valores “autorizados”, uniformizados pela “comunidade”. Sendo assim, o sentido não é uma criação apenas individual. As instituições em que nos movimentamos nos fornecem as categorias necessárias à interpretação de um texto (FISH, 1980, p. 331). Dionísio ressalta que no mesmo sentido Culler (1980 e 1981) caracteriza suas “comunidades de leitores”:

o sentido é o resultado da aplicação ao texto de operações e convenções que constituem a 'instituição' da literatura. Segundo Culler, a própria existência do conceito 'competência literária'

reforça a existência de normas interiorizadas (*apud* DIONÍSIO, 2000, p. 93).

Tanto em Fish como em Culler, “as normas que regulam as interpretações são adquiridas na interação (*'commerce'*) com outros e são definidas no interior de instituições com autoridade” (DIONÍSIO, 2000, p. 94). Entre as instituições formadoras da “comunidade”, a escola se destaca.

No dia-a-dia da sala de aula, através da interação, os membros do grupo (professores e alunos) desenvolvem vários tipos de conhecimentos, que devem ser comuns a todos. Podem-se incluir nesses conhecimentos desde formas de agir na sala de aula – como sentar-se, dirigir-se ao professor, fazer perguntas, segurar o livro etc. – a formas de interpretar um texto. Os leitores interpretam textos utilizando códigos de interpretação aprendidos em uma “comunidade”, no caso a instituição escola. As interpretações devem ser autorizadas por ela.

Investigar o letramento literário na escola é investigar a forma como a leitura literária é concebida e praticada nessa instituição. Que textos literários são trabalhados na escola? Para que são trabalhados? Como são trabalhados? Quais são as operações interpretativas que estão sendo apreendidas pelos alunos? Essas operações desenvolvidas na escola são utilizadas para as leituras feitas fora da escola, como a leitura em situação privada?

O livro didático de Língua Portuguesa constitui-se em um importante objeto desta pesquisa devido ao seu importante papel na formação de leitores, na definição de “operações interpretativas” que devem ser apreendidas por eles. Não pretendo, com isso, dar ênfase a análises de conteúdos e de pressupostos ideológicos, caminho que já foi muito trilhado pela crítica.²⁷ Estou priorizando questões relativas à recepção dos textos literários. Destaco como questão fundamental o tratamento que o texto dispensa ao leitor. A importância da análise da “formulação textual” do leitor, presente em qualquer texto, é ressaltada por Lajolo e Zilberman:

²⁷Marisa Lajolo já ressaltava essa questão em seu texto Livro didático e Língua Portuguesa: parceria antiga e mal resolvida, in *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*, 6.ed.São Paulo: Ática, 2001.

...a leitura apresenta particularidades concretizadas na conceituação do leitor. Este se configura como sujeito dotado de reações, desejos e vontades, a quem cabe seduzir e convencer. Todo escritor, voluntariamente ou não, depara com essa instância da alteridade, procurando conquistá-la de um modo ou de outro. A forma como o faz sinaliza o tipo de comunicação que tem em vista e indica o modo como se posiciona diante da circulação de sua obra, vale dizer, da socialização de seu texto. (1996, p. 17)

Para fundamentar analiticamente as questões relativas à recepção do texto literário, destacando o tratamento que o texto dispensa ao leitor, estou utilizando, como base teórica, os estudos de Chartier (1996), que amplia o conceito de “formulação textual” do leitor.

Acredito que o leitor ficcionalizado não está presente somente no texto literário em si. Para se investigar certas particularidades da leitura, deve-se analisar também a materialidade do objeto impresso. Portanto, neste estudo, estão sendo analisados os dois dispositivos estudados por Chartier (1996): os procedimentos de produção de textos e os de produção de livros. Os primeiros dizem respeito ao protocolo de leitura proposto pelo autor. Os últimos dizem respeito à disposição e à divisão do texto, à sua tipografia e ilustração. Chartier destaca que esses procedimentos pertencentes à impressão podem sugerir leituras diferentes de um mesmo texto (1996, p. 96).

Ao destacar a importância de se analisar a materialidade do objeto impresso, de seu suporte, Chartier desloca e amplia o objeto da Estética da Recepção, fazendo uma crítica a essa corrente teórica:

Reconhecer como um trabalho tipográfico inscreve no impresso a leitura que o editor-livreiro supõe para seu público é, de fato, reencontrar a inspiração da estética da recepção, mas deslocando e aumentando seu objeto. Ao centrar sua atenção apenas na relação autor/leitor e nas obras com estatuto literário, essa forma de crítica textual limita duplamente seu enfoque da leitura. De um lado ignora os efeitos produzidos pelos dispositivos de produção de livros na recepção dos textos, portanto, na construção de sua significação através do ato da leitura. (...) Por outro lado, e este é

um segundo problema, a estética da recepção hesita entre duas perspectivas: seja considerar que os dispositivos textuais impõem necessariamente ao leitor uma posição relativa à obra, uma inscrição do texto em um repertório de referências e de convenções, uma maneira de ler e compreender; seja reconhecer a pluralidade das leituras possíveis do mesmo texto, em função das disposições individuais, culturais e sociais de cada um dos leitores. Implicitamente, na primeira perspectiva o horizonte de expectativa dos leitores é pensado como sendo unitário, fundado sobre uma experiência partilhada que permite o deciframento correto dos sinais textuais depositados no texto. Na segunda, as condições diferenciais da apropriação do texto repercutem fora do texto e, portanto, fora do alcance de um enfoque unicamente centrado sobre o leitor na obra e não no social. (1996, p. 98)

Portanto, ao utilizar como base teórica os estudos de Chartier, pretendo deslocar e ampliar a análise do leitor “formulado no texto”. Interessa-me investigar o leitor e a leitura visados por autores e por editores (incluem-se aqui todos os responsáveis pelo processo de editoração do livro) de livros didáticos. O autor, em se tratando do livro didático, tem sua autoridade reconhecida no trabalho de seleção, recorte e ordenação do objeto literário; na formulação de perguntas e respostas (presentes no exemplar do professor) e de atividades relacionadas ao texto. Através desses dispositivos, é possível que textos literários sejam “atualizados” para leitores de várias épocas.

Para investigar essa “atualização” e as diferentes leituras destacadas por Chartier, é necessário que os textos literários presentes nos livros didáticos sejam analisados também fora desse tipo de suporte, ou seja, no próprio livro de literatura. Sendo assim, esses dois tipos de suporte estão sendo estudados, sendo que o ponto de partida e principal objeto desta pesquisa é o livro didático.

No livro didático, analiso as várias operações realizadas para se “ordenar” os textos literários. Sendo assim, parto da investigação realizada por Foucault (1996), em *A ordem do discurso*²⁸, dos procedimentos que cerceiam e controlam o discurso na sociedade. Essa investigação do controle do discurso também está presente em Chartier (1994). Em *A ordem dos livros*, esse autor investiga como, entre o fim da Idade Média e o século XVIII, os homens tentaram ordenar o multiplicado número de textos que o livro manuscrito – e depois o

²⁸ Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970.

impresso – colocou em circulação, analisando as várias operações necessárias para isso, como a de arrolar os títulos, classificar as obras e estabelecer os textos (1994, p. 7).

Apesar da importância do estudo de Foucault sobre o controle do discurso, o autor não deixa espaço para o “uso tático”, para as diferentes formas de recepção de um discurso que podem fugir ao controle. De Certeau (1994) destaca essa questão, ao desenvolver uma reflexão sobre o “uso tático” dos bens culturais, contrapondo esse uso à noção de “estratégia”, que seria o cálculo (ou manipulação) das relações de forças. A estratégia é organizada pelo postulado de um poder, já a tática é a arte do “fraco”, marcada pela astúcia (Büllow, *apud* De Certeau, 1994, p.100). Portanto, se existem estratégias de controle do discurso, protocolos de leitura propostos por autores e editores, existem, no lado oposto, táticas que fazem com que a recepção questione esse controle. Quais são as táticas desenvolvidas pelos professores diante das estratégias presentes no livro didático? Quais são as táticas desenvolvidas pelos alunos diante das estratégias presentes no livro didático e diante da forma como os professores utilizam esse objeto?²⁹

O conceito de tática desenvolvido por De Certeau (1994) é fundamental, nesta pesquisa, para a investigação do “uso” dos textos literários, já que, concordando com Freitag, questiono a posição, defendida pelos críticos da ideologia do livro didático, “de que a criança absorva o conteúdo do livro, como se suas mentes fossem meros espelhos nos quais o texto é refletido na íntegra” (FREITAG, 1997, p. 88).

Nesta pesquisa, os conceitos de tática e estratégia são utilizados ainda na análise das práticas de leitura realizadas na sala de aula. Esses conceitos são recontextualizados por Evangelista (2000) para a escolarização da leitura literária:

poderíamos dizer que as estratégias estão previstas pelo projeto pedagógico em que estão inseridas as práticas dessas professoras (...) As estratégias são esperadas e desejadas,

²⁹A consciência da astúcia que pode ser percebida no leitor está presente também na obra de Paulo Freire. Ao discursar sobre educação popular, ele destaca a necessidade de os educadores assumirem a criticidade do educando e considerarem a sua bagagem cultural (1999, p. 36).

fazendo parte de um planejamento. As táticas, inevitavelmente, se insinuam por entre as estratégias, forçadas pelas premências das condições concretas, vivenciadas pelos sujeitos, ou por constrangimentos, instituídos pela ordem estabelecida. (2000, p. 114-115)

Sendo assim, quando um professor propõe uma prática de leitura de um texto literário dentro de um projeto temático interdisciplinar, em uma escola cujo projeto pedagógico contemple o trabalho com projetos temáticos, essa prática pode ser considerada uma estratégia de escolarização da literatura. Já a tática, segundo Evangelista:

Seria aquilo de que o professor “se socorre” para atingir seus objetivos didáticos (Zilberman, 1988, p.67). Se ele tem necessidade de se socorrer de outros recursos táticos é, certamente, porque os instrumentos adequados não estão sendo suficientes para atingir os objetivos, do ponto de vista dos sujeitos e seu contexto. (2000, p. 114-115)

A partir dos conceitos de tática e estratégia de De Certeau (1994), recontextualizados por Evangelista (2000), investigo, ao analisar as práticas de leitura literária realizadas na sala de aula, as táticas de escolarização dessa leitura desenvolvidas pela professora.

Em relação à análise dos textos literários, levando em conta sua recepção, destaco ainda, como concepções orientadoras, os conceitos de “obra aberta” e “pacto ficcional”, de Eco³⁰, e a concepção de Jausss da “função social” da literatura. O primeiro ressalta que:

³⁰Eco, desde seu livro *Obra Aberta*, publicado em 1962, tece reflexões sobre o que caracteriza a recepção literária. Ele retoma essas reflexões em *Lector in Fabula*, publicado em 1979, *Os limites da interpretação*, publicado em 1990, e *Interpretação e superinterpretação*, publicado em 1992. Neste último, é desenvolvida a caracterização da categoria “leitor modelo”, o leitor textual, previsto pelo texto, cujas marcas podem ser encontradas no texto. Essas reflexões também estão

A *abertura* e o dinamismo de uma obra (...) consistem em tornar-se disponível a várias integrações, complementos produtivos concretos, canalizando-os *a priori* para o jogo de uma vitalidade estrutural que a obra possui, embora inacabada, e que parece válida também em vista de resultados diversos e múltiplos. (2000, p. 63)

Partindo da forma como a linguagem é trabalhada no texto literário, Eco situa a produção de sentidos na interação entre texto e leitor, cabendo ao leitor perceber que a obra lhe dá mais de um caminho de interpretação. Para a leitura do texto literário, Eco destaca o acordo ficcional, ou pacto ficcional, como fundamental:

o leitor precisa aceitar tacitamente um acordo ficcional, que Coleridge chamou de “suspensão da descrença”. O leitor tem de saber que o que está sendo narrado é uma história imaginária, mas nem por isso deve pensar que o escritor está contando mentiras. (ECO, 1994, p. 81)

Assim sendo, o “mundo ficcional” não deve ser confundido com o “mundo real”, apesar de o primeiro ter como referência o segundo: “todo mundo ficcional se apóia parasiticamente no mundo real, que toma por seu pano de fundo” (1994, p. 99). Para Jauss, é na interação entre esses “dois mundos” que se encontra a possibilidade de manifestação da função social da literatura:

a função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento do mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social. (JAUSS, 1994, p. 50)

Portanto, ao entrar em contato com novas “realidades”, o leitor adquire novas experiências, podendo refletir sobre sua práxis de vida, perceber sua

própria realidade de outra maneira. É importante investigar se a forma como a literatura é trabalhada na escola leva em consideração esses importantes aspectos da leitura literária.

2.2 A abordagem etnográfica

Para investigar o letramento, especificamente o literário, na escola, enfocando o uso dos textos literários no livro didático, por professores e por alunos, realizei um estudo de caso, utilizando uma abordagem etnográfica de pesquisa. O estudo de caso é definido por Yin como:

uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. (2001, p. 32)

Esse autor ainda destaca que o estudo de caso é indicado quando “faz-se uma questão do tipo “como” e “por que” sobre um conjunto contemporâneo de acontecimentos sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle” (YIN, 2001, p. 28).

Como meu objeto de pesquisa, o letramento, se apresenta como um processo e como ele será analisado dentro de um contexto complexo – a sala de aula –, acredito ser o estudo de caso a melhor estratégia de pesquisa. Utilizei algumas técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia: a

observação, a entrevista e a análise de documentos. André caracteriza esse tipo de pesquisa como estudo de caso etnográfico.³¹ Para a autora (1995, p.29), além das técnicas citadas acima, o trabalho do tipo etnográfico em educação caracteriza-se pelo princípio (subjacente ao uso das técnicas etnográficas apresentadas) da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado; pela ênfase no processo, e não no produto ou nos resultados finais; pela preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca; pelo contato direto e prolongado do pesquisador com o que está sendo investigado; pela descrição e pela indução – uso de uma grande quantidade de dados descritivos e reconstrução desses dados, em forma de palavras ou transcrições literais – e, finalmente, pelas formulações de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não pela sua testagem.

As características do trabalho etnográfico descritas por André também são destacadas por Judith Green, Carol Dixon e Amy Zaharlick no artigo *Ethnography as a logic of inquiry* (2002). Nesse artigo, as autoras apresentam um breve histórico do desenvolvimento da abordagem etnográfica de pesquisa. De filiação antropológica, a etnografia foi sendo utilizada por outros campos de estudo, como a sociologia, a educação e a psicologia social (p. 205).

De acordo com Spindler³² (1955), as relações entre educação e antropologia começaram a ser discutidas e exploradas na década de 50, nos Estados Unidos. Na década de 70, estudos em uma abordagem etnográfica envolvendo a área educacional começaram a ser realizados por antropólogos e por educadores e publicados no jornal *Anthropology and Education Quarterly* (apud GREEN, DIXON e ZAHARLICK, 2002, p. 205). Apesar de esses estudos utilizarem uma abordagem etnográfica, é necessário diferenciar a etnografia realizada por antropólogos da realizada por educadores. Green and Bloome³³ (apud GREEN, DIXON e ZAHARLICK, 2002, p. 205) destacam que os antropólogos realizam etnografia da educação (*ethnography of education*) e os

³¹ Vale destacar que, em educação, são feitos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito, uma vez que a etnografia, oriunda da antropologia, é adaptada à educação (ANDRÉ, 1995, p. 28).

³² SPINDLER, G. *Education and Anthropology*. Palo Alto, CA: Stanford University Press, 1955.

³³ GREEN, J, & BLOOME, D. Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective. In J.Flood, S.B. Heath, & D. Lapp (Eds.), *Handbook for literacy educators: research in the communicative and visual arts* (p.181-202). New York: Macmillan, 1995.

educadores etnografia na educação (*ethnography in education*). A diferença, como ressaltam as autoras, está nas questões e propósitos de suas pesquisas.

A etnografia na educação vem sendo utilizada em pesquisas em análise do discurso desenvolvidas por pesquisadores da Universidade de Santa Bárbara, na Califórnia. Esses pesquisadores são responsáveis pelo desenvolvimento de técnicas que deram origem à Etnografia Interacional, um tipo de abordagem da análise do discurso cuja análise é guiada pelas teorias interpretativas sociolinguísticas da língua em uso. O discurso não é analisado *per se*, e sim dentro de um “contexto”. O conceito de contexto é utilizado de forma abrangente; não é concebido apenas pelo ambiente físico ou pela combinação de pessoas, mas também pelo que as pessoas estão fazendo, onde e quando fazem (ERICKSON e SHULTZ, 1981, p.148). A interação entre as pessoas é um importante objeto de estudo da Etnografia Interacional. Os pesquisadores dessa linha costumam organizar os dados, obtidos em campo, em mapas de eventos. Todas as falas e ações ocorridas na aula são registradas de forma organizada, por horário e tipo de atividades, para que a “interação” possa ser analisada. Para isso, as aulas costumam ser filmadas. Os dados são analisados através de uma perspectiva etnográfica.

Nesta pesquisa, a investigação da interação na sala de aula é fundamental para a análise da forma como a literatura é trabalhada, por professores e alunos. Apesar de as aulas não terem sido filmadas, nem mesmo gravadas – o que, de certa forma, limita a apreensão do contexto construído nas interações discursivas -, empenhei-me em anotar (durante e após as aulas), no diário de campo, não apenas as atividades desenvolvidas, mas também: seu tempo de duração; as ações e falas (sempre que possível) dos membros da classe (professora e alunos); lugares ocupados por eles; expressões físicas, posturas, timbre e entonação da voz (quando relevantes) de alunos e professores. Portanto, muitas “pistas de contextualização” puderam ser apreendidas e analisadas através do registro que foi feito.

2.3 O campo investigado

Para a investigação proposta, analiso como a formação de leitores está ocorrendo em uma turma de 5ª série do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal da cidade de Belo Horizonte. Estou partindo do pressuposto de que são necessários no mínimo quatro anos de escolaridade para a apropriação da leitura e da escrita e de seus usos sociais. Esse pressuposto vem sendo utilizado, como nos informa Soares (2001, p. 57), pelas poucas pesquisas, no Brasil, que procuram avaliar o nível de letramento de jovens e adultos.

Como o letramento é um processo³⁴, é difícil definir em que ponto desse processo uma pessoa deve ser considerada letrada. Por isso, realizei um estudo de caso, utilizando uma abordagem etnográfica. Meu objetivo foi analisar esse processo, acompanhando as aulas de Português de uma turma durante um semestre escolar. Ao escolher uma escola da rede pública de ensino, pretendo investigar uma classe não privilegiada economicamente, que represente a maioria das crianças da cidade de Belo Horizonte. Soares ressalta que “tornar-se letrado ou mesmo apenas alfabetizado numa escola de classe alta tem um significado bastante diferente de tornar-se letrado ou alfabetizado numa escola de classe trabalhadora” (2001, p. 88). Como os padrões de letramento definidos pelas escolas variam de acordo com o *status* social e/ou econômico do aluno, os níveis de letramento acabam sendo diferentes. Em geral, são exigidos de alunos de classes altas padrões mais altos.

De outubro de 2002 a fevereiro de 2003³⁵, visitei algumas escolas da cidade de Belo Horizonte e conversei com os professores de Português da 5ª série. Como meu objeto de estudo é a formação de leitores de literatura, procurava uma escola pública que oferecesse aos alunos condições para que essa formação ocorresse. A escola deveria ter uma biblioteca aberta a seus alunos, ou seja, funcionando diariamente nos turnos de aula, para leituras e empréstimo de livros.

³⁴Soares destaca que o letramento no contexto escolar é um processo, é um contínuo, que pode ser avaliado em sua progressão, evitando um único ponto de distinção entre aluno iletrado e aluno letrado (2001, p. 84).

³⁵No final de 2002, já tinha definido a escola onde faria a pesquisa e a turma que acompanharia. Contudo, em fevereiro de 2003, devido ao afastamento da professora de Português por motivos de saúde, tive que realizar uma nova seleção.

Na escola, procurava um(a) professor(a) de Português que valorizasse, em seu trabalho, conteúdos de natureza procedimental, como a leitura e a produção de textos, e que, de preferência, tivesse formação em Letras, por esse curso apresentar em sua grade curricular disciplinas voltadas para o estudo da literatura. O professor deveria ter escolhido o livro didático de sua turma e, principalmente, deveria estar disposto a contribuir para a pesquisa. Como o enfoque desta pesquisa está no letramento literário, e este não é considerado um letramento básico, de primeira necessidade, procurava uma escola privilegiada em relação a muitas escolas da periferia da grande Belo Horizonte, mas que também pudesse representar muitas escolas públicas da capital.

Selecionei uma escola municipal, bem conceituada em sua região, da cidade de Belo Horizonte. O ensino nas escolas municipais está dividido em ciclos³⁶ e por essa divisão a 5ª série investigada corresponde ao último ano do 2º ciclo do Ensino Fundamental. A escola possui uma biblioteca aberta aos alunos, com dois auxiliares de biblioteca concursados: um trabalhando no turno da manhã e outro no da tarde.

A professora de Português selecionada mostrou-se muito receptiva à pesquisa e destacou seu interesse pelo tema estudado. Ela é formada em Letras e em Pedagogia pelo Centro Universitário de Belo Horizonte (Uni-BH) e possui duas especializações: uma em Supervisão Escolar e Orientação Educacional, pelo Uni-BH, e outra em Língua Portuguesa, pela Faculdade da Região dos Lagos (FERLAGOS), em Cabo Frio, Rio de Janeiro. Sua monografia final do curso de Pós-Graduação em Língua Portuguesa é intitulada: “Como formar leitores críticos no Ensino Fundamental”.

O livro didático escolhido pela professora, no final de 2001, é o livro *Tecendo Textos: ensino de língua portuguesa através de projetos*, da coleção Novo Tempo, da editora IBEP. Esse livro faz parte de uma coleção – composta

³⁶Essa divisão em ciclos, que distribui os alunos por faixa etária, e não por seriação, faz parte da proposta da Escola Plural, um projeto político-pedagógico implantado na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, em 1995. O ideário desse projeto, como destaca Evangelista, presente, mais tarde, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, “defende uma estrutura escolar que organize de outras formas os tempos e os espaços escolares em prol de um processo de produção e, não, de reprodução, de conhecimentos” (2000, p. 28). O trabalho docente deve ser realizado de forma interdisciplinar. Os professores devem trabalhar em equipe, em projetos que abordem temas transversais. Na escola investigada, pelo que pude observar, o trabalho não era desenvolvido em projetos interdisciplinares, apesar de a escola teoricamente assumir a proposta da Escola Plural.

por quatro volumes, para alunos de 5^a a 8^a séries – que se destacou no PNLD 2002.

É importante ressaltar que os textos literários são trabalhados não apenas nas aulas de Português, mas também nas aulas de Literatura, ministradas uma vez por semana por outra professora³⁷. Dessa forma, apesar de não existir como disciplina oficial no currículo do Ensino Fundamental, a Literatura, teoricamente, está presente na escola, dissociada da Língua Portuguesa. Contudo, a forma restrita como ela é trabalhada nessas aulas me levou a manter na pesquisa apenas as observações feitas das aulas de Português, mesmo tendo acompanhado as aulas de Literatura. Durante o primeiro semestre do ano letivo de 2003, assisti a 45 aulas de Português. Essa disciplina possui a carga horária semanal de quatro tempos, distribuídos em quatro dias da semana. Cada tempo possui a duração oficial de 60 minutos.

É importante ressaltar que não pretendo denunciar fracassos do ensino da leitura, nem muito menos apontar culpados. Para analisar as práticas de leitura dos alunos, como elas estão sendo formadas, é importante considerar não apenas os sujeitos envolvidos diretamente no processo, professor e alunos, mas também “as condições de possibilidade da leitura na escola”, especificamente na aula de Português. Batista destaca a importância dessas condições serem colocadas em evidência:

...qualquer ato performativo não se realiza de *per se* mas consoante certas condições que podem ou não garantir a felicidade do ato e que tais condições, no caso do fenômeno do ensino, são o resultado de um conjunto de determinações ligadas ao universo escolar, assim como a suas relações com o contexto social mais amplo.

Ao serem desconsideradas ou minimizadas tais condições de felicidade e suas origens, o discurso performativo sobre o ensino se torna muito próximo do discurso religioso. Ao atribuir a possibilidade de transformação da prática de ensino apenas à vontade dos sujeitos nela envolvidos, desconsiderando as condições objetivas a que tais sujeitos estão submetidos, termina por também atribuir a ausência da transformação apenas à vontade desses sujeitos, e acaba por incorporar dois temas recorrentes no discurso religioso: o da culpa e o da salvação. O

³⁷ A professora de Literatura é formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e possui uma especialização em Supervisão Escolar pelo Instituto de Educação de Belo Horizonte.

fracasso da transformação tende a ser compreendido como culpa e erro; a transformação tende a ser compreendida como remissão. (1992, p. 35)

Dentre as condições de possibilidade, Batista destaca a disposição do tempo e do espaço e a organização de séries. O aluno “é distribuído no espaço escolar, em turmas compostas de acordo com suas relações com as progressões do tempo e dos conhecimentos” (1992, p. 38). O pesquisador relaciona a organização do espaço e do tempo escolar e a organização de séries com a modalidade de leitura ensinada na aula de Português e com os objetos que através dela se ensinam:

O que é o exercício de interpretação de textos senão uma prática que oferece objetos ao conhecimento do professor, que pode a partir dele e dos parâmetros que a leitura do autor do exercício identifica com o texto, classificar e ordenar os alunos em grupos e séries que permitirão sua redistribuição no espaço e no tempo escolar? (1992, p. 38)

Essas condições de possibilidade são levadas em conta nesta pesquisa. As escolas da rede municipal de Belo Horizonte estão estruturadas em ciclos de formação. Essa proposta de estruturação da escola envolve uma nova organização do tempo e do espaço escolar. Os alunos são agrupados por idade e não por conhecimentos, o que, na prática, acaba gerando a progressão contínua do aluno, a extinção da reprovação. Sendo assim, as atividades realizadas na sala de aula não determinam a redistribuição do aluno no espaço e no tempo escolar. Como foi observado nesta pesquisa, existem alunos que estão finalizando a primeira etapa do Ensino Fundamental – o que corresponde à 5ª série – que ainda não foram alfabetizados.

As condições de trabalho na escola – como recursos disponíveis para o desenvolvimento do trabalho – e a formação profissional do professor também são levadas em conta como importantes condições de possibilidade da leitura.

Como o estudo de caso não representa uma amostragem, não pretendo enumerar freqüências, mas sim analisar um processo: o letramento, expandindo e generalizando teorias. Yin destaca essa generalização ao responder a uma questão comum feita ao estudo de caso: “Como você pode generalizar a partir de um caso único?”

os estudos de caso (...) são generalizáveis a proposições teóricas, e não a populações ou universos. Nesse sentido o estudo de caso (...) não representa uma “amostragem”, e o objetivo do pesquisador é expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar freqüências (generalização estatística). (YIN, 2001, p. 29)

Apesar de não pretender enumerar freqüências, o caso desta pesquisa foi escolhido por representar muitos outros casos. Acredito que, investigando o caso selecionado, pode-se entender melhor como o letramento, especificamente o literário, está sendo desenvolvido na escola. Kenny e Grotelueschen³⁸ (1980), ao estabelecerem alguns critérios para que se decida quando é pertinente usar o estudo de caso, enfatizam que “a unidade vai ser escolhida porque representa por si só um caso digno de ser estudado, seja porque é representativo de muitos outros casos, seja porque é completamente distinto de outros casos” (*apud* ANDRÉ, 1995, p. 49).

Para ampliar este estudo, dialogando com outros pesquisadores em outro contexto sociocultural, desenvolvi parte da pesquisa em Portugal, na cidade de Braga. Em Portugal³⁹, selecionei, sob a orientação da Professora Maria de Lourdes Dionísio, uma escola da rede pública bem conceituada da cidade. Nessa

³⁸ KENNY, W.R. e GROTELUESCHEN, A.D. Making the case for case study. In: *Occasional Paper*, Illinois University Press, 1980.

³⁹Em Portugal, o Ensino Básico é obrigatório e tem a duração de nove anos, dividido em três ciclos de ensino. O primeiro ciclo dura quatro anos e possui regime de professor único. O segundo ciclo dura dois anos e o terceiro, três, ambos com regime de disciplina (um professor para cada disciplina).

escola, acompanhei quatorze⁴⁰ aulas de Português, nas quais o texto literário estava sendo trabalhado, em uma turma do 6º ano (correspondente à 5ª série investigada nesta pesquisa) do Ensino Básico e entrevistei o professor de Português da turma. O professor é formado em Letras pela Universidade do Porto e possui mestrado em Estudos de Cultura Popular pela Universidade Nova de Lisboa.

É importante destacar que meu objetivo não foi fazer uma pesquisa comparativa, entre a turma observada no Brasil e a turma observada em Portugal. Isso exigiria o mesmo tempo em campo, além de outros procedimentos que não estavam previstos nesta pesquisa. O objetivo foi, como já apontei, o de ampliar o diálogo com os pesquisadores portugueses. Esse diálogo teórico foi enriquecido pela observação de algumas práticas de leitura de literatura na escola, assim como pela análise, com um viés comparativo, do manual de Português utilizado pela turma observada.

2.4 Análise das práticas de leitura de textos literários

Para a investigação do processo de formação de leitores de literatura na escola, objeto desta pesquisa, estão sendo analisadas três facetas: os textos literários propostos para leitura na sala de aula, as práticas de leitura na sala de aula e a leitura realizada fora da sala de aula.

Para a investigação da primeira faceta, organizei os textos lidos na sala de aula por categorias definidas pelo suporte em que se encontram, uma vez que o suporte interfere no sentido que será construído, pelo leitor, para o texto. As seguintes categorias foram criadas:

1ª texto literário no livro didático de Português;

2ª texto literário retirado de outros livros didáticos de Português;

3ª texto literário em livro de literatura;

4ª texto literário retirado de livro de literatura.

⁴⁰Acompanhei a turma durante quatro semanas. As aulas de Português são ministradas dois dias por semana, em dois tempos de 50 minutos.

Essas categorias – com exceção da primeira que também é analisada à parte, nos capítulos 3 e 4 desta pesquisa – estão sendo analisadas juntamente com a segunda faceta, as práticas de leitura dos textos literários na sala de aula. Sendo assim, essas categorias passaram a definir também as aulas investigadas. Dentre as aulas de Português observadas, selecionei algumas em que cada categoria de texto foi trabalhada. Foram selecionadas as seguintes aulas:

1ª categoria - texto literário no livro didático utilizado:

aula do dia 14/03; aula do dia 18/03; aula do dia 21/03.

2ª categoria - texto literário retirado de outros livros didáticos:

aula do dia 26/05; aula do dia 28/05; aula do dia 30/05.

3ª categoria - texto literário em livro de literatura:

aula do dia 13/06; aula do dia 16/06.

4ª categoria - texto literário retirado de livro de literatura:

aula do dia 14/04; aula do dia 05/05.

Em cada uma dessas aulas, analiso o papel do professor como mediador e a recepção dos alunos. Para isso, foram construídos quadros (para cada categoria de aula) com alguns itens a serem avaliados, relativos ao papel do mediador (professor) e à recepção dos textos (alunos).

Para a investigação da terceira faceta: leitura fora da sala, que abrange a leitura realizada na biblioteca escolar e fora do contexto escolar, selecionei uma amostra de três alunos: uma aluna considerada pela professora como muito boa, um considerado mediano e um que, segundo a professora, apresenta dificuldades. Acompanhei esses alunos nas visitas à biblioteca, observando os livros que escolhiam, conversei sobre algumas dessas escolhas e também realizei entrevistas semi-estruturadas sobre suas leituras extra-escolares.

Métodos de coleta e análise de dados

Para a coleta e análise dos dados, estão sendo utilizadas, como foi apontado anteriormente, algumas técnicas de pesquisa que tradicionalmente são associadas à etnografia: a observação, a análise de documentos e a entrevista.

1 Observação das aulas de Português, com produção de um diário de campo descritivo e reflexivo, cujos dados foram organizados em “mapas de eventos”, para investigar os tipos de suporte de texto literário utilizados na sala de aula e a forma como a literatura é trabalhada, por professores e alunos;

2 Análise de documentos:

2.1 Investigação dos tipos de suporte, utilizados na sala de aula, onde se apresentam textos literários: livro didático, livro de literatura, fotocópia e folhas mimeografadas; análise dos textos literários trabalhados.

2.2 Análise da forma como a literatura é trabalhada no livro didático adotado no Brasil – *Tecendo Textos*: ensino de língua portuguesa através de projetos, de autoria de Oliveira, Bertolin e Silva, da coleção Novo Tempo, da editora IBEP – e no livro didático adotado em Portugal – *Língua Portuguesa* – 6º ano, volume 1, de autoria de Cardona, Almeida e Galhoz, da Texto Editora.

2.3 Análise do caderno de Português de três alunos, selecionados para a amostra desta pesquisa, e de alguns materiais (atividades de ensino/avaliação) produzidos por eles em sala de aula. O objetivo foi verificar quais práticas de leitura estavam sendo apropriadas pelos alunos e como essas práticas estavam sendo apropriadas, complementando, assim, as observações que fiz de sua participação nas aulas assistidas.

3 Análise de entrevista oral gravada em áudio, individualmente, com uma amostra de três alunos, escolhidos pela pesquisadora, com a orientação da professora de Português, conforme a observação das aulas, para conhecer melhor os alunos (seu nível econômico e cultural) e investigar suas práticas de leitura escolares e extra-escolares, destacando a recepção de textos literários e a forma de aquisição de livros de literatura. Os alunos foram escolhidos dentro das seguintes

categorias, no âmbito da leitura, definidas pela professora: alunos muito bons, alunos medianos e alunos com muitas dificuldades.

2.5 Objetos de estudo no livro didático

No livro didático, são destacados como objeto de estudo os textos literários e as atividades de leitura propostas sobre eles. Para Dionísio (2000), esse “conteúdo” dos manuais escolares atuais (composto por textos e atividades sobre os textos, ou, nas palavras de Dionísio, por antologia e cadernos de exercícios) se distribui por dois planos complementares e de natureza primária: um “fundacional”, do qual fazem parte textos selecionados e outro, complementar, constituído pelas atividades propostas para a leitura desses textos.

O plano de natureza secundária – que estrutura e interpreta o primeiro – aparece sob a forma de um discurso “pessoal” do autor do livro didático sobre os textos, as atividades e os leitores. Esse discurso assume formas variadas: instruções, explicações, sugestões, comentários etc., traduzindo uma situação comunicativa entre autor/leitor. (DIONÍSIO, 2000, p. 108) Esse tipo de enunciado declarativo, de natureza primordialmente informativa, é denominado por Dionísio de “enquadrador” discursivo. Segundo a pesquisadora:

Grosso modo, diremos, assim, que estes dois níveis – *primário* e *secundário* – traduzem os dois tipos de discurso que, no nível da reprodução, dão expressão ao discurso pedagógico, segundo Basil Bernstein⁴¹ (1990): o discurso instrucional e o discurso regulador; discursos que controlam respectivamente “a transmissão, a aquisição e a avaliação dos assuntos necessários à aquisição das competências específicas” e “a ordem, a relação e a identidade dos sujeitos e das suas práticas” (cf. Castro, 1995, p. 78).

Estes dois níveis não têm, necessariamente, realização textual autónoma. Isto é, um e outro podem imbricar-se de tal ordem que, por exemplo, as questões que integram as atividades sobre os textos e que consideramos no nível primário podem conter manifestações daquele discurso do nível secundário. (2000, p. 109)

⁴¹BERNSTEIN, Basil. *The structuring of pedagogic discourse, Vol. IV, Class, codes and control*. London: Routledge, 1990.

Sendo assim, é comum a presença de “enquadradores” discursivos (pertencentes ao nível “secundário” descrito acima) nas atividades propostas para a leitura dos textos (pertencentes ao nível “fundacional”). Portanto, nessas atividades, quando presentes, os “enquadradores” estão sendo analisados.

Dionísio define “enquadradores” como “os enunciados, preferencialmente asserções, da responsabilidade do/s autor/es do manual que servem para estabelecer as relações entre os sujeitos do discurso e/ou entre estes e os textos” (2000, p.153). Aceitando que o texto é, já por si, um quadro onde se encontram 'ampliados' determinados sentidos que o autor tem como válidos, a pesquisadora destaca ainda que os “enquadradores” são entendidos como:

resultantes de operações de selecção, exclusão, inclusão, ênfase, também eles como 'ampliadores' do que o autor reconhece como relevante e digno de ser compreendido e integrado como conhecimento ou não. (2000, p.122)

Nesta pesquisa, tendo como referência a definição de Dionísio, estou denominando de “enquadradores” os enunciados, da responsabilidade dos autores do livro didático, que têm como objetivo “orientar” a leitura dos textos. Esses enquadradores podem ter várias funções, como a de apenas reproduzir o que está no texto, os enquadradores de tipo “citação”, ou a função de protocolo de leitura, ou seja, de definir uma “maneira de ler” que deve ser seguida, os enquadradores denominados por Dionísio de interpretativos. Segundo Dionísio, o grau de controle da relação alunos e texto exercido pelos enquadradores “interpretativos” é extremamente forte, já os de tipo “citação” exercem um controle menor e “a sua ocorrência pode servir apenas para facilitar a realização da tarefa, mais do que condicionar a leitura”. (2000, p. 156)

Na análise dos textos, observo, primeiramente, se eles foram reproduzidos integralmente ou não e se eles são acompanhados por atividade, entendida como “toda e qualquer instrução para a ação que pressuponha um texto” (DIONÍSIO, 2000, p. 149). Observo ainda a categoria a que pertencem, sua

autoria (destacando os autores presentes no manual⁴²) e referências sobre eles (como o livro de onde foi retirado, no caso de ser fragmento, editora, ano de publicação). Sempre que possível, confronto o texto presente no livro didático com seu suporte original (o livro de literatura). Diferenças relevantes, como as ilustrações que acompanham o texto e sua diagramação, são destacadas nesta análise, que tem como referência os estudos de Roger Chartier (1996) sobre os procedimentos de produção de textos e os de produção de livros, presentes na seção sobre as concepções orientadoras desta pesquisa. Para a análise dos textos literários, me embasei teoricamente no que foi apresentado no primeiro capítulo.

Nas atividades de leitura e compreensão de textos, são analisadas, primeiramente, se as questões colaboram para a exploração de estratégias de leitura diversificadas: “ativação de conhecimentos de mundo”, “antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos”, “checagem de hipóteses”, “localização e/ou cópia de informações”, “comparação de informações”, “generalização (conclusões gerais após análise de informações pertinentes)”, “apreensão do sentido global (questões sobre título, resumo etc.)”, “produção de inferências”, “exploração contextualizada do vocabulário para a compreensão do texto”. Essa análise, um dos itens avaliados pelo PNLD, torna-se relevante, uma vez que os critérios de avaliação definidos por esse Programa tendem a servir como referência para os autores de livros didáticos.

As atividades de leitura propostas sobre os textos costumam aparecer no formato de “perguntas”⁴³. As perguntas integram os questionários, que “não são constituídos apenas por atos interrogativos, mas por uma série de atos, nomeadamente de tipo imperativo, que adquirem, neste contexto, o valor pragmático das perguntas” (DIONÍSIO, 2000, p. 180) e que, nesta pesquisa, estão sendo denominados de “solicitações”.

Segundo Dionísio, “no contexto pedagógico, as 'perguntas' constituem

⁴²Como apenas um livro didático de Língua Portuguesa está sendo analisado, não se pode presumir a configuração de um cânone escolar, contudo acredito que os autores presentes em um livro bem conceituado pelo PNLD, como o livro analisado nesta pesquisa, já nos traz uma importante amostragem desse cânone.

⁴³Dionísio distingue “pergunta” de “interrogação”, citando Rodrigues: “o termo *interrogação* refere-se apenas ao aspecto formal de um enunciado, enquanto o conceito de *pergunta* releva do âmbito pragmático.” (apud DIONÍSIO, 2000, p. 180)

modos privilegiados de levar os interlocutores a tipos particulares de conclusão”. (2000, p. 120) A pesquisadora acrescenta que:

Este modo de levar os alunos a ler os textos de forma mediada condiciona (...) o papel do aluno enquanto leitor. Por um lado, porque as perguntas contêm inscritas a interpretação do professor ou a interpretação que o professor medeia (decorrente da sua leitura prévia), por outro lado, porque através delas se realizam os valores e os princípios associados aos objetivos de ensino definidos e, em função destes, as regras a interiorizar quanto ao que é válido como “correta” interpretação. Normaliza-se, assim, o que a um texto se deve pedir e o que dele deve ser dito. Conseqüentemente, a opção por determinadas questões, em detrimento de outras, materializa concepções de leitura, por exemplo, mais ou menos centradas no leitor, mais ou menos enfatizando produtos ou processos, ilustrando modelos de ensino que visam produzir e reproduzir o que é legítimo no interior de uma determinada comunidade interpretativa. (2000, p. 121)

Dessa forma, as “perguntas” sobre os textos, assim como os “enquadradores”, fazem parte das estratégias discursivas adotadas pelos autores dos livros didáticos com o objetivo de “orientar o aprendiz de leitor no caminho que deve seguir quando lê um texto” (DIONÍSIO, 2000, p. 121). Com o objetivo de investigar essa “orientação”, são analisados, nas questões sobre os textos, os “enquadradores” (que podem aparecer ou não) e as “solicitações” de ações sobre os textos.

Na análise das solicitações, utilizo as categorias “dependente” e “independente”, propostas por Dionísio (2000, p.182). Estão sendo consideradas como dependentes as “solicitações” subordinadas a um “enquadrador” discursivo ou a outra solicitação, como no exemplo: “O narrador vive um conflito de identidade, ou seja, às vezes não sabe quem é. Na sua opinião, é comum a pessoa ter essa dúvida nessa idade? Por quê?” (SILVA et al., 1999, p. 11) Estão sendo consideradas como independentes as “solicitações” que, “ainda que introduzidas por outros atos (“enquadradores” ou “solicitações”), não dependem do quadro por eles delineado” (DIONÍSIO, 2000, p. 183). Assim sendo, supõe-se que as “solicitações” dependentes apresentam uma orientação maior da leitura.

Nas atividades de leitura sobre os textos, os “enquadradores” podem estar presentes no enunciado do questionário ou nas “solicitações”, como enunciado “independente” ou mesmo “dependente”. Assim, estão sendo considerados “enquadradores” desde asserções do tipo “Este texto é de autoria de Alice Vieira” (DIONÍSIO, 2000, p. 153) até asserções que estejam contidas em atos interrogativos ou imperativos que solicitam ao aluno a realização de determinada ação, como: “Neste texto, <onde predominam marcas de poesia>, quantas personagens há?” (DIONÍSIO, 2000, p. 154)

O enunciado destacado nesse último exemplo não é considerado por Dionísio como “enquadrador” discursivo, devido ao critério de “independência sintática e semântica” utilizado pela pesquisadora para delimitar, em seu estudo, o que é analisado como “enquadrador” discursivo. Nesta pesquisa, optei por não utilizar esse critério, uma vez que, mesmo contidos em outro tipo de enunciado, os enunciados assertivos, como o exemplificado acima, exercem um controle da leitura. É importante destacar que, em alguns casos, esse tipo de enunciado aparece “subentendido”, ímplicito, nos atos interrogativos ou imperativos, como no exemplo: “Façam uma avaliação da atividade anterior e descubram que sensações e idéias o texto despertou em vocês.” (SILVA, 1999, p. 14) A segunda “solicitação”, enunciada de forma imperativa, está subordinada ao seguinte “enquadrador”: “o texto despertou sensações e idéias no leitor”.

Os enquadradores são aqui classificados quanto ao seu grau de controle como: fraco, médio, forte e muito forte. Assim, o enquadramento pode ser mais fraco, por exemplo, quando o “enquadrador” textual for do tipo “citação”, segundo Dionísio, uma forma mais “neutra” de falar de um texto (2000, p. 156). Ou pode ser mais forte, geralmente quando se trata de um “enquadrador” textual do tipo “interpretativo”, que envolve interpretação dos autores do livro. É importante ainda considerar que o grau de controle dos “enquadradores interpretativos” não é o mesmo. Em função disso, foram criadas as categorias “forte” e “muito forte”, que predominam nesse tipo de “enquadrador”, embora também possam estar presentes em outros.

O grau de controle dos “enquadradores” pode ser observado também por meio da análise das respostas das questões presentes no manual do professor. Um enquadramento mais forte costuma ser acompanhado de respostas

“mais fechadas”. É importante destacar que, apesar das respostas às questões serem dirigidas ao professor, elas também têm como “alvo” o aluno, na medida em que orientam o professor no que deve ser aceito como “leitura adequada” do texto. Assim sendo, na parte da pesquisa referente à análise mais detalhada de alguns textos e atividades de leitura sobre eles, foram também analisadas as respostas presentes no manual do professor, com o objetivo de verificar o grau de controle de leitura proposto no livro didático.

Para a análise das atividades de leitura e compreensão dos textos literários, foi criado um quadro, com quatro colunas: na primeira apresento a questão; na segunda específico, dentre as estratégias de leitura e compreensão de texto avaliadas pelo PNLD, aquelas que a questão contribui para a exploração; na terceira caracterizo os “enquadradores” discursivos e na quarta caracterizo as “solicitações”.

2.6 Classificação dos textos no livro didático: categorias de análise

Nesta seção, antes de especificar as categorias de análise utilizadas para a classificação dos textos, apresento uma breve discussão sobre texto e gêneros em Bakhtin⁴⁴ e em Marcuschi. O primeiro, referência clássica

⁴⁴Os textos de Bakhtin e de seus contemporâneos russos que com ele trabalhavam (grupo conhecido pelos pesquisadores como *Círculo de Bakhtin*), como Voloshinov e Medvedev, foram produzidos entre 1919 e 1974. Contudo, como nos informa Rodrigues, “sua divulgação efetiva vai se iniciar somente a partir da metade e do final da década de 1960 na ex-União Soviética e no ocidente, respectivamente, (...) as suas idéias têm impulsionado as discussões teóricas a partir de meados da década de 1980” (2005, p. 152-153).

internacional, utiliza a expressão “gêneros do discurso” ao tratar dos “tipos relativamente estáveis de enunciados”, enquanto o segundo, importante referência nacional, utiliza a expressão “gêneros textuais”, presente nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e, portanto, na escola.

Bakhtin (2003), em *Estética da criação verbal*, especifica dois pólos do texto que até sua época vinham sendo destacados: o primeiro está relacionado à consideração da língua como sistema de signos e o segundo está relacionado ao enunciado, em sua singularidade. A proposta de Bakhtin diverge de ambas, ao propor que o próprio sistema de linguagem está presente nos textos, simultaneamente diferentes uns dos outros e ligados por padrões sociolingüísticos:

(...) por trás de cada texto está o sistema de linguagem. A esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado). Concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado). (...) Esse segundo elemento (pólo) é inerente ao próprio texto mas só se revela numa situação e na cadeia dos textos (na comunicação discursiva de dado campo). Esse pólo não está vinculado aos elementos (repetíveis) do sistema da língua (os signos) mas a outros textos (singulares), a relações dialógicas (e dialéticas com abstração do autor) peculiares. (2003, p. 309-310)

Como ressalta Rodrigues, segundo Bakhtin, “pode-se dizer que o texto analisado na sua integridade concreta e viva, e não o texto como objeto da lingüística do texto de vezo mais imanente, faz dele um enunciado” (2005, p. 159). Sendo assim, o texto em sua qualidade de enunciado só se manifesta na situação social e em relação com outros textos. Vale destacar que essa concepção de “texto-enunciado”, assim como a concepção de “língua-discurso”⁴⁵, só pode ser compreendida dentro de uma concepção sócio-histórica e ideológica da linguagem.

Os vários “tipos de interação verbal”, que constituem tipos relativamente estáveis de enunciados, são denominados por Bakhtin de gêneros

⁴⁵Essa questão é discutida por Bakhtin em *Problemas da poética de Dostoiévski*. Como discurso, a língua é tomada em sua integridade concreta e viva, ou seja, na interlocução entre os falantes.

do discurso. Dessa forma, como destaca Rodrigues, o autor estabelece uma relação dialética entre os gêneros e os enunciados, ou seja, “olha os gêneros a partir da sua historicidade (eles não são unidades convencionais) e lhes atribui a mesma natureza dos enunciados (natureza social, discursiva e dialógica), ao tomá-los como seus tipos históricos” (RODRIGUES, 2005, p. 163).

Marcuschi, em seus estudos sobre gêneros, utiliza como base teórica os textos de Bakhtin e Bronckart, que afirmam que a comunicação verbal só é possível por algum gênero (“discursivo” para Bakhtin e “textual” para Bronckart). Essa posição teórica é adotada, como destaca Marcuschi, “pela maioria dos autores que tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não em suas peculiaridades formais” (2005, p. 22). Sendo assim, a natureza funcional e interativa da língua é privilegiada em relação a seu aspecto formal e estrutural. O uso da expressão gênero textual é explicitado por Marcuschi:

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para nos referir aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (2005, p. 23)

Assim sendo, encontra-se uma grande variedade de gêneros⁴⁶, que podem ser orais ou escritos, dentre eles: “telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio (...)”(MARCUSCHI, 2005, p. 23).

Pode-se afirmar ainda que a concepção de “gênero discursivo”, de

⁴⁶Marcuschi tem destacado em seus trabalhos a diferença entre *gênero textual* e *tipo de texto*. Segundo o autor (2005, p.22-29), os gêneros textuais são formados por seqüências tipológicas (ADAM, J. M. *Eléments de linguistique textuelle*. Liège: Mardaga, 1990) definidas pela natureza lingüística de sua composição. O predomínio de um determinado tipo de seqüência caracteriza o “tipo de texto”. Sendo assim, os tipos textuais são definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas, por um conjunto de traços que forma uma seqüência. Enquanto os gêneros são bastante variados, os tipos textuais são, segundo Marcuschi, em torno de cinco: narração, descrição, argumentação, exposição e injunção.

Bakhtin, prioriza o plano da “significação” dos textos, enquanto a concepção de “gênero textual”, de Marcuschi, prioriza o trabalho textual, com ênfase em sua “função” e “intenção”. Essas duas perspectivas, a meu ver importantes e complementares, estão sendo levadas em conta na análise, realizada nesta pesquisa, dos textos propostos para a leitura no livro didático, das atividades relacionadas a eles e do uso que professores e alunos fazem do texto.

Para a descrição dos textos presentes no livro didático, estou utilizando a orientação teórico-metodológica seguida por Dionísio⁴⁷ (2000), que, no interior do manual, considera como texto:

os trechos tradicionalmente reconhecidos como tal, ou obras completas - um conto, um poema, mas também uma entrada de dicionário, uma regra gramatical, um *slogan* publicitário, uma adivinha, desde que se encontrem claramente delimitados no discurso, independentemente da sua extensão, características estruturais ou intencionalidade pragmática de origem. Tradicionalmente esta delimitação é dada pela referência ao autor e fonte de origem do texto transcrito. Em função deste critério, não serão tomados como textos autônomos constituintes da antologia as citações que ocorrem no interior dos enunciados produzidos pelos autores do manual. (2000, p. 140)

Dentre as diversas orientações teóricas, Dionísio destaca a proposta por M.A.K. Halliday (1989): “any instance of living language that is playing some part in a context of situation we shall call a text” (*apud* DIONÍSIO, 2000, p.139). Segundo essa definição, pode-se considerar texto tanto um simples enunciado como “Silêncio”, quanto um texto narrativo na sua versão integral (DIONÍSIO, 2000, p.139-140).

Na análise do livro didático, os textos foram classificados primeiramente em “literários” e “não-literários”. Em Portugal, segundo Dionísio (2000, p. 141), desde que os manuais passaram a incluir textos representativos da variedade das produções verbais escritas, ou seja, passaram a apresentar não apenas textos literários (como acontecia com as antologias), mas também textos não-literários, a oposição literário/não-literário tornou-se conteúdo curricular:

⁴⁷Para Dionísio, “apesar das diferentes orientações teóricas, todas as definições confluem para um seu entendimento como entidade realizada por uma sequência finita de enunciados, dotada de determinadas propriedades formais, aliadas a uma intencionalidade pragmática” (2000, p.139).

Ao nível dos manuais, esta oposição (literário e não-literário) tem funcionado como estruturadora da sua própria organização. Com efeito, seja a distribuição dos textos do manual função de uma organização temática seja ela função de uma organização tipológica, é comum encontrarmos separadores cuja intenção é delimitar aquelas duas grandes categorias de texto, anunciando, do mesmo modo, “conteúdos” curriculares distintos. (DIONÍSIO, 2000, p. 141)

Nos manuais brasileiros, a classificação literário e não-literário como conteúdo curricular, em geral, está presente nos livros de Ensino Médio⁴⁸. No Ensino Fundamental, o que encontramos é uma “salada mista”: não existe distinção entre textos literários e não-literários e não é raro os primeiros serem “trabalhados”/transformados como/em textos informativos apenas.

Nesta pesquisa, estão sendo considerados literários todos os textos escritos que circulam como tal na escola: textos da literatura clássica, textos da literatura infantil e juvenil, da tradição oral, lendas e paradidáticos utilizados na aula de Português. As histórias em quadrinhos, apesar da polêmica discussão envolvendo esse gênero, serão analisadas na categoria textos não-literários, uma vez que não são trabalhadas como literatura na escola. Na escola, a leitura de literatura não envolve os quadrinhos. Vale destacar que esse gênero costuma ser permitido apenas no livro didático (fora de seu suporte original), em pequenos excertos.

Apesar de o objeto desta pesquisa ser a leitura literária, é fundamental caracterizar também os textos não-literários, já que, como destaca Dionísio: “a redução à oposição literário vs não literário pode escamotear informação sobre os textos com que efectivamente os alunos “contactam” na escola e, particularmente, na aula de Português (2000, p. 142).” Portanto, apresento a seguinte classificação:

Categorias de descrição dos textos literários nos manuais:

⁴⁸ Esta classificação apresenta-se, em geral, muito simplificada e acaba sendo “apagada” pela forma como a leitura do texto literário é orientada e cobrada nos livros didáticos.

1. História (abarca gêneros de estrutura narrativa: conto, crônica, romance, novela, fábula, lenda)
2. Poesia (incluindo letra de música e prosa poética)
3. Teatro (textos retirados de peças teatrais)

Categorias de descrição dos textos não-literários nos manuais:

1. Imprensa (reportagem, anúncio, notícia, entrevista, editorial)
2. Resenha de textos literários
3. Instrucional
4. Correspondência (carta -pessoal e institucional: comercial, de reclamação, de solicitação etc.-, bilhete)
5. Científico
6. História em quadrinhos
7. Outros

Tendo em vista a complexidade de classificação dos textos por tipo e/ou gênero⁴⁹, para identificar a variedade de textos presente no livro didático, optei por seguir a estratégia utilizada por Dionísio: construir “categorias próximas da linguagem vulgar, das designações pelas quais, mais freqüentemente os textos são referidos no campo pedagógico (2000, p. 145)”. Esse tipo de categorização, como justifica Dionísio, possibilita, por um lado, “um mais fácil reconhecimento da categoria” e evita, por outro, “distorções de interpretação possíveis, por frequência reduzidas ou mesmo nulas de determinadas categorias” (2000, p. 145).

Dessa forma, nos textos literários, optei por utilizar uma categoria que vem sendo criticada pelo meio acadêmico: a categoria “história”. Alguns críticos a concebem como: “variedade de texto que só circula na escola” (BEZERRA, 2001, p.41). Contudo, a meu ver, o vocábulo “história” sempre esteve na “boca do povo”, em nossa vida cotidiana e foi apropriado pela escola. O “contar história”, enquanto ato e enquanto expressão, esteve presente na vida das mais antigas comunidades. De apenas contadas, as histórias passaram a ser escritas e a

⁴⁹Dionísio, ao destacar essa complexidade, faz referência a vários autores que discutem essa questão: VIGNER, Gérard. *Lire: du texte au sens*. Paris: CLE International, 1979; ADAM, Jean-Michel. Quels types de textes? *Le Français dans le monde*, nº 192, 1985, Types de séquences textuelles élémentaires. *Pratiques*, nº 56, 1987; BRONCKART, Jean-Pierre. Interactions, discours, significations. *Langue Française*, nº 74, 1987; PETIJEAN, André. Les typologies textuelles. *Pratiques*, nº 62, 1989; MELLO, Cristina. *O ensino da literatura e a problemática dos gêneros literários*. Coimbra: Almedina, 1998.

ganhar, cada vez mais, novos significados: temos as histórias contadas, ao pé de uma fogueira, pelo “narrador marinheiro”, viajante, ou pelo “narrador camponês”, sedentário, que conhece a história de seu povo – descritos por Walter Benjamin (1994) no famoso ensaio “O narrador”–, as histórias da tradição oral contadas por uma avó, as histórias de livros de literatura contadas por uma mãe à beira da cama do filho, as histórias contadas pela professora na sala de aula, as histórias “de pescador”, as histórias de vida de uma pessoa, as histórias de um povo, de uma nação, a(s) História(s) do Brasil, de Portugal...

Presente em nossa vida cotidiana e apropriada pela escola, a palavra “história” costuma ser associada a um texto de estrutura predominantemente narrativa e abarca vários gêneros, orais e escritos, literários e não-literários. Contudo, na escola, a história com “h” minúsculo costuma ter uma conotação literária. Na escola, a história é texto literário com estrutura narrativa⁵⁰: conto, crônica, romance, novela, fábula, lenda. É dessa forma – como um “gênero” narrativo literário que abarca outros gêneros – que estou concebendo a categoria “história” neste estudo.

Na categoria “poesia”, estou considerando “todos os textos estruturados em verso (DIONÍSIO, 2000, p.146)”, ou seja, poemas líricos, letras de música, cantigas populares, e até mesmo a prosa poética, as “histórias” contadas em verso. Apesar de ter algumas ressalvas em relação à definição de texto poético proposta por Aguiar e Silva⁵¹ (1982, p.550-559), citada por Dionísio(2000, p.146): “o verso constitui o elemento distintivo do texto poético”, admito que é essa a definição que está presente na escola. Portanto, é dessa forma que a categoria “poesia” está sendo utilizada neste estudo.

Nos textos não-literários, a categoria “imprensa” (utilizada por DIONÍSIO, 2000, p.145) envolve textos presentes no suporte jornal ou revista (reportagem, anúncio, notícia, entrevista, editorial). A categoria “resenha” de textos literários foi construída em função da presença significativa desse gênero textual no livro didático brasileiro analisado. Esse tipo de resenha, um texto muito curto, tem como objetivo incentivar a leitura de livros de literatura, através da

⁵⁰ A prosa poética, como pude observar analisando livros didáticos, algumas vezes é trabalhada como “história”, sendo destacada sua estrutura narrativa, outras vezes como poema, sendo destacados seu ritmo e rimas.

⁵¹ *Teoria da literatura*, 4. ed. Coimbra: Almedina, 1982.

divulgação dos mesmos. Dessa forma, exerce a função de uma resenha publicitária.

Nos textos não-literários, a categoria “instrucional” e a categoria “correspondência” foram construídas por sua intenção comunicativa. Estou considerando textos instrucionais “os textos descritivos que indicam como fazer algo: bula, receita de cozinha, manual de instrução, regras de jogo e outros (BEZERRA, 2001, p.40).” Estou considerando textos de correspondência as cartas -pessoais e institucionais: comerciais, de reclamação, de solicitação etc.- e bilhetes presentes nos livros didáticos.

A categoria “científico” abarca os textos de natureza informativa – excertos de dicionários, de enciclopédias, de livros teóricos. A categoria “história em quadrinhos”, HQ, está definida pelo formato da narrativa (história): em quadrinhos, definindo um gênero já reconhecido por esse nome. Em “outros”, caracterizo os textos que não se encaixam nas categorias acima, como trechos de livros de auto-ajuda.

A seguir, apresento uma breve análise da forma como o trabalho com o texto literário é destacado, no Brasil, no Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa do PNLD e, em Portugal, no Currículo Nacional e Programa de Língua Portuguesa. A importância dessa apresentação na última seção deste capítulo deve-se ao fato desses “documentos” serem utilizados como referência na produção de livros didáticos de Língua Portuguesa.

2.7 A literatura no Guia de livros didáticos do PNLD (Brasil) e no Currículo Nacional e Programa de Língua Portuguesa (Portugal)

O Guia de Livros Didáticos do PNLD, além de apresentar as resenhas das obras avaliadas e aprovadas, explicita os princípios e os critérios segundo os quais os livros foram avaliados. Esses critérios têm como principal referência as

recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa⁵². Assim como as leis, o Guia também “institui” as práticas pedagógicas, podendo ser considerado um discurso “instituinte”. Os critérios de avaliação presentes no Guia servem como referência, no campo editorial, para a produção de livros didáticos.

Nos Guias de Livros Didáticos de Língua Portuguesa, não existe um destaque para o letramento literário. O Guia de 2002 – onde encontra-se a avaliação do livro didático analisado nesta pesquisa – não apresenta critérios de avaliação eliminatórios para o ensino de literatura. Os critérios de avaliação classificatórios apresentados não são suficientemente detalhados, como pode-se observar:

-os gêneros discursivos e os tipos de texto selecionados para o livro didático devem ser os mais diversos e variados possíveis, manifestando também diferentes registros, estilos e variedades (sociais e regionais) do Português;

-em virtude das experiências singulares que podem oferecer ao leitor, inclusive no que diz respeito aos procedimentos estéticos, os textos da tradição literária de língua portuguesa são imprescindíveis;

-os autores selecionados não precisam restringir-se aos de língua portuguesa; boas traduções, apresentando adequadamente ao aluno realidades culturais diversificadas, serão bem-vindas; (*Guia* 2002, p. 37)

Apesar de os textos literários de língua portuguesa aparecerem em destaque no Guia e de ser bem-vinda a presença de boas traduções de obras estrangeiras, a justificativa para a presença dos textos literários – “em virtude das experiências singulares que podem oferecer ao leitor, inclusive no que diz respeito aos procedimentos estéticos” – deixa a desejar. As “experiências

⁵²Os PCN têm como objetivo “propiciar aos sistemas de ensino, particularmente aos professores, subsídios à elaboração e/ou reelaboração do currículo, visando à construção do projeto pedagógico, em função da cidadania do aluno”. (Informação disponível em <http://www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm>; acesso em 20 de junho de 2006). Segundo orientação presente nos PCN, o ensino da língua materna, tanto oral quanto escrita, deve ser fundamentada nos gêneros textuais.

singulares” e os “procedimentos estéticos” citados não são caracterizados.

Ressalto ainda que o Guia não destaca diferença entre a língua portuguesa de Portugal e a do Brasil. No último critério citado, pode-se observar apenas uma diferenciação entre autores de língua portuguesa e autores de outras línguas. Isso deixa margem às seguintes questões: textos literários de autores portugueses, ou de países de língua portuguesa, não são considerados “estrangeiros”? Será que esses textos são concebidos como representantes de uma variedade do Português? Ou será que esses textos não são sequer levados em conta, entendendo-se por língua portuguesa unicamente a língua utilizada no Brasil?

A ficha de avaliação que acompanha o Guia apresenta os itens que foram avaliados pelo PNLD, divididos por categorias. Nesta pesquisa, dialogo com alguns itens das categorias: “a natureza do material textual” e “as atividades de leitura e compreensão de textos”. (GUIA, p. 264- 267)

Na primeira, são destacadas de forma positiva a diversidade, nos livros didáticos, “de gêneros e tipos de textos” e a “presença significativa de textos literários”. O livro deve apresentar ainda uma diversidade temática e uma diversidade de perspectivas no tratamento do tema. Textos autênticos e integrais também são valorizados. Quando o texto for adaptado ou recortado de uma obra (como é muito comum acontecer com as narrativas literárias), essa informação deve estar explícita no livro, assim como a indicação dos créditos completos dos textos (autor, título do texto, título da publicação, editora, local e data de publicação, páginas de referência). Quanto à autoria, deve haver uma diversidade em relação à época, região e nacionalidade dos autores. A “representatividade” dos autores na esfera literária também é valorizada, ou seja, sua legitimação pelo campo acadêmico literário.

Na categoria “atividades de leitura e compreensão de textos”, é investigado se as questões colaboram para a exploração de estratégias de leitura diversificadas (Cf. 2.5).

Em relação à textualidade, observa-se “a exploração dos recursos lingüísticos para a compreensão do texto quanto a processos coesivos e quanto a processos estéticos e literários (linguagem conotativa, recriação da realidade, envolvimento dos leitores na leitura dos vazios do texto, jogos de palavra, rimas etc.)” Em relação aos aspectos discursivos, observa-se “a exploração pertinente

de intertextualidade no nível temático e no nível discursivo”, a “solicitação ao aluno de apreciações estéticas e/ou afetivas” e de “apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos”. A exploração das imagens como elemento constitutivo dos sentidos também é observada, assim como a indicação de possibilidades de exploração interdisciplinar dos temas.

Como podemos observar, pelos itens destacados, o Guia avalia importantes aspectos quanto à natureza do material textual e quanto às atividades de leitura e compreensão de textos. Contudo, alguns itens dessa última categoria poderiam ser melhor especificados e até mesmo repensados.

Não existe um critério de avaliação dos protocolos de leitura presentes nas atividades. Na análise, apresentada no capítulo quatro, encontrei atividades que exploram estratégias de leitura diversificadas, mas que “controlam” a recepção do texto, conduzindo o leitor a uma determinada interpretação ou não permitindo outras possíveis. Certamente isso não ocorre apenas com textos literários, mas observei que, em se tratando de literatura, esse procedimento é mais corrente, quem sabe por ele ser considerado “permitido” em nossa tradição escolar que sempre utilizou a literatura para formar moralmente as crianças e, mais recentemente, os jovens?

Vale ressaltar que o texto literário sempre foi o texto mais presente na escola. No final do século XIX, até meados do XX, sua presença hegemônica podia ser observada nas antologias escolares. A presença hegemônica da literatura nos manuais, e nas aulas de Português, foi criticada por muitos lingüistas no final do século passado. É importante ressaltar ainda que a presença significativa de textos literários é um dos critérios de análise do PNLD.

Quanto à exploração dos recursos lingüísticos, o que é destacado em relação aos textos literários – “linguagem conotativa, recriação da realidade, envolvimento dos leitores na leitura dos vazios do texto, jogos de palavra, rimas” – é retomado de uma tradição que separa lingüisticamente a literatura de outros discursos, na esteira do estruturalismo com seu conceito de “literariedade”. Conotação, recriação de realidade, por exemplo, não são processos específicos da literatura, mas de todas as linguagens.

Em Portugal, a disciplina Língua Portuguesa e os manuais de Português do Ensino Básico têm como referência o Currículo Nacional do Ensino Básico e o Programa de Língua Portuguesa do Ensino Básico, publicado em

1991. O Currículo Nacional é o nome atribuído ao Decreto-Lei 6/2001, do Ministério da Educação. Nesse documento, é definido o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional ao nível da Língua Portuguesa, para cada um dos ciclos do ensino básico.

O Currículo Nacional adota uma noção ampla de competência, aproximada do conceito de letramento/literacia: “íntegra conhecimentos, capacidades e atitudes e pode ser entendida como saber em acção ou em uso” (2001, p.9).” O termo literacia⁵³ é destacado no documento:

... a noção de competência aproxima-se do conceito de literacia. A cultura geral que todos devem desenvolver como consequência da sua passagem pela educação básica pressupõe a aquisição de um certo número de conhecimentos e a apropriação de um conjunto de processos fundamentais mas não se identifica com o conhecimento memorizado de termos, factos e procedimentos *básicos*, desprovido de elementos de compreensão, interpretação e resolução de problemas. (2001, p. 9).

Pode-se observar que o objetivo da educação básica é contribuir para o desenvolvimento de uma cultura geral que ultrapasse os muros da escola, que não fique limitada a um currículo escolar. A definição de literacia destacada acima se aproxima da definição proposta pelo PISA 2000⁵⁴:

a capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e reflectir sobre eles, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade (2001, p. 9).

⁵³Segundo Maria da Graça Castro Pinto (2002, p. 96), o termo literacia começou a ser mais conhecido em Portugal a partir de outubro de 1995, com a divulgação do Estudo Nacional de Literacia. Relatório Preliminar.

⁵⁴O PISA (Programme for International Student Assessment) é um estudo internacional, realizado em vários países industrializados, sobre os conhecimentos e as competências dos alunos de 15 anos. O PISA 2000 priorizou a avaliação do letramento em leitura e envolveu cerca de 265 000 alunos, de 32 países, 28 deles são membros da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico). Em Portugal, esse Programa envolveu 149 escolas – seleccionadas aleatoriamente -, 138 públicas e 11 privadas, abrangendo 4604 alunos de 15 anos - seleccionados aleatoriamente-, do 5º ao 11º ano de escolaridade. Para essa seleção, foi levada em conta a representação das regiões (NUT II) – Alentejo, Algarve, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Norte, Região Autónoma dos Açores e da Madeira – e a dimensão de cada escola. (RESULTADOS DO ESTUDO INTERNACIONAL PISA 2000, 2001, p. 7)

O objetivo da educação básica presente nesse Currículo está de acordo com o que foi avaliado pelo PISA 2000⁵⁵:

- a capacidade de os jovens usarem os seus conhecimentos e as suas competências na resolução de problemas da vida real e não especificamente de acordo com um currículo escolar;
- a literacia em leitura, matemática e ciências. Neste ciclo do PISA a ênfase foi posta no domínio da leitura a que corresponderam mais itens do que nos outros domínios (...);
- a compreensão de conceitos fundamentais, o domínio de certos processos e a aplicação dos seus conhecimentos e das suas competências em diferentes situações;
- as atitudes e as perspectivas destes alunos face ao estudo. (2001, p. 5)

O Currículo de Língua Portuguesa tem como meta desenvolver nos jovens um conhecimento da língua que lhes permita:

- Compreender e produzir discursos orais formais e públicos;
- Interagir verbalmente de uma forma apropriada em situações formais e institucionais;
- Ser um leitor fluente e crítico;
- Usar multifuncionalmente a escrita, com correcção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos;
- Explicitar aspectos fundamentais da estrutura e do uso da língua, através da apropriação de metodologias básicas de análise, e investir esse conhecimento na mobilização das estratégias apropriadas à compreensão oral e escrita e na monitorização da expressão oral e escrita. (2001, p. 31).

O letramento/literacia em literatura pode ser relacionado, mais especificamente, ao terceiro item destacado, ou seja, contribui para que o jovem

⁵⁵No PISA 2000, “os estudantes foram avaliados quanto à capacidade para extrair e recuperar determinada informação, para interpretar aquilo que liam e para reflectir sobre e/ou avaliar o conteúdo e formato do texto, com base nos seus conhecimentos (2001, p. 9).”

se torne “um leitor fluente e crítico”. Contudo, de acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico, a leitura crítica parece ser desenvolvida apenas no terceiro ciclo, como podemos observar no quadro a seguir:

Leitura

1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo
Aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significados do material escrito	Autonomia e velocidade de leitura e criação de hábitos de leitura	Fluência de leitura e eficácia na selecção de estratégias adequadas ao fim em vista
Capacidade para decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto	Capacidade para ler com autonomia, velocidade e perseverança	Capacidade para reconstruir mentalmente o significado de um texto (literário e não literário) em função da relevância e da hierarquização das unidades informativas deste
Conhecimento de estratégias básicas para a decifração automática de cadeias gramaticais e para a extracção de informação de material escrito	Conhecimento de estratégias diversificadas para procurar e seleccionar informação a partir de material escrito	Conhecimento das chaves linguísticas e textuais que permitem desfazer ambiguidades, deduzir sentidos implícitos e reconhecer usos figurativos

(2001, p. 34)

As competências de leitura estão divididas por ciclos de ensino. Primeiramente o aluno deve desenvolver a “tecnologia da escrita” (1º ciclo), em um segundo momento deve saber “procurar e seleccionar informação” (2º ciclo) e em um terceiro momento deve desenvolver habilidades mais relacionadas à interpretação do texto escrito (3º ciclo). Ou seja, apenas no 7º ano de escolaridade, com 12 anos de idade, em média, o aluno deve ir além de “procurar

e selecionar informação” em um texto escrito.

Essa divisão das competências de leitura se baseia no estudo encomendado pelo Departamento de Educação Básica às professoras Inês Sim-Sim, Inês Duarte e Maria José Ferraz (1997). O 2º ciclo, objeto de estudo desta pesquisa, de acordo com a proposta desenvolvida por essas professoras, tem como objetivo desenvolver a criação de autonomia na leitura e desenvolver hábitos de leitura. Ao final desse ciclo, os alunos devem ser capazes de:

Ler em voz alta, restituindo ao ouvinte o significado do texto
Identificar as ideias importantes de um texto e as relações entre as mesmas
Procurar num texto a informação necessária à concretização de uma tarefa a realizar
Utilizar estratégias diversificadas para procurar informação escrita
Seleccionar a estratégia de leitura adequada ao objectivo em vista (recreativo vs. informativo; geral vs. estudo)
Sublinhar e tomar notas com objectivo de estudo
Ler voluntária e continuamente para recreação e para obtenção de informação (em particular com objectivo de estudo) (1997, p. 62)

Como podemos observar, o “procurar informação” está destacado em duas passagens dos objetivos citados acima. O 2º ciclo parece priorizar esse objetivo. Segundo Inês Sim-Sim, Inês Duarte e Maria José Ferraz:

Para que os alunos atinjam os níveis de desempenho acima identificados, a escola tem de lhes dar oportunidade de lerem com duas finalidades básicas e diferentes: para recreação (leitura recreativa) e para recolha de informação (leitura para fins informativos, principalmente com finalidade de estudo). (1997, p.62)

Existe uma aproximação entre informação e estudo⁵⁶ e uma separação dessas atividades da recreação. A leitura recreativa está associada à leitura do

⁵⁶ As pesquisadoras utilizam a definição de Devine proposta no artigo *Studying: Skills, Strategies and Systems*, publicado no livro organizado por Jensen Flood, Lapp e Squire: *Handbook of*

texto literário:

a leitura recreativa tem como objectivo a aprendizagem da extracção de significado de diferentes tipos de textos que promovam o desenvolvimento do imaginário, do espírito criativo e do pensamento divergente. (1997, p. 62)

Como podemos observar, a leitura recreativa deve fazer parte do processo de aprendizagem. Esse tipo de leitura, na perspectiva de Inês Sim-Sim, é “controlado” (mediado) pelo professor, assumindo uma conotação diferente da categoria “leitura recreativa” presente no Programa de Língua Portuguesa do Ensino Básico⁵⁷, publicado em 1991. Nesse programa, a “leitura recreativa” possui uma conotação de “leitura livre” realizada pelos alunos e a leitura mediada pelo professor faz parte da categoria “leitura orientada”. Essa categoria está entre as duas citadas anteriormente: a leitura para recreação e a leitura para informação/estudo.

Leitura Recreativa

O aprofundamento da relação afectiva com a leitura exige o contacto dos alunos com os livros, enquanto objectos, o acesso a uma grande variedade de obras, a vivência de situações que propiciem o prazer imediato da leitura e a afirmação da subjectividade do leitor.

As actividades de leitura recreativa, designadamente as que ocorrem no âmbito do funcionamento e animação da biblioteca de turma⁵⁸, contribuem para o alargamento da competência de leitura.

Leitura Orientada

As práticas de leitura orientada – a efectuar prioritariamente sobre obras seleccionadas de entre as propostas nos programas – exigem a mediação do professor e visam exercitar os alunos na interpretação de textos.

As actividades a realizar devem preservar o sentido global das obras e permitir interacções criativas com os textos, contribuindo, assim, para aprofundar o prazer de ler.

Leitura para Informação e Estudo

Pretende-se uma iniciação dos alunos em métodos e técnicas de trabalho e de estudo, no âmbito de projectos pessoais, de turma

Research on Teaching the English Language. Nova Iorque: MacMillan, 1991, p.743-753.

⁵⁷Programas aprovados pelo Despacho nº 124/ME/91, de 31 de julho, publicado no *Diário da República*, 2ª série, nº 188, de 17 de agosto, 1991, p.20.

⁵⁸ Um tipo de leitura que ocorre na sala de aula. Um tempo da aula (15 minutos) é reservado para a leitura (geralmente silenciosa) e para a troca de livros entre os alunos.

ou de escola.

Os alunos devem usar regularmente dicionários, enciclopédias, gramáticas, ficheiros e outros materiais que, assim, se tornam recurso habitual para o alargamento dos seus conhecimentos.” (2001, p. 20).

A leitura recreativa deve proporcionar ao leitor prazer imediato. Para isso, ela não deve ser muito “controlada”. A liberdade de contato dos alunos com os livros, com a finalidade de proporcionar prazer, é destacada.

A leitura orientada visa “exercitar os alunos na interpretação de textos”. Subentende-se que a leitura realizada pelos alunos, por conta própria, será sempre incipiente, incompleta. O mais importante parece ser o “aprender o como interpretar”, ou seja, os alunos devem aprender a realizar uma leitura/interpretação autorizada. O prazer de ler, que já deve ter surgido “de forma imediata” com a leitura recreativa, deve ser aprofundado com a leitura orientada.

A “leitura para informação e estudo” parece apresentar duas etapas: uma “orientada” e outra mais “autónoma”. A orientação está presente na iniciação dos alunos em “métodos e técnicas de trabalho e estudo”. Após essa iniciação, os alunos devem ter desenvolvido o hábito de usar materiais como “dicionários, enciclopédias, gramáticas, ficheiros”. O prazer não é destacado nesse tipo de leitura.

Relativamente à leitura orientada, na proposta realizada pelas professoras Inês Sim-Sim, Inês Duarte e Maria José Ferraz, que serviu como base para o Currículo Nacional do Ensino Básico, publicado em 2001, a categoria “leitura orientada” não está presente⁵⁹ e a leitura denominada recreativa passa a ser, como já foi destacado mais acima, “orientada”, “controlada” pelo professor. Não estou criticando, *a priori*, esse controle, presente em qualquer situação de ensino/aprendizagem. Estou chamando a atenção para a sua existência e para a necessidade de se investigar o tipo de controle que está sendo exercido e sua intensidade.

Para o desenvolvimento da leitura recreativa no 2º ciclo (do qual faz parte o 6º ano, nosso objeto de estudo), Inês Sim-Sim, Inês Duarte e Maria José

⁵⁹ A supressão dessa categoria me parece coerente, já que a “orientação” sempre existiu na “leitura para informação/estudo”.

Ferraz sugerem que os alunos entrem em contato com os seguintes tipos de textos:

Narrativas épicas adaptadas (e.g., *Odisséia*, *Os Lusíadas* contados às crianças)
Literatura de aventuras (e.g., de Júlio Verne, de Mark Twain) e de viagens – adaptações (e.g., *Peregrinação*) ou obras escritas originalmente para este nível etário
Contos populares, mitos e lendas do património literário nacional
Banda desenhada
Biografias (de figuras históricas, exploradores, cientistas, artistas célebres,...)
Peças de teatro adequadas ao nível etário
Poesia clássica e moderna adequada ao nível etário
(1997, p. 19-20)

Como já foi apontado por Castro e Sousa (1992, p. 22), não existe nenhuma referência a critérios de seleção de textos. Na lista acima, pode-se incluir qualquer tipo de texto, contanto que seja “adequado ao nível etário”. Essa parece ser a grande preocupação do documento-proposta. Contudo, a adequação ao nível etário não é explicada. Observa-se também a predominância de textos literários, o que reforça a associação feita entre esse tipo de texto e a leitura recreativa.

CAPÍTULO 3

Dó: nenhum pássaro será mais que o outro. Todos, machos e fêmeas, grandes e pequenos, pretos, brancos, azuis, verdes, vermelhos, marrons e amarelos voarão por onde quiserem e sempre respeitarão o direito maior, que é o de todos.

Ré: Nossos líderes não cortarão as asas de ninguém e só tomarão decisões de acordo com a vontade da maioria.

Chico Alencar, no livro didático *Português através de textos*, de Magda Soares.

3 Livro didático de Língua Portuguesa

3.1 Definindo o “mestre mudo”

Neste capítulo, aprofundo algumas reflexões sobre a definição de livro didático e analiso as estruturas dos livros didáticos selecionados, o manual brasileiro e o manual português.

O livro didático possui um papel fundamental no trabalho em sala de aula e em muitos casos é o único livro a que o aluno tem acesso. Como destaca Batista, ele é o principal impresso em torno do qual a escolarização e o letramento de parte significativa da população brasileira são organizados e constituídos (2000, p. 531). Esse tipo de suporte vem se tornando o carro-chefe de vendas do setor editorial brasileiro. Dados coletados desde 1990 nos mostram o crescente aumento desse segmento da produção editorial⁶⁰.

A importância do livro didático como instrumento de ensino fez, desde a década de 80 do século XX, com que esse objeto cultural recebesse elogios e, principalmente, muitas críticas. Ao substituir a voz do professor, “corporificando uma relação direta entre professor e aluno” (OLIVEIRA et al., 1984, p. 27), o livro didático ficou conhecido como “o mestre mudo” (1984, p. 27). Apresento, nesta seção, algumas definições desse tipo de suporte, começando pelas mais abrangentes até as específicas sobre os atuais livros didáticos de Língua Portuguesa.

Oliveira *et al.*, ao delimitarem seu campo de estudo, assumem a definição de Richaudeau (1979, p.5), ligeiramente modificada. Segundo Richaudeau, “o livro didático será entendido como um material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação” (*apud* OLIVEIRA et al., 1984, p.11). A partir dessa definição, os autores distinguem outros livros e materiais escolares, como os textos-base, as antologias, os livros de referência. Eles também não consideram

⁶⁰ De acordo com dados apresentados na *Folha de S. Paulo*, do dia 26/04/98, mais da metade da produção editorial brasileira é de livros didáticos (BATISTA, 2000, p. 532). Em relação a vendas de exemplares, a Fundação João Pinheiro nos informa que, em 1998, os didáticos corresponderam a 64% do total de exemplares vendidos (BATISTA, 2001, p. 38).

os livros de literatura ou de consulta, dicionários e enciclopédias como “livros didáticos”, mas fazem questão de destacar que esses tipos de livro podem ser educativos, ou que o professor pode optar por usá-los, em vez dos chamados “didáticos” (1984, p. 11).

Batista (1999) procurou condensar algumas conceituações propostas por estudos sobre os livros didáticos brasileiros. Além da conceituação de Oliveira *et al.*, mencionada acima, ele se baseou na definição proposta por Alaíde Lisboa de Oliveira⁶¹ (1968, p.13), segundo a qual os livros didáticos são os “compêndios escolares e livros de leitura em classe” e por Soares (1996b, p. 54), que os define como livro “escolar”, seja livro utilizado “para ensinar e aprender, seja livro propositadamente feito para ensinar e aprender.” Nesse sentido, segundo Batista, o livro didático é “aquele livro ou impresso empregado pela escola, para desenvolvimento de um processo de ensino ou de formação” (1999, p. 534).

Como podemos observar, Batista e Soares destacam uma definição mais abrangente de livro e impresso. O primeiro ressalta ainda a impossibilidade de identificar o “livro” didático somente ao objeto livro, já que este “é apenas um dos muitos suportes de textos presentes na sala de aula e várias coleções didáticas assumem formas outras que não a de um livro” (BATISTA, 1999, p. 535). O termo impresso, que costuma ser relacionado a um processo de reprodução oriundo da invenção e da difusão da imprensa, também deve ser relativizado. Batista chama a atenção para outros tipos de reprodução gráfica mais simples e acessíveis à escola, como o mimeógrafo à tinta e a álcool e, mais recentemente, o xerox e o computador. Além desses tipos de impresso, o autor destaca os livros e textos manuscritos, que sempre fizeram parte da escola, e a importância de se incluir, na categoria dos livros didáticos, um conjunto de textos anteriores à invenção da imprensa, posição defendida por muitos estudiosos do livro didático, como Alaíde Lisboa de Oliveira (1968), Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1998) e Magda Soares (1996b).

Os problemas levantados e discutidos por Batista, em sua abrangente conceituação de livro didático, são fundamentais para qualquer pesquisa que investigue processos de escolarização de conhecimentos. Contudo, é necessário diferenciar o tipo específico de suporte que vem sendo denominado de livro

didático de Português. Bezerra o define como “um livro composto por unidades (lições ou módulos) com conteúdos e atividades preparados a serem seguidos por professores e alunos, principalmente na sala de aula” (2001, p. 33).

A autora ainda destaca que o feitio que esses livros possuem hoje (com textos, vocabulário, interpretação, gramática, redação e ilustrações) surgiu no fim dos anos 60 e se consolidou na década de 70, início da expansão editorial desse tipo de livro, que na década de 80 chegou a aproximadamente 20.000 títulos e, na década de 90, em torno de 25.000 (2001, p. 33). Do final do século XIX até então, o que existia era a antologia de textos, na sua modalidade de livro de leitura (com textos, tidos como literários, dos próprios autores) ou seleta literária (com textos literários canonizados pela crítica), sem ser acompanhada de exercícios. Como exemplo pode-se citar os *Contos Pátrios*, de Olavo Bilac e Coelho Neto, publicado em 1894, e *Através do Brasil*, de Olavo Bilac e Manuel Bonfim, publicado em 1910⁶².

Em Portugal, país com o qual dialogo nesta pesquisa, a “transformação” da antologia (DIONÍSIO, 2000, p. 82) no tipo de livro definido por Bezerra pode ser observada no mesmo período, final da década de 60 do século XX. A natureza dos atuais livros didáticos portugueses é destacada por Dionísio como totalizante, uma vez que concilia antologia (os textos, a maioria literários), propostas de atividades, objetivos de aprendizagem, fichas informativas (geralmente de gramática) e atividades de avaliação (2000, p. 82). Dessa forma, para a pesquisadora, “os manuais tornam-se lugar de construção não só daquilo que pode ser dito na sala de aula (os conteúdos), como do modo de dizer (a pedagogia) e das formas de comprovar as aquisições realizadas (a avaliação)” (DIONÍSIO, 2000, p. 82).

É necessário ainda ressaltar que o principal objetivo do livro didático de Português é contribuir para o ensino da língua materna, sendo que a forma e a própria concepção desse ensino vêm mudando nos últimos anos e podem também variar de um livro para outro. No Brasil, os livros didáticos vêm passando por mudanças desde que começaram a ser avaliados pelo PNLD (Programa

⁶¹ OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. *O livro didático*. Belo Horizonte. Editora Bernardo Álvares, 1968.

⁶² Segundo Soares (1996-b), *Contos Pátrios* “dominou o ensino da leitura nas escolas brasileiras durante toda a primeira metade do século XX (teve 50 edições até 1968)” (p. 58) e também *Através do Brasil* “teve presença marcante nas escolas primárias nas primeiras décadas do século

Nacional do Livro Didático), a partir de 1995⁶³. Rangel, ao tratar dos critérios de avaliação para o livro didático de Português, destaca a presença de uma “nova” concepção de língua materna e de seu ensino:

Se nos detivermos sobre o conjunto de princípios e critérios que, em sucessivas reformulações, tem orientado a Avaliação do LDP (livro didático de Português), perceberemos facilmente que se configuram como um fruto legítimo, ainda que tardio, da “virada pragmática” no ensino de língua materna. Muito sucintamente, podemos caracterizar essa virada como uma brusca mudança⁶⁴ na concepção do que seja “ensinar língua materna”, determinada por um conjunto articulado de orientações teóricas e/ou metodológicas surgidas nas concepções tanto de ensino quanto de linguagem que compõem esta área acadêmica. (RANGEL, 2001, p. 8)

A nova concepção de ensino passa a encarar o aprendiz como sujeito ativo de seu próprio processo e a perceber o papel determinante do contexto e da situação para o sucesso da aprendizagem (RANGEL, 2001, p. 9). Em relação às concepções de língua e de linguagem, destaca-se a noção de discurso, entendida pelo autor, de forma genérica, como Benveniste o caracterizou: “linguagem posta em ação – e necessariamente entre parceiros” (*Apud* RANGEL, 2001, p. 10). Como ressalta Rangel, “nesse sentido, o ensino de língua materna deve ser, antes de mais nada, o ensino de uma forma específica de (inter)agir, e não apenas de um conjunto de informações sobre a língua” (2001, p. 10). Por essa razão, o ensino da gramática é restrito ao estritamente necessário e o centro do trabalho pedagógico é ocupado pelo ensino de “conteúdos de natureza procedimental” como leitura, produção de textos e práticas de oralidade (RANGEL, 2001, p. 10).

Essa concepção de ensino de Língua que valoriza o discurso, em contraposição a uma concepção que prioriza a gramática, é defendida também

XX: foram 44 edições até 1959” (p. 58).

⁶³ Como nos informa Batista (2001, p. 12), o Ministério da Educação instituiu a análise e avaliação pedagógica dos livros didáticos a serem escolhidos pelas escolas e distribuídos pelo PNLD, a partir de 1995. De 1985 - ano de sua criação - até então, o PNLD era responsável apenas pela compra e distribuição dos livros.

⁶⁴ Vale destacar que a mudança na área acadêmica não deve ser considerada “brusca”, pois se vem desenvolvendo desde o início da década de 80.

por Sírio Possenti, autor de *Por que (não) ensinar gramática na escola* (1996), entre outros livros. Em uma entrevista concedida à revista *Presença Pedagógica*, ele destaca que “a escola deveria dar textos para serem lidos para poder ver quais efeitos são causados com a leitura desses textos, o porquê de um leitor ler assim ou assado. Depois deveria pedir para que se escrevesse a respeito disso” (jul./ago. 2001, p. 6). O autor propõe ainda a presença de uma diversidade de textos e de gêneros discursivos dentro da escola. Dessa forma, o aluno deve ler desde as coisas “úteis”, como um contrato, um regulamento, uma lei, um catálogo, até coisas que são prazerosas. Entre os tipos de texto citados por Possenti, o texto literário aparece em destaque.

Não vai ser distribuído material didático, mas, em vez disso, serão distribuídas coleções de poesia, de contos. O Governo não vai comprar material didático, vai comprar literatura, muita literatura, boa literatura para os alunos lerem.

O estilo do manual didático é resumir; é dar uma voz monotônica a um campo que é necessariamente problemático. De modo que eu sou favorável a que o Governo tenha um projeto educacional. (jul./ago. 2001, p. 16)

Para Possenti, como podemos observar na citação acima, o projeto educacional do Governo deve excluir a distribuição de livro didático, uma vez que esse tipo de suporte é caracterizado pelo resumo, pela voz monotônica. Podemos interpretar a voz monotônica – caracterizada pela ausência de novidades, pelo tom uniforme e enfadonho – como a voz de um “professor universal”, que deve ensinar a um “grande público” e garantir, ao passar o conteúdo selecionado (o resumo), a mesma formação para todos. Assim, sob um ponto de vista discursivo, a voz monotônica assume a voz do professor. Batista destaca esse processo ao diferenciar os dois tipos de leitor a que o livro didático se destina: o professor e o aluno.

... os manuais tendem a se organizar como estudos dirigidos, propondo não apenas uma seleção do conteúdo a ser ensinado, mas também um modo de distribuí-lo no tempo escolar – com base numa progressão de unidades –, assim como um conjunto de atividades que introduzem, desenvolvem a matéria e, muitas

vezes, avaliam seu domínio pelo aluno. Terminam, por isso, a se dirigir diretamente ao aluno em enunciados e textos (“Faça agora

o exercício”, Pergunte a seu professor”, “Leia o texto...”), a assumir, sob um ponto de vista discursivo, a voz do professor e, assim, a construir, para o docente, um lugar subordinado e dependente no processo de ensino. (1999, p. 552)

Apesar de o livro didático se destinar ao professor e ao aluno, o primeiro é apontado por Lajolo como leitor privilegiado, já que é a partir dele que o livro didático chega às mãos dos alunos (1996, p. 3-9). Munakata destaca essa dupla de leitores (professor e aluno) como estrutural no livro didático, já que “se um aparecer sem o outro pode-se até mesmo dizer que o livro didático deixa de sê-lo” (1999, p. 579). O autor também aponta para a relação de poder mantida entre eles: “mesmo que o leitor final seja o aluno, não cabe a este escolher o livro” (p. 579).

Contudo, será o professor um leitor “privilegiado”, com direito de escolher o livro didático que será utilizado por ele e por seus alunos? Apesar de o professor e o aluno serem os leitores a que o livro didático se destina, não são os únicos leitores desse tipo de suporte. É importante considerar também os editores, os coordenadores, os supervisores e os diretores escolares, os pais de alunos e o novo grupo de leitores que surgiu no Brasil a partir de 1996, com o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático): os avaliadores. Desde então, os livros didáticos comprados pelo MEC para as escolas públicas ficaram submetidos a uma aprovação prévia dos avaliadores do PNLD. Sendo mediado por tantos leitores, o livro didático é escolhido por quem?

O lugar subordinado e dependente do professor no processo de ensino, apontado por Batista, também é mencionado por Britto (1998, p. 72). Esse autor destaca que o livro didático é o mediador entre o saber social e a escola, funcionando como o articulador das práticas de ensino, estabelecendo currículos, procedimentos e conteúdos. Esse suporte, ao pautar a dinâmica do ensino aula a aula, determina as falas e os comportamentos possíveis. Ao trazer o programa, os modelos de avaliação, as perguntas e as respostas aos textos selecionados, faz

do professor um gerente da aula, com a função de garantir a “normalidade do processo”. Britto faz referência à representação de “professor capataz” apresentada por Geraldi, que destaca que a estipulação da aula pelo livro didático – entendida como a prática paradigmática do ensino atual – articula-se diretamente ao modo de produção social.

Em face do desenvolvimento tecnológico, parece caber ao professor a escolha do material didático que usará na sala de aula. Mas qual a sua função depois disto? Uma boa metáfora é compará-lo a um capataz de uma fábrica: sua função é *controlar* o tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado. (...) A tecnologia, que permitiu e permite a produção de material didático cada vez mais sofisticado e em série, mudou as condições de trabalho do professor. O material está aí: facilitou a tarefa, diminuiu a responsabilidade pela definição do conteúdo do ensino, preparou tudo – até as respostas para o manual ou guia do professor. E permitiu: elevar o número de horas-aula (...); diminuir a remuneração (...); contratar professores mal remunerados. (GERALDI, 1991, p. 94)

Segundo Britto, essa representação de professor capataz, apesar de nunca explicitada, torna-se evidente quando se examina o modo como se organizam os livros didáticos (1998, p. 73), que tendem a desconsiderar o papel agente do professor no processo pedagógico.

Essa desconsideração do papel agente do professor é antiga. Investigando a história do livro didático de língua portuguesa no Brasil, encontra-se em seu início, no século XIX, um argumento que justifica esse procedimento e que serviu para justificar também a própria adoção do livro didático: o despreparo do magistério. Na apresentação do *Método português Castilho*, editado em 1846 em Portugal e divulgado no Brasil em 1855, pelo próprio autor – Antônio Feliciano de Castilho –, encontram-se alusões a esse despreparo.

O pessoal do magistério é, de pública notoriedade, e com poucas exceções, por isso mesmo gloriosas, falto de habilitações

indispensáveis; o programa para o exame dos mestres é a antítese mais formal da incipiência dos homens pobres de tudo, que em geral se aprovam para as cadeiras; o programa é um índice de enciclopédia; o saber real de muitos aprovados, zero. Pois se é zero o seu saber, como se aprovam? Aprovam-se porque não se apresentam outros melhores que eles. E por que não se apresentam melhores? Porque a retribuição em dinheiro, em consideração e em segurança de futuro, não convida pessoas convenientemente habilitadas (*apud* LAJOLO e ZILBERMAN, 1996, p. 186).⁶⁵

Infelizmente as críticas feitas por Castilho, na metade do século XIX, à falta de habilitações indispensáveis nos professores e à retribuição em dinheiro, em consideração e em segurança de futuro, parecem atuais, em pleno século XXI. Contudo, isso não deve ser usado como argumento para justificar uma concepção cristalizada de manual didático, que desconsidera o papel agente do professor.

A banalidade do conhecimento disponibilizado como útil para o professor é destacada por Castro, nos manuais portugueses:

aos professores devem ser dadas as soluções das operações interpretativas que são solicitadas aos alunos; aos professores devem ser dados a conhecer os significados de certas palavras ou expressões; aos professores devem ser fornecidos dados elementares sobre o funcionamento da língua; aos professores deve ser dito qual o programa da disciplina; aos professores deve ser garantido um conhecimento básico sobre o mundo. (1999, p.195).

Por essa razão, segundo Castro, textos dessa natureza, deveriam ser submetidos a escrutínio “como condição para que os professores não sejam, de fato, exterminados” (1999, p.195). O objetivo de facilitar a tarefa do professor não justifica substituí-lo na “natureza dos saberes sobre os quais se atua” (p.195).

O livro didático, ao apresentar atividades acompanhadas de minuciosas explicações – muitas vezes disponibilizando conhecimentos quase banais –, não

⁶⁵ CASTILHO, A. F. de. *Correspondência pedagógica*. Lisboa: Instituto Nacional do Livro; São Paulo: Polis, 1979, p. 290.

prevê a atuação do professor como mediador entre esse tipo de livro e o aluno. Bräkling destaca o lugar que o livro didático ocupa na prática docente:

por um lado, constitui-se referência organizadora do currículo escolar, selecionando conteúdos, determinando sua progressão, definindo estratégias de trabalho e metodologias de ensino; por outro, mostra-se como referência teórica fundamental, indispensável e, por vezes, única, na tematização dos conhecimentos e (in)formação do professor sobre os aspectos da língua e da linguagem envolvidos em seu trabalho. (2003, p. 212)

Como podemos observar, o livro didático é concebido como o mediador entre a produção científica e a escola. Ele assume também a função de livro teórico, responsável pela formação dos professores. Ao professor, que também deveria atuar como mediador, parece caber o papel de “aluno” desses manuais.

Esse lugar ocupado pelo livro didático tem sido, cada vez mais, cristalizado pelo PNLD. Segundo Batista (2003, p. 47), os editais do PNLD e seus critérios de avaliação, apesar de não explicitarem sua concepção de livro didático, mostram que o Programa possui uma concepção cristalizada. Trata-se de um modelo que se constituiu, no Brasil, entre os anos de 1960 e 1970, cuja principal função é estruturar o trabalho pedagógico. Seu surgimento está associado “com a intensa ampliação do sistema de ensino, ao longo dos anos 60 e 70, e com processos de recrutamento docente mais amplos e menos seletivos” (BATISTA, 2003, p. 47).

Apesar de não negar a importância desse modelo ou conceito de livro didático, Batista critica sua cristalização, que além de, como instrumento apenas paliativo, contribuir para a manutenção das precariedades da escola brasileira, atualmente é pouco adequado para o contexto educacional contemporâneo que, segundo o autor, é marcado por uma diversidade de projetos pedagógicos nas escolas, de acordo com as diferentes expectativas e interesses sociais e regionais.

Para Batista (2003, p.50), esse pode ser um dos motivos do descompasso, da tensão, que existe entre o que o PNLD considera um livro

didático adequado às práticas de sala de aula e o que os professores consideram⁶⁶. Os livros mais recomendados pelo PNLD – os que exercem melhor o papel de mediador entre o discurso do meio acadêmico e a escola, servindo como importante referência teórica para o professor – são os menos escolhidos pelos professores⁶⁷.

Há relatos de professores que defendem os livros considerados “tradicionais” – os menos conceituados pelo PNLD –, alegando que eles “orientam” melhor o trabalho que deve ser feito na sala de aula. É comum os professores justificarem essa necessidade de orientação com o fato de não possuírem muito tempo para preparar suas aulas, já que, para terem um salário digno, é necessário trabalhar muito. Isso nos mostra que existe uma relação entre baixa remuneração salarial, grande carga horária diária de trabalho e tipo de livro didático escolhido pelo professor.

A “orientação” destacada pelos professores pode ser interpretada da seguinte forma: para ser agente do processo de ensino é necessário dominar as concepções pedagógicas presentes no livro. Certamente, se os professores não dominam as concepções pedagógicas, presentes nos manuais, consideradas “inovadoras”, e não possuem tempo para dominá-las, o melhor que eles têm a fazer é não escolher esses manuais, para que não se tornem “alunos” dos mesmos. Acredito que esse pode ser mais um dos motivos do “descompasso”, apontado por Batista (2003, p.50), entre as expectativas do PNLD e a dos docentes sobre o que seja um livro didático adequado às práticas de sala de aula.

Para entendermos essa tensão, é importante ainda considerarmos a recontextualização discursiva realizada pelo discurso pedagógico, definido por Bernstein como “um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio

⁶⁶ Essa tensão é destacada em vários artigos das coletâneas que foram publicadas sobre as avaliações de livros didáticos pelo PNLD: *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita* (2003), organizada por Roxane Rojo e Antônio Augusto Batista, e *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas* (2004), organizada por Antônio Augusto Batista, Maria da Graça Costa Val e Aracy Evangelista.

⁶⁷ Os livros didáticos mais bem conceituados pelo PNLD são aqueles que mais se aproximam do que vem sendo discutido no meio acadêmico e divulgado oficialmente na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nas Novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) propostos pelo MEC (Ministério da Educação).

princípio de focalização e reordenamento seletivos.” (1996, p. 259). Esse discurso recontextualiza o discurso produzido no meio acadêmico, divulgado oficialmente por Leis, Diretrizes e Parâmetros.

Segundo Castro, esses “textos oficiais têm como objetivo “a regulação daquilo que as aulas são e dos significados nelas produzidos” (2005, p. 36). Eles “instituem” as práticas pedagógicas. O livro didático também caracteriza-se como um lugar de recontextualização do discurso pedagógico, porém ele “constitui as práticas pedagógicas, (...) sendo caracterizado como “discurso constituinte”, podendo ser, em pelo menos alguns dos seus lugares, ‘discurso na aula’”(CASTRO, 2005, p. 36). Castro ainda destaca que:

Os diferentes níveis de produção e reprodução do discurso pedagógico, mantendo relações de regulação mútua, caracterizam-se, em simultâneo, por uma autonomia relativa, o que supõe que entre eles (como no seu interior) possam existir tensões e, até, contradições. Entre o que os programas escolares estabelecem e aquilo que os professores (ou certos grupos de professores) dizem e fazem podem existir (e, de fato, existem) descoincidências; o mesmo se aplica quando pensamos a natureza da apropriação que os manuais escolares realizam sobre os programas; o conceito de recontextualização, com o que implica de possibilidades de redefinições é, a este propósito, particularmente produtivo. Na verdade, a recolocação de um texto num outro lugar é um processo que não ocorre sem ressignificação. Tal decorre do fato de as formações discursivas que concorrem no interior do mesmo espaço discursivo poderem apresentar distintas formas de interação. (2005, p. 35)

Sendo assim, Castro ressalta a importância de se analisar a interação entre as formações discursivas, tendo o interdiscurso como objeto.⁶⁸ Para analisar as formações discursivas em interação no campo pedagógico, é necessário, como ressalta Castro, caracterizar, nos diversos níveis de produção discursiva, algumas categorias fundamentais, entre elas a categoria “manual escolar”⁶⁹.

⁶⁸ Castro refere-se ao que é proposto por Dominique Maingueneau, in *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Ponte, 1997.

⁶⁹ O espaço discursivo da aula, apesar de não ser analisado por Castro, é por ele destacado: “a aula é a categoria em função da qual as outras são perspectivadas” (2005, p. 36). Essa “categoria” será analisada no quinto capítulo desta pesquisa.

Considerando o que foi aqui exposto, pode-se afirmar que todos os textos e discursos recontextualizados no livro didático passam por um processo de ressignificação, submetendo-se aos objetivos didáticos do manual. O livro didático caracteriza-se como um lugar de recontextualização do discurso pedagógico. Além de “instituir”, de certa forma, as práticas pedagógicas, ele “constitui” essas práticas.

3.2 O que é lido e como a leitura é realizada

O livro didático de Língua Portuguesa, por ser o suporte de textos literários mais utilizado na escola, tornou-se o principal objeto de análise da pesquisa. A tabela abaixo nos mostra a frequência com que o livro didático foi utilizado na turma da escola pública brasileira observada.

TABELA 1: uso do livro didático (1º semestre)

março	11	12	14	* 17	18	21	* 24	25	26	28				10 aulas
	X	X	X		X	X		X	X	X				uso do livro didático: 8
abril	02	* 07	08	09	* 14	15	16	22	23	25	*28	29	30	13 aulas
	X		X	X				X	X	X		X	X	uso do livro didático: 8
maio	* 05	06	07	09	* 12	14	* 19	20	* 26	28	30			11 aulas
		X	X	X		X								uso do livro didático: 4
junho	* 02	11	13	* 16	17	18	24	25	27					9 aulas
							X							uso do livro didático: 1
julho	01	02												2 aulas
		X												uso do livro didático: 1

* 2ª feira (denominada pela professora de 2ª feira poética)

Pode-se observar que o uso do livro didático foi diminuindo ao longo do semestre. O livro começou a ser utilizado no dia 11 de março, dia em que a pesquisa de campo foi iniciada. Durante esse primeiro mês, ele foi utilizado em praticamente todas as aulas. Os únicos dias em que ele não esteve presente (dia 17 e 24) correspondem à “segunda-feira poética”, dia da semana reservado pela professora para trabalhar poemas com a turma. Nesse dia, a professora costumava escrever poemas no quadro-giz ou distribuí-los em folhas mimeografadas ou xerocadas. Esses poemas eram retirados, como será

analisado no capítulo cinco, de outros livros didáticos de Português ou, mais raramente, de livros de literatura.

Durante o mês de abril, além de não estar presente na “segunda-feira poética”, o livro didático não foi utilizado em outros dias da semana: no dia 15 e no dia 16. Contudo, nesses dias os textos literários trabalhados pela professora foram retirados de outros livros didáticos, como se pode observar na tabela analisada no capítulo cinco deste trabalho. Esse uso nos mostra que o fato de o livro didático adotado pela professora não ser utilizado não exclui o trabalho com “o livro didático” na sala de aula.

Os dados referentes ao mês de maio, em relação ao uso do livro didático, são parecidos com os referentes ao mês de abril. Além de não ser utilizado na “segunda-feira poética”, o livro didático esteve ausente em mais três dias: 20, 28 e 30. No dia 20, foi realizada a primeira avaliação da turma e nos dias 28 e 30 foram trabalhados textos literários retirados de outro livro didático. Vale destacar que os meses de maio e junho foram marcados por algumas paralisações, o que acarretou um número menor de aulas nesses meses.

Levanto a hipótese de que as paralisações contribuíram para a diminuição do uso do livro didático. O ritmo inicial – de leitura de textos, correção de exercícios e apresentações de trabalhos – foi quebrado na segunda quinzena de maio (a primeira paralisação ocorreu no dia 13 de maio). Contudo, é necessário destacar um fator importante que marcou o mês de junho: o trabalho, proposto pela professora, com os livros de literatura que os alunos receberam da escola no ano anterior, no final da 4ª série. Esses livros fazem parte da coleção “Literatura em minha casa”, referentes ao PNBE-2001 (Programa Nacional Biblioteca da Escola), que foi distribuído no final de 2002. Essa prática de leitura é analisada no capítulo cinco deste trabalho. Em junho, a diminuição do uso do livro didático foi acompanhada de um aumento do trabalho com textos em livros de literatura⁷⁰. Os alunos, individualmente, apresentavam para a turma um resumo do livro que escolheram, entre os livros que ganharam da escola. Enquanto esse trabalho estava sendo apresentado, o livro didático “saiu de cena”.

A seguir, apresento, primeiramente, uma análise da proposta pedagógica do livro e de sua estrutura, sua forma de organização, utilizando como objeto de análise a carta de apresentação aos professores. Em seguida, apresento uma visão panorâmica dos textos literários e das atividades de leitura

⁷⁰ Pode-se observar esse aumento na tabela presente no capítulo cinco deste trabalho.

relacionadas a eles, presentes no livro selecionado. Nessa análise, dialogo com alguns itens, destacados anteriormente, avaliados pelo PNLD. Apresento ainda, para confronto e enriquecimento da pesquisa, uma reflexão sobre os textos literários e atividades de leitura relacionadas a eles presentes no livro de Portugal selecionado.

3.2.1 Livro didático de Língua Portuguesa – Brasil

O livro brasileiro, de 5^a série, *Tecendo Textos*: ensino de língua portuguesa através de projetos, da coleção Novo Tempo, da editora IBEP, faz parte de uma coleção – composta por quatro volumes, para alunos de 5^a à 8^a séries – que se destacou no PNLD 2002. A avaliação dos livros foi realizada por coleção, para o conjunto das quatro séries. Apesar de ter sido aprovada na categoria das recomendadas⁷¹, foi a única que, por sua proposta pedagógica inovadora, apresentou o perfil de uma obra recomendada com distinção, como podemos observar nas resenhas presentes no *Guia*. Nenhuma coleção foi aprovada com distinção pelo PNLD 2002.

O primeiro bloco da resenha sobre essa coleção – intitulado *Por Quê?* –, após uma enumeração de suas características positivas, apresenta o motivo que a levou a não receber a menção “recomendada com distinção”:

(...) essa proposta pedagógica inovadora, instigante e consistente - e que possui, portanto, o perfil de uma obra recomendada com distinção - não teve o merecido trabalho de revisão: na obra avaliada pelo PNLD, particularmente no Manual do Professor, há problemas de revisão lingüística e editorial aos quais o professor deverá estar atento.(GUIA 2002, p. 85)

⁷¹ No PNLD 2002, os livros aprovados recebiam as menções: recomendado, recomendado com distinção ou recomendado com ressalva. A partir do PNLD 2005, essas menções foram abolidas. As qualidades e as possíveis restrições observadas em relação ao livro passaram a ser mencionadas apenas nas resenhas presentes no Guia.

Os autores do livro, indicados na capa e na contracapa, são: Tania A. Oliveira, R. Bertolin e A. S. Silva. Contudo, a carta de apresentação aos professores – intitulada *De professor para professor* e iniciada por *Caro colega* – é assinada por Vânia Lopes. Essa carta, escrita na primeira pessoa do singular, acaba por tornar contraditória a autoria do livro:

Apresento-lhe esta coleção, resultado das ações e reflexões que venho desenvolvendo há 20 anos. A partir das experiências bem sucedidas, das lições retiradas das situações de fracasso e das novas orientações apresentadas pelos parâmetros curriculares, comecei a selecionar material e a confeccionar as páginas que pretendem orientar seu trabalho em sala de aula.

Esta coleção tem como objetivo central contribuir para a formação da “escola cidadã”, um sonho de todos aqueles que compartilham das idéias do grande educador Paulo Freire. Escrevi estas páginas inspirada em seus pensamentos e em concepções de outros teóricos que vêem o estudo da língua num contexto histórico-social, sendo determinado por ele. (...)

Ao organizar as propostas de leitura, de produção e de análise lingüística, levei em consideração não apenas as minhas práticas, mas também aquelas que estão muito presentes na ação dos professores e que têm dado bons resultados e as expectativas dos educadores insatisfeitos com os livros didáticos atuais. Para isso, fiz uma pesquisa, em todo o Brasil. Por meio dessa coleta de dados, pude saber como tem sido a experiência dos educadores com os materiais didáticos em uso e obter sugestões para a elaboração de manuais que correspondessem às expectativas daqueles que desejavam mudanças. (SILVA et al., 1999, p. 3)

A coleção é apresentada como sendo o resultado das ações e reflexões que a autora da “carta-apresentação”, Vânia Lopes, vem desenvolvendo há vinte anos. Foi ela quem organizou as propostas de leitura, de produção e de análise lingüística. Essa informação torna ambígua a autoria da coleção. Tudo o que se sabe é que o livro foi escrito por professores. A “carta-apresentação” é iniciada por “Caro colega”, o que leva o leitor, o professor, a crer que o livro foi escrito por um “igual”, um colega de profissão. Na contracapa, são apresentados os autores e suas respectivas formações profissionais. Todos têm em comum o curso de Letras, sendo que Bertolin e Silva dedicam-se a livros didáticos há 21 anos. A formação de Vânia Lopes não é apresentada, mas tudo leva a crer que

ela também é professora.

Na “carta-apresentação”, Vânia Lopes, para legitimar a coleção, utiliza argumentos que dizem respeito à prática na sala de aula (dela e de outros professores) e a estudos teóricos, unindo “prática e teoria”, “ações e reflexões”. O primeiro argumento pode ser classificado como “natural”, por ser conhecido e vivenciado pelos professores: a prática na sala de aula. A autora retirou “lições” dessas práticas. A referência às novas orientações apresentadas pelos parâmetros curriculares, a determinadas concepções teóricas e a educadores, como Paulo Freire, constitui-se em um argumento de “autoridade”. Esses argumentos têm a função de tornar o discurso irrefutável, ou seja: os livros da coleção apresentada foram produzidos de acordo com as mais “novas” concepções teóricas, sendo assim, eles não podem ser contestados. A referência ao tempo, 20 anos, das “ações e reflexões” da autora também pode ser observada como um argumento para legitimar a coleção.

As definições de língua e de seu ensino, de acordo com as mais “novas” concepções teóricas, são apresentadas no manual do professor:

Aprender a língua não significa apenas aprender as palavras e suas combinações, mas apreender seus significados que são construídos no processo de interação verbal, determinados pelo contexto. Portanto, a língua é mais do que um código e está em contínua mudança. É a prática da linguagem, enquanto discurso, enquanto produção social que dá vida à língua posta a serviço da intenção comunicativa. (...)

O sujeito que utiliza a língua não é um ser passivo, mas alguém que interfere na constituição do significado do ato comunicativo. Portanto, há uma relação intrínseca entre o lingüístico e o social que precisa ser considerada no estudo da língua. Por isso, o lugar privilegiado para a análise desse fenômeno é o discurso que se materializa na forma de um texto. (SILVA et al., 1999, p. 17)

A concepção de língua predominante até o final da década de 70 – como um sistema gramatical acabado, fechado, exterior ao sujeito – é criticada. O usuário da língua é destacado como o responsável por ela. Dessa forma, a língua é considerada flexível, construída no processo de interação verbal. O próprio título do livro – *Tecendo textos* – nos remete a essa concepção. O ensino da língua

portuguesa – objetivo de todo livro didático de Português – está centrado na leitura e produção de textos. O verbo tecer no gerúndio destaca o processo de construção. O texto é apresentado como algo que não está acabado, condizente com a concepção de língua adotada pelo livro didático. Uma informação importante aparece no subtítulo: o ensino será realizado através de projetos. No manual do professor, isso é justificado:

A aprendizagem através de projetos oferece a possibilidade de investigar um tema, partindo de um enfoque relacional que vincula idéias-chave e metodologias de diferentes disciplinas, abrindo um caminho para se repensar a função da escola e revisar os saberes escolares.

Essa estratégia, esse procedimento metodológico facilita o aprendizado à medida que aproxima o conhecimento científico da vida real. (SILVA et al.,1999, p. 12)

A partir de um determinado tema, projetos de caráter interdisciplinar devem ser desenvolvidos. O objetivo é aproximar o conhecimento da realidade do aluno, da vida real, para facilitar o aprendizado. Justificando a importância do ensino através de projetos, o livro didático faz referência ao trabalho desenvolvido pelo educador espanhol Fernando Hernández (1998):

A importância do desenvolvimento de projetos de trabalho, segundo Fernando Hernández, educador espanhol que vem estudando esse tema há algum tempo, está na “abertura para os conhecimentos e problemas que circulam fora da sala de aula e que vão além do currículo básico”, permitindo que os alunos aprendam a partir das vivências e não das referências. (SILVA et al.,1999, p. 13)

Fernando Hernández é utilizado como argumento de autoridade, afinal trata-se de um renomado educador que vem estudando esse tema “há algum tempo”. De acordo com uma das definições de projeto de trabalho desenvolvidas por esse educador, “um percurso por um tema-problema que favorece a análise, a

interpretação e a crítica (como contraste de pontos de vista)” (SILVA et al., 1999, p.13), o livro didático apresenta uma divisão de suas unidades orientada por uma temática central, que constitui um projeto a ser desenvolvido. Cada capítulo apresenta um subtema, que deve dar origem a um subprojeto, como é explicado no manual do professor, na parte intitulada “Considerações sobre a estrutura da obra”:

A divisão em unidades é orientada pela temática central que faz a tessitura entre capítulos e seções. Cada uma das unidades constitui um projeto que se subdivide em subprojetos. Estes formam cada um dos capítulos. (SILVA et al.,1999, p. 39)

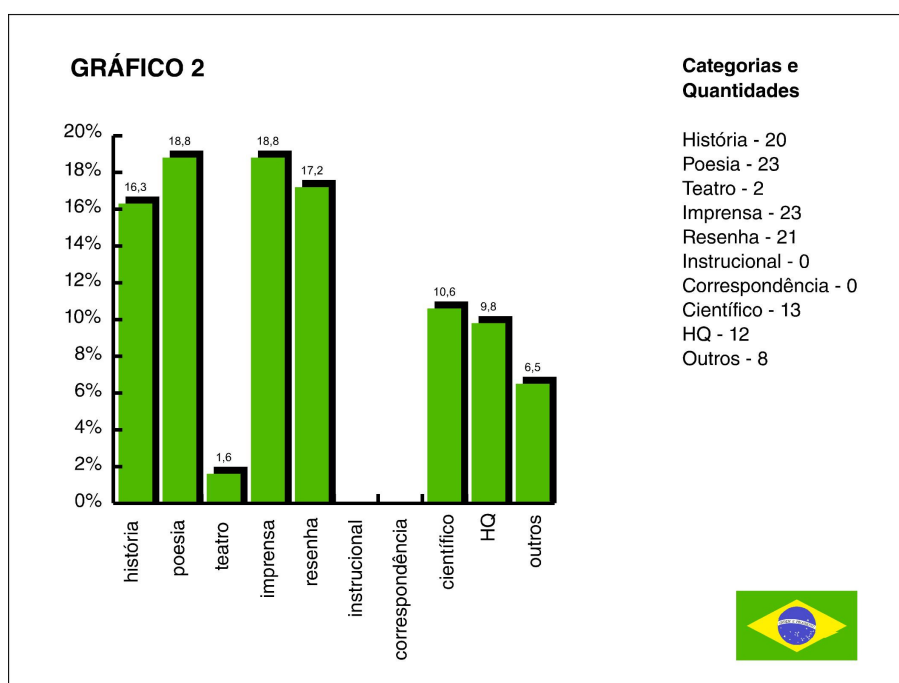
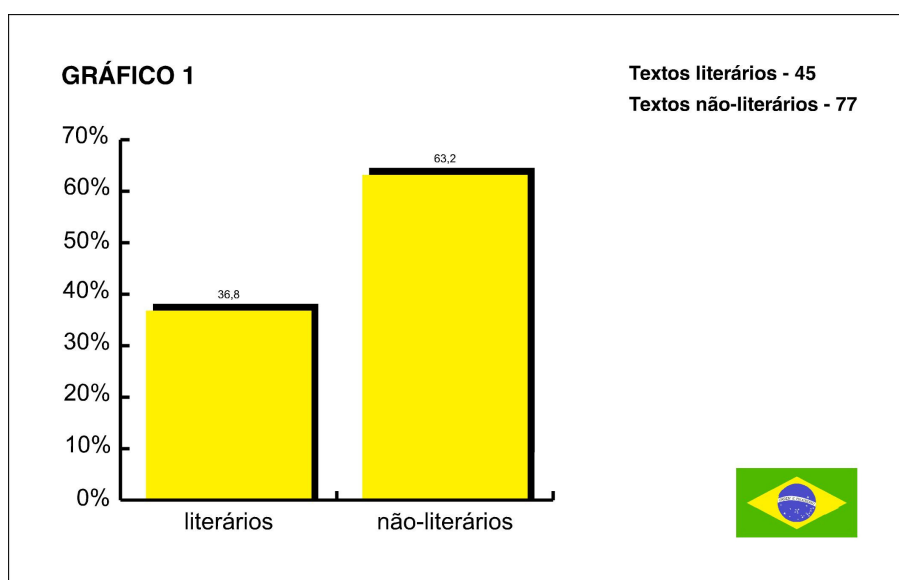
O livro da 5ª série é composto por três unidades, orientadas pelos seguintes projetos: Projeto Revelação, Projeto Aprendiz e Projeto Construindo um mundo legal. Cada unidade apresenta alguns capítulos e cada capítulo gira em torno de um subtema do projeto da unidade, apresentando muitas seções, em torno de 20. Algumas seções aparecem mais de uma vez, sendo que é difícil delimitar o começo e o fim de algumas delas. Essa característica “não previsível” é interpretada de forma positiva pelos avaliadores do PNLD 2002:

Sua própria estrutura (da coleção), com seções e "práticas" que podem se repetir, se alternar ou se ausentar, num ou noutro capítulo, sem um esquema rigidamente previsível, contribui para o dinamismo e, intencionalmente, libera o professor para acionar, à sua escolha, as diversas seções, conforme convier aos seus propósitos pedagógicos e às condições e necessidades de seus alunos. (GUIA 2002, p. 86)

Contudo, a presença de muitas seções e a repetição de algumas pode dificultar o trabalho do professor, fazendo com que este se sinta perdido, sem saber que seções do livro trabalhar, como pude observar em entrevista com a professora da escola investigada. É necessária uma atenta observação para delimitar as seções e compreender seu objetivo.

O livro apresenta 122 textos, sendo 45 literários e 77 não-literários. O gráfico 1 nos ajuda a visualizar esses números. No gráfico 2, apresento a divisão

dos textos, literários e não-literários, presentes no livro, por categorias, definidas no capítulo 2.



Vale destacar que entre os textos não-literários, 21 podem ser caracterizados como resenha de livros de literatura, a maioria não acompanhada

de atividade. Esse tipo de resenha, um texto muito curto, pode ter a função de incentivar a leitura de livros de literatura, através da divulgação dos mesmos, exercendo a função de uma resenha publicitária. Mesmo se essas resenhas não fossem consideradas, por serem muitas e por não virem acompanhadas de atividade, o número de textos não-literários ainda seria maior do que o de textos literários: 56 x 45. Isso nos mostra que, apesar de o livro apresentar um número considerável de textos literários, eles já não são predominantes, como era comum nos livros didáticos de alguns anos atrás. Esse fato pode evidenciar uma tendência atual, nos livros didáticos de Língua Portuguesa, de valorização de diversos gêneros textuais, os quais, segundo orientação presente nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), devem fundamentar o ensino da língua materna, tanto oral quanto escrita.

Entre os textos literários, 23 pertencem à categoria “poesia”, 20 à categoria “história” e dois à categoria “teatro”. Entre os textos da categoria “poesia”, foram registradas quatro letras de música, duas delas de Milton Nascimento e Fernando Brant. Esses dados nos mostram a grande presença do texto poético no livro didático de Língua Portuguesa e, por conseguinte, na sala de aula, o que vai de encontro ao que vem sendo observado em algumas pesquisas, como a realizada por Pinheiro (2002), que destaca, na sala de aula, a predominância de textos em prosa.

Nos quadros a seguir, apresento os textos literários, presentes em cada capítulo, seguidos de sua “categoria”, do tipo de reprodução⁷² (integral, fragmento, e adaptação), autoria e do tipo de referência (completa ou incompleta).

Unidade 1: Projeto “Revelação”

Capítulo 1 (Projeto “Identidade”)

Texto	Categoria	Reprodução	Atividades	Autoria	Referência
Identidade	poema	integral	sim	Pedro Bandeira	completa

⁷² De acordo com nossa Lei de Direitos Autorais, de 1996, a reprodução integral para fins didáticos deve ser paga, enquanto a reprodução de fragmentos é livre, desde que citada a fonte. Até que ponto isso influencia autores de livro didático e editores a escolherem, preferencialmente, a reprodução de fragmentos de textos em vez de textos integrais?

Texto	Categoria	Reprodução	Atividades	Autoria	Referência
O menino no espelho	história	fragmento	sim	Fernando Sabino	completa
O auto-retrato	poesia	integral	sim	Mário Quintana	completa

Capítulo 2 (Projeto “Da escola que temos à escola que queremos”)

Texto	Categoria	Reprodução	Atividades	Autoria	Referência
Na escola	história	integral	sim	Carlos Drummond de Andrade	completa
Gabriel ternura	história	fragmento	sim	Edson Gabriel Garcia	completa

Capítulo 3 (Projeto “Em família”)

Texto	Categoria	Reprodução	Atividades	Autoria	Referência
Já não se fazem mais pais como antigamente	história	integral	sim	Lourenço Diaféria	completa
Agenda poética	história	fragmento	sim	Telma Guimarães Castro Andrade	completa
Um novo pai	poesia	integral	sim	Thaís da Silva Brianizi	completa

Texto	Categoria	Reprodução	Atividades	Autoria	Referência
A fuga	teatro	não identificado	sim	Maria Clara Machado	completa

Capítulo 4 (Projeto “Poeta aprendiz”)

Texto	Categoria	Reprodução	Atividades	Autoria	Referências
Classificados poéticos	poesia	integral	sim	Roseana Murray	completa
Trova (in <i>Estrela da vida inteira</i>)	poesia	integral	sim	Manuel Bandeira	completa
Poética	poesia	integral	sim	Cassiano Ricardo	incompleta
Canção do tamoio	poesia	fragmento	sim	Gonçalves Dias	completa
Insular	poesia	integral	sim	Paulo Leminski	completa
Raridade	poesia	integral	sim	José Paulo Paes	completa
A incapacidade de ser verdadeiro	história	integral	sim	Carlos Drummond de Andrade	incompleta
Poeta à vista	poesia	integral	sim	Carlos Queiroz Telles	completa
O poeta aprendiz	poesia	fragmento	sim	Vinícius de Moraes	completa
Trova popular	poesia	integral	sim	_____	_____
Trova	poesia	integral	sim	Ricardo Azevedo	completa
O poeta da roça	poesia	integral	sim	Patativa do Assaré	completa
_____	poesia	integral	sim	Flávio P. Almeida	incompleta

Texto	Categoria	Reprodução	Atividades	Autoria	Referências
Pássaro em vertical	poesia	integral	sim	Libério Neves	incompleta
_____	poesia	integral	sim	Paulo Leminski	completa
Invenções	poesia	integral	sim	Roseana Murray	incompleta
Rimas	história	integral	sim	Luís Fernando Veríssimo	completa

Capítulo 5 (Projeto “Entre amigos”)

Texto	Categoria	Reprodução	Atividades	Autoria	Referências
Canção da América	poesia	integral	não	Milton Nascimento e Fernando Brant	incompleta
O pequeno príncipe	história	fragmento	sim	Antoine de Saint-Exupéry	completa
Olhou! Parou! Sorriu!	história	fragmento	sim	Carlos Querioz Telles	completa
Sexo	teatro	não identificado	sim	Maria Clara Machado	completa
A cor do azul	história	fragmento	sim	Jane Tutikian	completa

Unidade 2: Projeto “Aprendiz”

Texto	Categoria	Reprodução	Atividades	Autoria	Referências
Era uma vez...	poesia	integral	sim	Álvaro Socci e Cláudio Matia	incompleta

Texto	Categoria	Reprodução	Atividades	Autoria	Referências
A História do arco-íris	história	não identificado	sim	_____	incompleta
As rãs e o sapo	história	integral	sim	William J. Bennett	completa
O defunto vivo	história	integral	não	_____	completa
Aquele animal estranho	história	fragmento	sim	Mário Quintana	incompleta
Quem tem razão? A lebre ou o leão?	história	não identificado	sim	_____	incompleta
O homem e o pedaço de pano	história	integral	sim	William J. Bennett	completa
A descoberta	história	não identificado	sim	Millôr Fernandes	incompleta

Unidade 3: Projeto “Construindo um mundo legal”

Capítulo 1 (Projeto “Cuidando da natureza”)

Texto	Categoria	Reprodução	Atividades	Autoria	Referências
Na chapada	poesia	integral	sim	Tetê Espíndola e Carlos Rennó	completa
O que me diz	história	fragmento	sim	Carlos Drummond de Andrade	completa
Um poema profético	poesia	fragmento	sim	Leonardo da Vinci	incompleta

Capítulo 2 (Projeto “Cuidando das crianças”)

Texto	Categoria	Reprodução	Atividades	Autoria	Referências
Diário do menino trabalhador	história	fragmento	sim	Jô Azevedo, Iolanda Huzak e Cristina Porto	incompleta

Texto	Categoria	Reprodução	Atividades	Autoria	Referências
O país de Evilath	história	fragmento	sim	Luiz Fernando Emediato	incompleta
Coração civil	poesia	integral	sim	Milton Nascimento e Fernando Brant	incompleta

Em relação à categoria, é importante observar a concentração de “poesias” (um total de 15) no capítulo quatro da segunda unidade, referente ao projeto “Poeta aprendiz”. Sendo assim, a existência desse projeto explicaria a presença significativa de textos dessa categoria no livro. Quanto à reprodução (integral, fragmento e adaptado), observa-se que o livro não apresenta textos adaptados, o que é bem avaliado pelo Guia do PNLD, que prioriza a presença de textos autênticos (Cf. 2.7). Contudo, pode-se observar que nem sempre é possível identificar a natureza do texto em relação à sua reprodução. O livro didático deixa a desejar em relação a essa informação, uma vez que ela não aparece explicitada no livro.

Apenas dois textos não são seguidos de nenhuma atividade, considerada nesta pesquisa como qualquer “solicitação” feita ao aluno. Assim, pode-se encontrar desde textos seguidos de atividades mais extensas, como os que apresentam a seção “Prática de Leitura”, “Texto X contexto” e “Eu X texto”, até textos seguidos apenas de uma breve solicitação, como a que aparece após a crônica “Rimas”, de Luis Fernando Veríssimo: “Veja como o autor brinca com uma situação inusitada: o uso de rimas na prosa, na linguagem do dia-a-dia” (SILVA et al., 1999, p. 92). O fato de praticamente todos os textos virem acompanhados de atividades torna evidente a função que esse tipo de manual vem desempenhando desde a década de 70: orientar, na sala de aula, o trabalho do professor, estabelecendo um certo controle da leitura dos textos presentes no livro.

Quanto à autoria, observa-se a presença de autores consagrados da literatura infantil e juvenil⁷³, como Pedro Bandeira, Roseana Murray, José Paulo Paes e Ricardo Azevedo e também a presença de muitos autores pertencentes

⁷³ Esses autores costumam ser bem avaliados pela pequena parcela da crítica literária que se dedica também à literatura infantil e juvenil. Essa avaliação pode ser observada pelos livros premiados, com o selo “altamente recomendável”, pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ).

ao cânone da Literatura Brasileira, como Gonçalves Dias, Carlos Drummond de Andrade (o mais citado, com a presença de três textos), Mário Quintana, Manuel Bandeira, Vinícius de Moraes e Paulo Leminski. Apenas dois autores estrangeiros estão presentes: William J. Bennet, como organizador dos pequenos contos de *O livro das virtudes I e II*, e Antoine de Saint-Exupéry, autor consagrado de *O pequeno príncipe*. Autores de países de língua portuguesa, como Portugal ou alguns países da África, por exemplo, não estão presentes, não sendo, portanto, valorizados.

É importante destacar, mais uma vez, que o Guia do PNLD não explicita diferença alguma entre a língua portuguesa falada no Brasil e a falada em outros países, assim como não valoriza, uma vez que não menciona, a presença, nos livros didáticos, de autores de língua portuguesa de outros países (Cf. 2.7). Sendo assim, o livro didático analisado parece seguir o que é valorizado no Guia do PNLD. A grande presença, no livro, de autores considerados pertencentes ao cânone literário também faz parte do que é valorizado pelo Guia do PNLD, assim como a grande presença de referências bibliográficas completas. Estas, no livro analisado, costumam apresentar autoria, nome do livro, editora e cidade, ano de publicação e página de onde o texto foi retirado. As que não apresentam a página, importante informação que nos revela, muitas vezes, que se trata de um fragmento, estão sendo consideradas como incompletas.

Pelo que foi analisado até aqui, pode-se estabelecer uma relação entre o que é apresentado no livro didático de Língua Portuguesa e o que é valorizado pelo PNLD. Isso nos leva a refletir sobre o Guia do PNLD não apenas como referência, mas também como importante “orientador” da seleção de textos presentes nos livros didáticos e da forma como esses textos são apresentados.

3.2.2 Livro didático de Língua Portuguesa – Portugal

O manual português analisado⁷⁴ divide-se em dois volumes. O primeiro é constituído por textos, atividades, “fichas de orientações” e “guiões de leitura

⁷⁴ *Língua Portuguesa – 6º ano, 2.ed.*, de Irene Cardona, Maria Amélia Almeida e Maria Eduarda Galhoz, Lisboa: Texto Editora, 2004.

orientada”. O segundo volume, dedicado ao “funcionamento da língua”, apresenta regras gramaticais, textos e exercícios para que o aluno aplique as regras estudadas.

No primeiro volume, as fichas de orientação, presentes no final do livro, apresentam atividades e instruções que colaboram para a realização das atividades do volume. Os guiões de leitura vêm após as fichas e têm a função de “facilitar a leitura de obras completas” (2004, p.117). As obras propostas para leitura são: *A vida mágica da sementinha*, de Alves Redol, *Ulisses*, de Maria Alberta Menéres e o conto tradicional *A gaita milagrosa*, compilado por Teófilo Braga.

Nesta pesquisa, a análise é restrita aos textos e atividades do volume 1, sendo que no quinto capítulo, no qual investigo o trabalho com textos literários na aula de Português, também serão analisadas algumas questões do “Guião de Leitura” do livro *A vida mágica da sementinha*, de Alves Redol, cuja leitura, na sala de aula, acompanhei.

O “texto de abertura”⁷⁵ do volume 1 é apresentado, antes do índice, sob o título “Ficha de observação”, como uma atividade, de identificação, que deve ser realizada pelo aluno: “Faz uma primeira abordagem ao teu novo manual de Língua Portuguesa. Para o ficares a conhecer melhor, vai lendo e completando a ficha que se segue.” Nessa ficha, os alunos devem identificar o título, autores, editora e ilustradores do livro; informar o número de volumes e de página de cada volume; informar os temas trabalhados no volume 1 (indicados no índice); reconhecer os símbolos gráficos que aparecem no livro: um livro aberto, em azul; uma ponta de uma caneta escrevendo em um livro, em verde; uma fita cassete e um CD e a marca de uma mão aberta, em laranja.

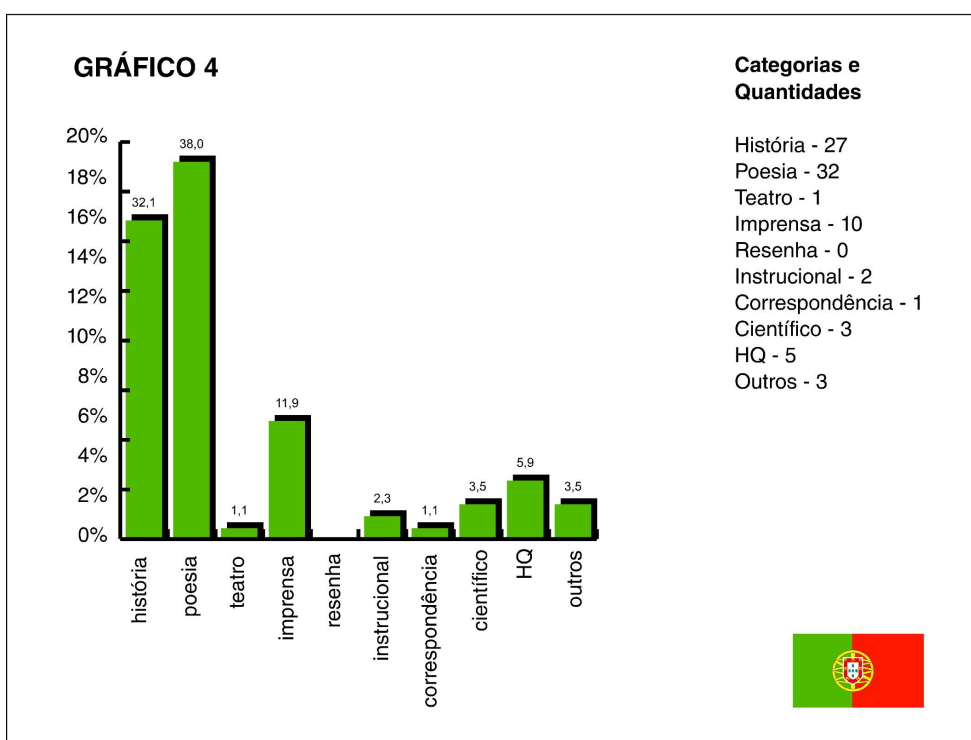
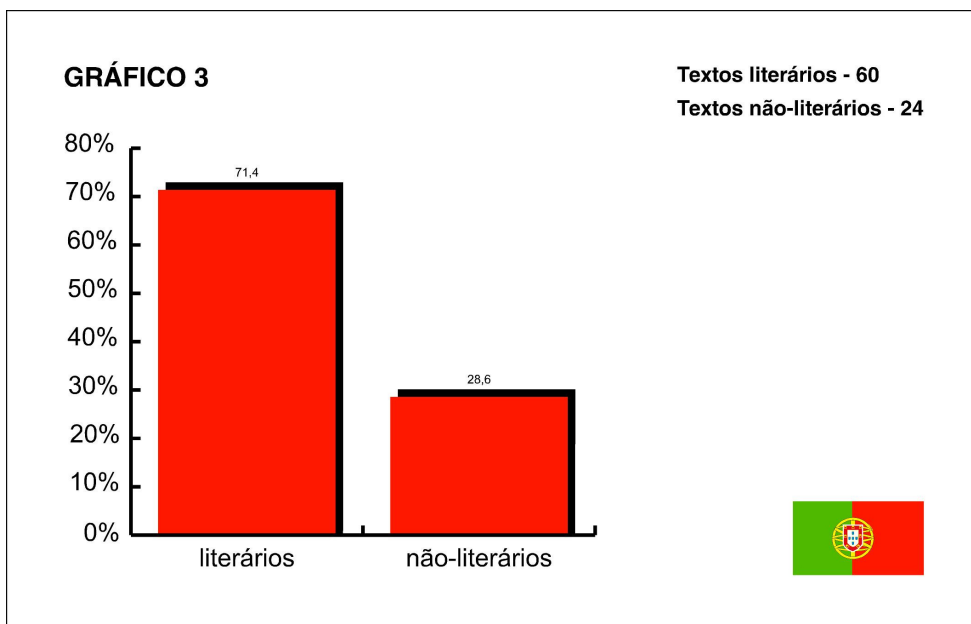
O símbolo livro aberto, em azul, acompanha a atividade “Roteiro de Leitura” e, como nos informa a “ficha de observação” que se dirige ao aluno, “vai ajudar-te a compreender o texto”; a caneta escrevendo em um livro acompanha a atividade “Da leitura à escrita” e “procura motivar-te para o prazer de escrever”; a fita cassete e o CD aparecem na seção “Outras atividades” – que “podem ser feitas na aula ou fora dela”– e indicam que o texto está gravado nesses suportes; a mão também aparece na seção “Outras atividades” e indica que “o conteúdo do

⁷⁵ Estou utilizando a definição proposta por Maria de Lourdes Dionísio. Segundo essa pesquisadora, os “textos de abertura” podem ser apresentados como prefácios, introduções,

funcionamento da língua é trabalhado no Volume 2 a partir do texto assinalado.”

O volume 1 possui, como o manual brasileiro analisado, uma divisão temática. Ele está dividido em quatro temas: Novo ano, novos desafios; Conhecer para Proteger; Aprender com os outros e Tempos Livres. O primeiro e o segundo tema apresentam duas unidades: Um novo começar e Férias; Campo/Cidade e Patrimônio Cultural, respectivamente. O terceiro tema apresenta três unidades: Na Escola, No Dia-a-Dia e Outras Culturas. O quarto tema possui apenas a unidade Tempos livres/Informação. Nesta pesquisa, quando me referir ao manual português, estarei tratando do volume 1.

O manual analisado possui 84 textos: 60 literários e 24 não-literários, como podemos visualizar no gráfico 3. O gráfico 4 apresenta a divisão dos textos por categoria, conforme a definição apresentada no capítulo 2.



Pode-se observar que, diferentemente do que ocorre no manual brasileiro, existe a predominância de textos literários, cujo número chega a ser duas vezes maior do que o número dos textos não-literários. Pode-se observar também a predominância de textos da categoria “poesia”: 32, contra 27 textos da categoria “história” e apenas um da categoria “teatro”. Nos quadros, a seguir, são apresentados os textos literários, presentes em cada unidade.

1º tema: Novo ano, novos desafios:

Unidade – Um novo começar

Texto	Categoria	Reprodução	Atividades	Autoria	Referência
_____	poesia	não identificado	não	Miguel Torga	não apresenta
Vida é uma caminhada...	poesia	adaptado	sim	_____	incompleta
Por amor	história	fragmento	sim	Carlos Correia	incompleta
Cantiga dos nomes	poesia	não identificado	sim	Alice Vieira	incompleta

Unidade – Férias

Texto	Categoria	Reprodução	Atividades	Autoria	Referência
Viajar	poesia	integral	sim	Alves Redol	completa
Enfim, só!	história	fragmento	sim	Pascal Garnier	incompleta
Dias Bonitos	história	fragmento	sim	Alice Sturiale	incompleta
Aquela nuvem	poesia	não identificado	sim	Eugénio de Andrade	incompleta
Acordar em férias	história	fragmento	sim	Alice Vieira	incompleta

2º tema: Conhecer para proteger

Unidade – Campo/Cidade

Texto	Categoria	Reprodução	Atividades	Autoria	Referência
_____	poesia	não identificado	não	Miguel Torga	não apresenta
O nome da minha rua	história	fragmento	sim	Alice Vieira	incompleta
Esta rua	poesia	não identificado	sim	Alice Vieira	incompleta

Texto	Categoria	Reprodução	Atividades	Autoria	Referência
Dario	história	fragmento	sim	Maria Natália Miranda	incompleta
Rio	poesia	não identificado	sim	João Pedro Messeder	incompleta
A flor	história	fragmento	sim	Esther de Lemos	incompleta
A Sementinha das tranças verdes	história	fragmento	sim	Alves Redol	incompleta
Painel	poesia	não identificado	sim	Miguel Torga	incompleta
Aldeia	poesia	não identificado	sim	Manuel da Fonseca	incompleta
O rato do campo e o rato da cidade	história	integral	sim	La Fontaine Trad. Esther de Lemos	incompleta
Era uma vez... uma cidade amarelenta	poesia	adaptado	sim	Fernando Bento Gomes	incompleta
A cidade florida	teatro	adaptado	sim	Fernando Bento Gomes	incompleta
À procura da árvore	história	adaptado	sim	Autores do manual	não apresenta
A uma árvore amiga	poesia	não identificado	sim	Maria Alberta Menéres	incompleta

Unidade – Patrimônio cultural

Texto	Categoria	Reprodução	Atividades	Autoria	Referência
O duende- poeta	poesia	não identificado	sim	José Jorge Letria	incompleta
A árvore	história	fragmento	sim	Sophia de Mello Breyner Andresen	incompleta
O navio	poesia	não identificado	sim	Papiniano Carlos	incompleta

3º tema: Aprender com os Outros

Unidade – Na escola

Texto	Categoria	Reprodução	Atividades	Autoria	Referências
_____	poesia	não identificado	não	José Carlos Ary Santos	não apresenta
O bilheteinho	história	fragmento	sim	Graça Gonçalves	incompleta
Gosto de ti	poesia	fragmento	sim	Leonor Santa Rita	incompleta
Na aula de Português	história	fragmento	sim	Isabel Alçada e Ana Maria Magalhães	incompleta
E se ela um dia voasse?...	história	fragmento	sim	Alexandre Honrado	incompleta

Unidade – No dia-a-dia

Texto	Categoria	Reprodução	Atividades	Autoria	Referências
No comboio descendente	poesia	integral	sim	Fernando Pessoa	incompleta
Coisas da vida	história	adaptado	sim	Maria Alberta Menéres	incompleta
Depois da chuva	poesia	integral	não	Miguel Torga	incompleta
A avó Dulce	história	fragmento	sim	Augusto José Monteiro	incompleta
A conversa	história	fragmento	sim	António Mota	incompleta
Bela infanta	poesia	integral	sim	Almeida Garrett	incompleta
A ambição das luas	história	integral	sim	José Jorge Letria	incompleta

Texto	Categoria	Reprodução	Atividades	Autoria	Referências
Um homem velho e o menino	história	fragmento	sim	Matilde Rosa Araújo	incompleta
Eu e o meu irmão	história	fragmento	sim	Margarida Ofélia	incompleta

Unidade – Outras culturas

Texto	Categoria	Reprodução	Atividades	Autoria	Referências
A cor que se tem	poesia	integral	sim	Maria Cândida Mendonça	incompleta
Em terras da Guiné	poesia	não identificado	sim	Geraldo Bessa-Vítor	incompleta
Sonho da mãe negra	poesia	não identificado	sim	Marcelino dos Santos	incompleta
Lenda do tambor africano	história	não identificado	sim	Manuel Ferreira	incompleta
Com que é que se parece um professor?	história	fragmento	sim	Pepetela	incompleta
Ser cigano	poesia	não identificado	sim	Azinhã Abelho	incompleta
Mãe negra	poesia	integral	sim	Aguinaldo Fonseca (recolha de Sophia de Mello Breyner)	incompleta

4º tema: Tempos livres

Unidade – Tempos livres/informação

Texto	Categoria	Reprodução	Atividades	Autoria	Referências
_____	poesia	não identificado	não	Manuel António Pina	não apresenta
Um livro	poesia	não identificado	sim	Carla Sofia Teixeira	incompleta

Texto	Categoria	Reprodução	Atividades	Autoria	Referências
É preciso sonhar	poesia	não identificado	sim	Margarida Ofélia	não apresenta
Os pequenos no bosque	história	integral	sim	Guerra Junqueiro	incompleta
O jornal nasceu...	poesia	não identificado	sim	Manuel Vieira	não apresenta
Brinquedo	poesia	integral	sim	Miguel Torga	incompleta

A comemorar também se aprende

Texto	Categoria	Reprodução	Atividades	Autoria	Referências
Verão de São Martinho	história	não identificado	sim	_____	não apresenta
Castanhas	história	fragmento	sim	Matilde Rosa Araújo	incompleta
Natal	história	fragmento	sim	Alice Vieira	incompleta
É Carnaval	história	fragmento	sim	Alice Sturiale	incompleta
Já temos uma árvore	poesia	integral	sim	Fernando Bento Gomes	incompleta
Um poema à criança	poesia	não identificado	não	Irene Cardona (autora do manual)	não apresenta
Para acabar com poesia	poesia	não identificado	não	José Gomes Ferreira	não apresenta

Como foi destacado anteriormente, existe a predominância de textos da categoria “poesia”. É importante ressaltar que muitos desses textos, quase todos de autoria de Miguel Torga, aparecem no começo de cada divisão temática e não vêm acompanhados de atividades, parecendo servir como “epígrafe” dos capítulos. No total, sete textos não são seguidos de atividade.

Quanto à reprodução, observa-se uma grande presença de fragmentos de textos (um total de 20), alguns textos adaptados (cinco) e apenas um texto observado como integral. É importante ressaltar que 31 textos, a maioria da

categoria “poesia”, não puderam ser identificados, como “integral” ou “fragmento”, pelo fato de não virem acompanhados de referências em relação à sua reprodução.

Quanto à autoria, observa-se a presença de autores que parecem fazer parte do cânone da literatura infantil e juvenil portuguesa, aqueles que costumam estar presentes nos livros didáticos, como Alice Vieira, Alves Redol, Eugénio de Andrade e Sophia de Mello Breyner. Autores consagrados da Literatura Portuguesa, canonizados pela crítica, também estão presentes, como Almeida Garrett, Fernando Pessoa, Guerra Junqueiro e Miguel Torga. Além dos portugueses, encontram-se o clássico fabulista La Fontaine e alguns autores nascidos em países de língua portuguesa do continente africano: Geraldo Bessa-Vítor (de Angola), Marcelino dos Santos (de Moçambique), Aguinaldo Fonseca (de Cabo Verde) e o renomado escritor angolano Pepetela (Artur Carlos Maurício Pestana dos Santos). É importante destacar que esses autores de países de língua portuguesa aparecem na unidade “Outras culturas”, que faz parte do terceiro tema: “Aprender com os outros”. Vale destacar ainda que não há presença de autores brasileiros.

Quanto às referências bibliográficas, observa-se um grande descaso do manual, já que apenas uma está completa. A grande maioria está incompleta e 10 textos aparecem sem referência, ou seja, apresentam apenas o nome do autor. Sendo assim, os leitores não são incentivados a buscar o texto em seu suporte original, devendo limitar-se a ler o que é apresentado no livro didático. Isso evidencia que não existe uma preocupação do manual em contribuir, de fato, para a formação de leitores.

Pelo que foi exposto até aqui, pode-se observar que, em relação ao manual brasileiro analisado, o manual português apresenta um número maior de textos literários, além de apresentar textos adaptados e referências bibliográficas incompletas. Essas características o aproximam dos livros brasileiros que predominavam em nossas escolas antes da existência do PNLD. É importante destacar que o fato de o livro apresentar, na sua maioria, textos literários não garante que o trabalho com a literatura esteja sendo proposto de forma adequada. A análise detalhada de alguns textos e das atividades relacionadas a eles é apresentada no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

Procura-se algum lugar do planeta
onde a vida seja sempre uma dança
e mesmo as pessoas mais graves
tenham no rosto um olhar de criança.

Roseana Murray, no livro didático *Português
através de textos*, de Magda Soares.

4 Análise de textos literários e atividades

Neste capítulo, apresento uma análise detalhada de alguns textos literários e das atividades de leitura e compreensão de texto relacionadas a eles presentes no livro didático brasileiro e no livro didático português. São analisados cinco textos literários no livro brasileiro e dois no livro português.

4.1 Livro didático de Língua Portuguesa – Brasil

No livro didático analisado, *Tecendo textos: ensino de língua portuguesa através de projetos*, de Silva et al., a temática central da primeira unidade é o “Projeto Revelação” que, como já foi ressaltado no capítulo anterior, se divide em cinco subprojetos, um para cada capítulo. São analisados mais detalhadamente os textos literários do capítulo 1 – Projeto “Identidade” – e um texto literário do capítulo 2 – Projeto “Da escola que temos à escola que queremos”. Foi observada, em cada capítulo, a presença de um conteúdo, ligado à temática do projeto e a seus objetivos, que deve ser apreendido pelo aluno. Os objetivos do Projeto Revelação estão explicitados no manual do professor. Entre eles, destaco:

1- Estimular o desenvolvimento das diversas inteligências, especialmente a lingüística, interpessoal e intrapessoal (capacidade de se entender); 2- Contribuir para a melhoria da auto-estima do estudante a partir da percepção de suas qualidades, de seus talentos; 3- Contribuir para uma maior integração dos alunos com eles mesmos e com a comunidade escolar; 4- **Estimular a expressão oral e escrita como meio de revelação das características pessoais, gostos, opiniões, sensações e sentimentos;** (...) 11- Despertar o gosto pela leitura de textos de diferentes gêneros; 12- Desenvolver o senso estético (apreciação da beleza das obras artísticas), o interesse pelas expressões poética e dramática; 13- **Valorizar as intervenções ordenadas em situações comunicativas diversas, o respeito pelas normas estabelecidas para a realização das propostas de trabalho, o respeito pelas considerações, informações, opiniões apresentadas pelos companheiros.** (SILVA et al., 1999, p. 8, grifos meus)

O item 4 é o objetivo central do Projeto "Identidade" (capítulo 1), enquanto que o item 13 é o principal objetivo do Projeto "Da escola que temos à escola que queremos" (capítulo 2). Voltarei a este último objetivo mais adiante, no decorrer da análise.

De acordo com o item 4, os alunos devem revelar, na escola, "características pessoais, gostos, opiniões e sentimentos". A expressão oral e escrita é utilizada como "meio" para que essa "revelação" seja feita. Levanto a hipótese de que o livro didático parece buscar um conhecimento, "íntimo" inclusive, sobre os alunos para melhor "controlá-los", em consonância com os objetivos "tradicionais" da instituição escola (cf. capítulo 1). O "controle" dos indivíduos é acompanhado, como será observado a seguir, pelo "controle" da leitura.

4.1.1 "Identidade": Projeto "Identidade"

O primeiro texto literário do livro, o poema "Identidade", de Pedro Bandeira – autor conhecido por sua literatura infantil e juvenil –, foi retirado do livro *Cavalgando o arco-íris*, da editora Moderna. No livro didático, ele está na seção "De olho no texto", a quinta seção do primeiro capítulo (Projeto "Identidade"). Pelo seu título, já podemos deduzir o motivo de sua escolha: ele deve "servir" ao Projeto temático do capítulo, cujo conteúdo pode ser resumido da seguinte forma: os alunos, da 5ª série, estão vivendo uma fase da vida marcada

por sentimentos de indecisão e contradição. É necessário que eles "entendam" que isso é normal e expressem esses sentimentos na sala de aula.

No poema de Pedro Bandeira, o eu poético começa expondo uma incerteza em relação à sua identidade: "Às vezes nem eu mesmo /sei quem sou". Nos versos que se seguem, aparece uma possível causa para essa incerteza: "Às vezes sou/ 'o meu queridinho',/ às vezes sou/ 'moleque malcriado'". Podemos observar a presença do julgamento paradoxal dos adultos, que uma hora definem o menino como "meu queridinho", outra hora como "moleque malcriado", demonstrando, para o "eu menino", não saberem quem ele é. Esse desconhecimento acaba por confundir o próprio menino. Contudo, no sétimo verso, ele faz uma distinção entre o que os outros pensam dele e o que ele próprio pensa, mostrando que a "confusão" foi superada:

Para mim/ tem vezes que eu sou rei,/ herói voador,/ caubói
lutador,/ jogador campeão./Às vezes sou pulga,/ sou mosca
também,/que voa e se esconde/ de medo e vergonha./ Às vezes
eu sou Hércules,/ Sansão vencedor,/ peito de aço,/ goleador!
(SILVA et al., 1999, p. 10)

Dois campos semânticos são estabelecidos: o primeiro, predominante, é marcado pela falta de medo, por "vencedores" que enfrentam desafios; o segundo, representado pela pulga e pela mosca, é marcado pelo medo, pelo sentir-se pequeno e incômodo. Observa-se que para o "eu menino" não há contradição entre ser pulga e mosca ao mesmo tempo, como parece não haver conflito em ser às vezes rei, herói voador e às vezes pulga e mosca. A contradição parece estar no julgamento dos outros e não no dele. No final do poema, ele volta a mencionar "os outros" (os adultos), deixando claro que sabe muito bem quem ele é: "Mas o que me importa/ o que pensam de mim?/ Eu sou quem sou,/ eu sou eu,/ sou assim,/ sou menino". O eu poético, em um processo auto-reflexivo, se apresenta como menino, parecendo ter consciência de que não é o mesmo em todos os momentos, ou melhor, de que não ser o mesmo faz parte do ser menino⁷⁶.

⁷⁶ Essa leitura que acabei de apresentar não é avalizada pelos protocolos de leitura ("enquadradores" discursivos) presentes em algumas questões sobre o texto – nas seções "Prática de leitura", "Texto x Contexto" e "Eu x Texto" – e é incompatível com as respostas presentes no manual do professor.

O objetivo da leitura desse poema é explicitado no protocolo de leitura que o antecede: “Vamos ler o texto a seguir e descobrir mais sobre identidade”. O texto aparece como algo complementar; é submetido a uma “descoberta” que já vinha sendo feita. Como esse poema se insere nessa “descoberta”? É importante retomarmos a seção anterior – “Pra começo de conversa”. Nela, o aluno deve analisar uma carteira de identidade escaneada no livro. São feitas algumas perguntas objetivas sobre o documento e a última pergunta nos remete ao poema de Pedro Bandeira: “Leia o título do próximo texto e responda: o que a palavra “Identidade” faz você lembrar?” Nessa pergunta está presente um polêmico protocolo de leitura: o aluno deve relacionar a palavra identidade (o poema “Identidade”) ao que foi trabalhado na quarta seção: a carteira de identidade.

Algumas relações interessantes poderiam ser estabelecidas entre o poema “Identidade”, de Pedro Bandeira, e a carteira de identidade analisada: em ambos encontramos a apresentação de uma “pessoa”. Porém, a apresentação realizada pelo eu poético é subjetiva, não podendo ser nivelada a de uma carteira de identidade. Ela nos mostra o que está além desse documento, o que não é revelado em documentos. Como essa diferença não foi destacada, o protocolo de leitura proposto pode ser considerado uma forma de controlar o letramento literário, já que leituras diferentes da proposta pelo livro não são permitidas.

Dessa forma, a literatura acaba sendo reduzida a um dispositivo que tem como objetivo fazer com que os indivíduos pensem e se comportem de uma determinada maneira na sociedade. Isso costuma ser realizado através do controle da ficção e, conseqüentemente, da recepção. O texto literário acaba sendo interpretado como uma reprodução do mundo real. Essa interpretação é proposta/imposta pelos protocolos de leitura presentes nas seções de atividades do livro sobre o poema “Identidade”.

Nos quadros que vêm a seguir, apresento as questões das atividades, divididas pelas seções em que aparecem no livro, as estratégias de leitura e compreensão de textos “exigidas/estimuladas” por essas questões (de acordo com o que é avaliado pelo PNLD), a classificação dos “enquadradores” discursivos e das “solicitações” presentes nessas questões, conforme foi especificado no segundo capítulo deste trabalho (Cf. 2.5). Os números

apresentados na coluna "estratégias de leitura" são relativos às seguintes estratégias, analisadas pelo PNLD:

- 1- Ativação de conhecimento de mundo.
- 2- Antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos.
- 3- Checagem de hipóteses.
- 4- Localização e/ou cópia de informações.
- 5- Comparação de informações.
- 6- Generalização (conclusões gerais após análise de informações pertinentes).
- 7- Apreensão do sentido global (questões sobre título, resumo etc.).
- 8- Produção de inferências.
- 9- Exploração contextualizada do vocabulário para a compreensão do texto.

Para responder às questões de compreensão do texto, o aluno, muitas vezes, terá que "utilizar" várias das estratégias aqui destacadas. A "ativação de conhecimento de mundo", por exemplo, é uma estratégia que o leitor utiliza constantemente, ao relacionar esse conhecimento com o que é exigido e utilizado pelo autor do texto. Sendo assim, optei por caracterizar, nos quadros que vêm a seguir, apenas as estratégias de maior destaque, dentre as necessárias para que cada questão seja respondida.

QUADRO 1

Seção Prática de Leitura

Questões:	Estratégias de leitura	Enquadrador	Solicitação
1. Que sentimentos esse texto despertou em você?	1	médio	dependente
2. Você gostou do texto? Por quê?	1	ausente	independente dependente

Questões:	Estratégias de leitura	Enquadrador	Solicitação
3. Por que o menino diz: “Às vezes nem eu mesmo sei quem sou”?	2, 3, 8	ausente	independente
4. O que o menino quis dizer com os seguintes versos: a) “Às vezes sou pulga,/Às vezes sou Hércules,” b) “Eu sou quem sou,/eu sou eu,/sou assim,/sou menino.”	1,8	ausente	independente independente

A primeira e a segunda questão exploram a capacidade de apreciação do texto pelo leitor. Apesar dessa apreciação estar relacionada à construção de sentido do texto, ela não faz parte das "estratégias de leitura" analisadas pelo PNLD, que a classifica no item referente à exploração de aspectos discursivos. Portanto, em relação a essas questões, para a estratégia de leitura que deve ser utilizada pelos alunos, destaquei apenas a "ativação de conhecimento de mundo", presente em todo processo de leitura.

Essas questões podem ser caracterizadas como "vale-tudo" que, segundo Marcuschi, "admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta" (2001, p. 53). O manual do professor apresenta, para essas questões, a seguinte resposta/orientação:

Cada leitor interage com o texto de modo diferente, dependendo de seu estado emocional e de sua vivência. Cada leitor é, também, um co-autor do texto, "lendo" a seu modo as próprias entrelinhas e reconstruindo os significados do texto. Daí, a variedade de comportamentos e respostas ao mesmo texto. (SILVA et al., 1999, p. 10)

A orientação acima está de acordo com o que vem sendo discutido no

campo da teoria da leitura e no da teoria da literatura, desde, principalmente, a Estética da Recepção⁷⁷, quando o leitor começou a ter seu lugar de "agente do processo" reconhecido. Observa-se, contudo, que o livro didático só destaca/aceita esse tipo de orientação quando se trata de questões que admitem "resposta vale-tudo", que não exigem uma maior interpretação do texto.

A primeira questão apresenta um "enquadrador" discursivo implícito: o texto despertou sentimentos no leitor. Para responder a essa questão de forma "adequada", o leitor deve aceitar esse "enquadramento", caso contrário poderá responder apenas: 'o texto não despertou nenhum sentimento em mim'. Por esse motivo, classifiquei a solicitação como "dependente" e o controle exercido pelo "enquadrador" como "médio". A segunda questão apresenta duas "solicitações", sendo que a segunda é "dependente" da primeira.

A terceira questão – “Por que o menino diz: 'Às vezes nem eu mesmo sei quem sou'?” – pode ser caracterizada como inferencial. Para respondê-la, o aluno, além de ativar seu conhecimento de mundo, terá, principalmente, que "antecipar conteúdo do texto", "checar hipótese" e "produzir inferência". Contudo, essa questão é acompanhada de um forte "enquadramento" no manual do professor, que apresenta a seguinte resposta: “A instabilidade própria da idade traz sensações de incerteza, de confusão, de abandono, de vazio” (SILVA et al., 1999, p.10). Conforme a leitura que apresentei anteriormente, é possível afirmar o contrário: o menino sabe muito bem quem ele é, os adultos é que parecem não saber e o confundem, às vezes, ao chamá-lo ora de “meu queridinho” ora de “moleque malcriado”.

A quarta questão, inferencial, colabora para que o leitor busque, em seu "conhecimento de mundo", elementos para fazer as inferências necessárias. O manual do professor, apesar de apresentar uma única interpretação para "pulga" e “Hércules”, como "os contrastes, os altos e os baixos", orienta o professor a aceitar: "Respostas variadas, conforme a vivência e a idade do aluno" (SILVA et al., 1999, p. 10).

QUADRO 2

⁷⁷A Estética da Recepção é situada por Hans Robert Jauss, em 1975, no quadro dos acontecimentos políticos e intelectuais da década de 60. Para maiores informações, consultar ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

Seção Texto x Contexto

Questões:	Estratégias de leitura	Enquadrador	Solicitação
1. Quem poderia ter dito as seguintes expressões ao menino: “o meu queridinho” e “moleque malcriado”? Como você chegou a essa conclusão?	1, 2, 3, 8	ausente	independente dependente
2. Qual o sexo e a idade aproximada do narrador do poema? Justifique sua resposta.	1,2, 3 e 8	ausente	independente dependente
3. O narrador vive um conflito de identidade, ou seja, às vezes não sabe quem é. Na sua opinião, é comum a pessoa ter essa dúvida nessa idade? Por quê?	1	muito forte	dependente dependente
4. A partir da observação de colegas e de si mesmo, que outros conflitos você considera comuns nessa faixa de idade?	1	fraco	dependente

A primeira questão – "Quem poderia ter dito as seguintes expressões ao menino: 'o meu queridinho' e 'moleque malcriado'? Como você chegou a essa conclusão?" –, inferencial, colabora para a ativação do "conhecimento de mundo" do leitor, que deve partir, principalmente, desse conhecimento para "antecipar conteúdos", "checar hipóteses" e "produzir inferências", uma vez que a resposta não está explicitada no texto. A segunda "solicitação" presente na questão – "Como você chegou a essa conclusão?" – é "dependente" da primeira. Nesse caso, a questão explora "o caminho" que o leitor percorreu para responder à primeira pergunta. Portanto, pode-se afirmar que a segunda "solicitação" enriquece a questão. No manual do professor, a resposta não aparece fechada: "O pai, a mãe, parentes e amigos geralmente se dirigem às crianças com essas

palavras. Dependendo da situação, usam palavras “queridinho” ou “malcriado” (SILVA et al., 1999, p. 11).

A segunda questão – “Qual o sexo e a idade aproximada do narrador do poema? Justifique sua resposta.” – pode ser considerada inferencial, e colabora para que o leitor utilize as mesmas estratégias de leitura destacadas na questão anterior. Contudo, a resposta, no manual do professor, apresenta um forte controle da leitura: “Trata-se de um menino de idade aproximada dos alunos de 4ª / 5ª séries. O final do poema remata: 'sou menino'” (SILVA et al., 1999, p. 11). O leitor, aluno da 5ª série, deve se identificar com o “eu menino” do poema (denominado pelo livro didático de narrador). A justificativa apresentada no manual do professor define que menino é aquele que está cursando a 4ª ou a 5ª série. Sua idade não é definida, o que permite que cada aluno, ao se identificar com o “eu menino”, lhe atribua a sua idade.

A terceira questão – “O narrador vive um conflito de identidade, ou seja, às vezes não sabe quem é. Na sua opinião, é comum a pessoa ter essa dúvida nessa idade? Por quê?” – apresenta um “enquadrador” discursivo interpretativo (a declaração que antecede a pergunta) que pode ser considerado como “muito forte”. O leitor é obrigado a aceitar que o eu poético (denominado de narrador) está passando por um conflito de identidade.

É importante destacar, mais uma vez, que o texto admite uma leitura oposta à apresentada no livro didático. Pode-se entender que não há um conflito de identidade, e sim sua afirmação. O que predomina não é a dúvida do eu poético e sim uma afirmação de seu estado de menino, que às vezes é rei outras vezes pulga, e uma não-aceitação do julgamento dos adultos: “Mas o que me importa/ o que pensam de mim? eu sou quem sou,/ eu sou eu,/ sou assim,/ sou menino” (SILVA et al., 1999, p. 10).

O forte controle da leitura também aparece na resposta do manual do professor: “Nessa idade, são sonhadores, curtem os ídolos (herói voador: Superman; caubói, goleador do time, etc. Às vezes, com o conflito próprio da idade, sentem-se abatidos, desanimados, acanhados (pulga, mosca...)” (SILVA et al., 1999, p. 11). Como podemos observar, o “conflito próprio da idade” é ratificado.

As respostas presentes no manual do professor revelam-se como orientações para que este conheça melhor seus alunos, compreenda que eles

passam por um “conflito próprio da idade” e que, por isso, às vezes sentem-se “abatidos, desanimados, acanhados”. Podemos observar que as respostas são para o professor, não para o aluno. O leitor-modelo das respostas é um adulto, não uma criança. A criança é sempre “de quem se fala”. Contudo, essas orientações, como respostas às questões, acabam sendo repassadas para os alunos, que devem se identificar, passivamente, com o eu poético.

A quarta questão – “A partir da observação de colegas e de si mesmo, que outros conflitos você considera comuns nessa faixa de idade?” – não deixa alternativa ao leitor aluno: ele deve atribuir ao “eu menino” a sua idade. Esse tipo de pergunta admite respostas variadas e requer que o leitor utilize apenas seus conhecimentos de mundo para respondê-la, extrapolando o que está presente no texto.

Essa questão apresenta um "enquadrador" discursivo implícito, caracterizado como "fraco": "ainda existem outros conflitos comuns nessa faixa de idade". Contudo, o que parecia ser um “fraco” controle da leitura mostra-se “forte” na resposta presente no manual do professor: “O corpo, os sentimentos, as idéias do jovem dessa idade estão passando por transformações e instabilidades” (SILVA et al., 1999, p. 11). Observa-se que a resposta nem sequer responde à questão, pois não apresenta os “outros conflitos” solicitados. Ela apenas ratifica o que vem sendo destacado nas demais questões: os jovens estão passando por um momento de "conflito" de identidade, "próprio" da idade.

QUADRO 3

Seção Eu x Texto

Questões:	Estratégias de leitura	Enquadrador	Solicitação
Compare as idéias do texto com a imagem que você tem de si mesmo. Então responda.	1, 5	ausente	independente
a) Às vezes, você também se sente como esse menino? Por quê?	1,5	ausente	dependente

Questões:	Estratégias de leitura	Enquadrador	Solicitação
b) Como os adultos costumam tratá-lo(a)?	1	ausente	independente
c) Como você reage ao receber esses tratamentos?	1	ausente	dependente

Todas as "solicitações" interrogativas presentes nas questões (a, b e c) dessa seção estão subordinadas à seguinte "solicitação" imperativa: "Compare as idéias do texto com a imagem que você tem de si mesmo." A segunda "solicitação" – "Então responda." – está implícita nas perguntas que vêm a seguir (que devem ser respondidas). Portanto, sua presença tem o objetivo de reforçar a dependência das questões à comparação solicitada inicialmente.

Caracterizei essa primeira "solicitação" como uma "questão", apesar de não exigir resposta escrita por parte dos alunos. Dessa forma, o aluno deve comparar "as idéias do texto" com a imagem que tem de si mesmo. Observa-se que a referência às "idéias do texto" presente nessa "solicitação" não está clara. Pelo contexto, podemos concluir que se trata das "idéias", no sentido de "imagem", que o eu poético tem sobre si próprio. As estratégias de leitura que se destacam, dentre as avaliadas pelo PNLD, são a "ativação do conhecimento de mundo" e a "comparação de informações". Esta última, assim como a primeira, está presente durante todo o processo de qualquer leitura. A comparação de informações de várias ordens é necessária para a construção de sentido do texto. Contudo, nessa questão, essa comparação tem como objetivo fazer com que o leitor, a partir do texto, como pretexto, pense sobre sua vida. Essa extrapolação é concretizada nas questões que vêm a seguir.

As demais questões podem ser caracterizadas como "vale-tudo", uma vez que admitem qualquer resposta. A questão a – "Às vezes, você também se sente como esse menino? Por quê?" – é a única das três que ainda mantém uma relação com o texto, já que parte da forma como o eu poético (o menino) se sente. Portanto, para responder a essa questão, são necessárias as mesmas "estratégias de leitura" da questão anterior. A primeira "solicitação" presente

nessa questão é dependente da "solicitação" imperativa inicial e a segunda é dependente da primeira.

É importante ainda destacar que, apesar de não apresentar "enquadrador" discursivo, a questão "a" orienta a resposta do leitor, devido à forma como a pergunta foi construída, principalmente pela presença do advérbio "também". Dessa forma, o aluno é levado a responder que "sim", ele "também" se sente como o menino do poema. Essa orientação não estaria presente se a pergunta fosse construída, por exemplo, da seguinte forma: alguma vez você já se sentiu como esse menino?

As questões "b" e "c" não mantêm relação com o texto, exigindo do aluno apenas a exploração de seu conhecimento de mundo, já influenciado pela atividade realizada, extrapolando o texto. As "solicitações" dessas questões não são dependentes da "solicitação" imperativa inicial, contudo a "solicitação" da questão "c" – "Como você reage ao receber esses tratamentos?" – é dependente da "solicitação" da "b" – "Como os adultos costumam tratá-lo(a)?"

Observando a ordem em que as questões são apresentadas – questões que exploram o texto seguidas de questões que exploram a vida dos alunos –, acredito que as respostas consideradas adequadas para essas últimas estão "subordinadas" ao que foi explorado nas primeiras questões. Sendo assim, mesmo não apresentando "enquadradores" discursivos, as questões sobre "a vida dos alunos" estão subordinadas a um determinado "enquadramento". Dessa forma, nas questões "b" e "c", o aluno, identificado com o eu poético do texto, deve sentir-se tratado pelos adultos da mesma forma que o menino do poema se sente e deve "saber" que esse sentir é "normal da idade", que ele não é diferente dos demais.

Na ilustração presente ao lado do poema, também podemos observar a presença de um protocolo de leitura que procura fazer com que o leitor se identifique com o "eu poético". Trata-se de uma fotografia de um menino rindo, entre 10 e 12 anos, a idade aproximada de um aluno de 5ª série, ou melhor, parafraseando o conceito de leitor-modelo de Umberto Eco, de um aluno-modelo da 5ª série.

Podem-se observar importantes diferenças entre as ilustrações do livro

didático e as ilustrações, de Michio, do livro *Cavalgando o arco-íris*, de Pedro Bandeira, de onde foi retirado o poema. Enquanto as primeiras são fotografias, as de Michio são desenhos feitos a mão. As primeiras apresentam a fotografia de um menino, de um caubói domando um cavalo e de um jogador de futebol driblando seus adversários. As ilustrações de Michio apresentam apenas o menino, que parece ter bem menos que onze anos, caracterizado como menino (com boné para trás e estilingue na mão, com cara de travesso), rei (com cara de bobão), caubói (com uma flechada no chapéu e com cara de medo), lutador vencedor (verde como o Hulk) e mosca ou abelha (de aparência tranqüila, com antenas na cabeça). As ilustrações de Michio admitem muitas interpretações. No livro didático, preferiu-se utilizar fotografias a desenhos. Podemos interpretar isso como uma tentativa de se aproximar mais da “realidade”. Os alunos devem se identificar com o menino do retrato, que parece ter a idade de um aluno de 5ª série: aproximadamente 11 anos.

Identificado com o menino do poema, o aluno deve aceitar que ele está passando por uma fase de instabilidade e deve ter “sensações de incertezas, de confusão, de abandono, de vazio”. Essas sensações são associadas a uma fase específica da vida. Seria permitido a um adulto, como a professora, viver essas “sensações”?

A forma como a literatura é apresentada e trabalhada no livro didático nos mostra que a ficção é controlada: os textos literários são transformados em textos informativos, de suposta auto-ajuda, pragmáticos. O pacto ficcional, necessário à leitura literária, é distorcido. O leitor é compelido a ler a ficção como se fosse a sua vida. Apesar das referências do mundo ficcional estarem no mundo real, como ressalta Eco (1994, p.83), ele não deve ser confundido com o mundo real.

Isso não significa que o leitor não deva, não possa, se identificar com as personagens, ou com o “eu” de um poema. Porém, essa identificação não anula o pacto ficcional: o leitor sabe que se trata de uma “história imaginária”. A *katharsis* (ZILBERMAN, 1989, p. 57), entendida como a concretização de um processo de “identificação estética”, não deve ser confundida com a identificação passiva. Enquanto esta última não exige maiores esforços do leitor, que pode ser

facilmente manipulado, a “identificação estética” necessita de uma participação efetiva do leitor, desencadeando um processo criativo. Segundo Jauss:

A experiência da leitura logra libertá-lo (o leitor) das opressões e dos dilemas de sua práxis de vida, na medida em que o obriga a uma nova percepção das coisas. O horizonte de expectativa da literatura distingue-se daquele da práxis histórica pelo fato de não apenas conservar as experiências vividas, mas também antecipar possibilidades não concretizadas, expandir o espaço limitado do comportamento social rumo a novos desejos, pretensões e objetivos, abrindo, assim, novos caminhos para a experiência futura. (1994, p. 52)

Sendo assim, a leitura da literatura deve estar associada à reflexão, ao rompimento do automatismo de nossa percepção cotidiana e não a uma “realidade espelho”, com a qual o leitor deve se identificar de forma passiva.

4.1.2 "O menino no espelho" e "O auto-retrato": Projeto "Identidade"

O texto “O menino no espelho” (fragmento) foi retirado do livro *O menino no espelho*, terceiro romance de Fernando Sabino. Esse livro foi publicado pela primeira vez em 1982, pela Record. O romance é narrado em primeira pessoa e conta a história do menino Fernando, interpretado pela crítica como sendo o próprio autor.

No capítulo que recebe o mesmo nome do livro (o capítulo VII), o narrador-personagem, Fernando, conta a experiência mais fantástica de sua vida: ele descobre no espelho seu “duplo” e consegue “puxá-lo” para fora do “mundo dos espelhos”, deparando-se com um menino de carne e osso como ele. Essa passagem, o clímax do capítulo, é a que aparece no livro didático. Contudo, sem

a apresentação dos demais ciclos da narrativa, (exposição, complicação e resolução ou desfecho), observa-se um grande empobrecimento do “texto”.

No livro de literatura, ficamos sabendo como essa história começou: o narrador-personagem encantou-se com uma fotografia que tiraram dele, na qual ele aparece duas vezes, como se estivesse conversando com outra pessoa igual a ele⁷⁸. Essa fotografia fez com que Fernando desejasse encontrar "essa pessoa", alguém semelhante, um sócio. Ao olhar sua figura refletida no espelho, Fernando faz interessantes reflexões sobre seu desejo:

Por que diabo eu queria encontrar alguém igual a mim? É o que ficava pensando, a olhar a minha própria figura refletida no espelho. Eu não achava graça nenhuma em mim, confesso que desde então eu já não era o meu tipo. Mas era comigo mesmo que eu tinha de viver e, neste caso, um menino feito aquele ali diante de mim é que eu gostaria de encontrar, sem tirar nem pôr. (SABINO, 1988, p. 130).

No livro de literatura, encontramos “a gênese” do desejo e até mesmo seu questionamento. Contextualizado, o clímax do capítulo – a parte em que Fernando retira seu “duplo” do espelho – pode ser lido pelo leitor com interesse e curiosidade. Mais interessante ainda é o que vem depois: o “duplo” de Fernando passou a substituí-lo em situações consideradas, por ele, desagradáveis, como tomar remédio e assistir às aulas. Sempre que Fernando quisesse, poderia ver, ouvir, pensar e sentir tudo o que seu "duplo" via, ouvia, pensava e sentia.

O que significava que ele poderia tomar remédio em meu lugar. E assistir às aulas mais cacetes (para mim eram quase todas), sem que eu deixasse de aprender o que nelas se ensinasse. Poderia até mesmo fazer provas para mim, enquanto eu ia empinar papagaio, pegar passarinho, jogar pião ou bola de gude. E assim foi, durante algum tempo. Nunca me diverti tanto. (SABINO, 1988, p. 135)

A passagem anterior nos mostra o que aconteceu na vida de Fernando

⁷⁸ Essa técnica fotográfica é denominada dupla exposição.

após o encontro com seu “duplo”. Podemos observar uma crítica à escola, cujas aulas (quase todas) são consideradas “cacetes”, ou seja, muito chatas. Nela, o aluno deve aprender o que é ensinado e comprovar que aprendeu através de provas. A presença da crítica à instituição escola seria a responsável pelo corte, realizado no livro didático, dessa parte da narrativa?

Soares denomina os fragmentos presentes em muitos livros didáticos de pseudotextos, “em que um ou alguns ciclos da seqüência narrativa são apresentados, faltando aqueles que os precedem ou os seguem” (2001, p. 31). A pesquisadora acrescenta que:

Se as questões sobre o texto propostas aos alunos procurassem levá-los a fazer essas inferências e recuperar o não-dito, talvez se justificasse a narrativa sem início (e também sem fim), mas não é isso que acontece (...) a escolarização – *inevitável*, repita-se o adjetivo – da literatura infantil faz-se freqüentemente de forma inadequada e, mais que isso, prejudicial mesmo, pois abala o conceito que a criança tem, intuitivamente, da estrutura da narrativa, dá-lhe uma idéia errônea do que é um texto e pode induzi-la a produzir ela mesma pseudotextos, já que estes é que lhe são apresentados como modelo. (SOARES, 2001, p. 36)

Na seção que vem logo a seguir ao texto, "Prática de Leitura", o “não-dito” não é recuperado. Além disso, a compreensão da narrativa não é sequer explorada, como podemos observar nas questões apresentadas:

QUADRO 4

Prática de Leitura

Questões:	Estratégias de leitura	Enquadrador	Solicitação
1. Você gostou do texto? Por quê?	1	ausente	independente dependente

Questões:	Estratégias de leitura	Enquadrador	Solicitação
2. Formem grupos de três pessoas para fazer uma leitura dramatizada. Enquanto um aluno lê o texto, os outros interpretam a leitura por meio de gestos e expressões faciais.	_____	ausente	independente
3. Façam uma avaliação da atividade anterior e descubram que sensações e idéias o texto despertou em vocês.	1	médio	dependente dependente

A primeira e a última questão exploram a capacidade de apreciação do texto pelo leitor e podem ser consideradas como "vale-tudo", já que admitem qualquer resposta. Na primeira, encontramos a seguinte orientação no manual do professor:

As respostas serão variadas, todavia pode-se chamar a atenção para um aspecto do texto: a personagem vai interiorizando a percepção (a consciência) de si mesma. **Parte da visão objetiva, concreta, para a interiorização, para um diálogo íntimo de si para si mesmo.** (SILVA et al., 1999, p. 14, grifos meus)

Mesmo constatando a presença de respostas variadas, o professor deve guiar os alunos para a interpretação proposta pelos autores do manual: o diálogo que o personagem estabelece com seu "duplo", o menino do espelho, é considerado "um diálogo íntimo de si para si mesmo". A frase destacada na passagem acima parece explicar a forma como "a personagem vai interiorizando a percepção de si mesma". Isso nos leva a crer que o aluno não poderia interpretar o "duplo" de Fernando como um outro, mesmo sendo perfeitamente possível, já que se trata de um texto literário.

A segunda questão propõe que um aluno leia em voz alta a história e que outros dois a "interpretem", por meio de gestos e expressões faciais, prática caracterizada no livro como "leitura dramatizada". Portanto, não foi observado, na questão, o incentivo à utilização das "estratégias de leitura" analisadas neste trabalho.

O manual do professor explica melhor como os alunos devem proceder para realizar a atividade proposta na segunda questão. Os dois alunos "intérpretes" da história devem ficar um diante do outro, como no espelho, atentos aos movimentos (SILVA et al., 1999, p. 14). Ou seja, quando um levantar um braço, o outro levanta, e assim por diante, conforme o que está sendo lido na história. Indago: o que é explorado nessa atividade? Pelo que é lido, podemos supor que o aluno deve reconhecer o que é direita e o que é esquerda. Tratando-se de alunos da 5ª série, vale um questionamento sobre o objetivo dessa atividade.

No manual do professor, o enfoque da atividade está na percepção de alguns aspectos da linguagem falada. Os alunos devem perceber: "o que estou falando (ou lendo), para quem (para quantos) estou falando, onde (o espaço/ambiente) estou falando, como estou falando" (SILVA et al., 1999, p. 14). Se o objetivo é esse, a "dramatização" com gestos, imitando o menino no espelho, é desnecessária.

Na terceira questão, o aluno deve avaliar a dramatização que foi feita e "descobrir sensações e idéias despertadas pelo texto". Pode-se observar a presença de um "enquadrador" discursivo implícito: "o texto despertou sensações e idéias no aluno". Para responder a essa questão, o aluno deve partir desse pressuposto. Portanto, classifiquei o controle exercido pelo "enquadrador" como médio e as "solicitações" presentes na questão como "dependentes" desse "enquadramento". Vale ainda o questionamento: que tipo de descoberta um aluno da 5ª série pode ter diante de dois colegas que demonstram saber o que é direita e esquerda⁷⁹? O texto de Fernando Sabino é transformado em um pseudotexto, reduzido à história de um menino que explora sua imagem no espelho.

⁷⁹ A resposta indignada da aluna Marcela, que apresento no próximo capítulo, critica a presença do texto no livro, cuja "descoberta" dramatizada, segundo a aluna, "é de menino de um ano de idade".

Após a seção "Prática de Leitura", segue a seção "De olho em outro texto", que apresenta o poema "O auto-retrato", de Mário Quintana, retirado do livro *Nova antologia poética*, da Globo:

O auto-retrato

No retrato que me faço
-traço a traço -
às vezes me pinto nuvem,
às vezes me pinto árvore...
às vezes me pinto coisas
de que nem há mais lembrança...
ou coisas que não existem
mas que um dia existirão...

e, desta lida, em que busco
-pouco a pouco-
minha eterna semelhança,

no final, que restará?
Um desenho de criança...
Terminado por um louco!

(QUINTANA, Mário, in SILVA et al., 1999, p. 14)

O poema começa chamando a atenção pelo título, que indica que alguém (o eu poético) está fazendo o próprio "retrato". Na primeira estrofe, ficamos sabendo que o retrato é desenhado (não se trata de fotografia, por exemplo) e representa possíveis estados de espírito do eu poético, "nuvem", "árvore", "coisas" do passado, "coisas" do futuro... O auto-retrato pode representar a busca do eu poético por si mesmo, tentando se conhecer melhor, se reconhecer no retrato que faz. Ele pode ser entendido também como relacionado ao ato de escrever do poeta, representando, assim, metalingüisticamente, a própria escrita. O auto-retrato pode ser interpretado ainda como a própria vida, onde o eu poético vai se "desenhando", se construindo "nuvem", "árvore", buscando uma unidade, uma "eterna semelhança".

Na última estrofe, o "final" do desenho é previsto e questionado: "no final, que restará?/ Um desenho de criança.../ terminado por um louco!" Podemos

interpretar o desenho de criança como algo bonito, cheio de vida, de esperança, que será, contudo, terminado por um louco. A criança envelhecida enlouquecerá? A esperança acabará? A "unidade" não será encontrada? Podemos interpretar, ainda, o desenho de criança como algo "iniciante", imaturo, talvez "ingênuo", que, para completar, ou por isso mesmo, será terminado por um louco. Observa-se que o verbo "restar" está no futuro, indicando que o "auto-retrato" ainda não acabou, o final ainda não chegou.

As atividades de leitura sobre esse poema aparecem somente após o terceiro texto do capítulo⁸⁰ – uma "redação" de uma aluna de 5ª série, escaneada de um caderno escolar – e se referem aos três textos. Como o terceiro não é literário, não fazendo parte, portanto, do *corpus* desta pesquisa, as questões, das atividades de leitura, relativas apenas a ele não serão analisadas. Sendo assim, no quadro a seguir, nem todas as questões estão presentes.

QUADRO 5

Prática de leitura

Questões:	Estratégias de leitura	Enquadrador	Solicitação
1. Você gostou dos textos? Qual deles lhe chamou mais a atenção? Por quê?	1	ausente	independente independente dependente
2. O que significa auto-retrato? Retire do poema os versos em que o poeta Mário Quintana define o conceito de auto-retrato.	1, 4, 8, 9	ausente	independente dependente

⁸⁰ Pelo título, "Redação – Como eu sou", podemos deduzir o motivo de sua presença no capítulo sobre "identidade". A autora se apresenta como uma jovem de 16 anos, "com várias personalidades", variados estados de espírito: "tem dia que eu estou de bom humor, tem dias que estou de mau humor (...) tem dias que sou forte feito um leão e às vezes frágil como uma flor" (SILVA et al., 1999, p. 15).

Questões:	Estratégias de leitura	Enquadrador	Solicitação
3. Releia os versos a seguir: “às vezes me pinto nuvem,/às vezes me pinto árvore” Pense e responda: a) O que a palavra “nuvem” faz você lembrar? E a palavra “árvore”?	1	ausente	independente independente
b) O que o poeta quis dizer com essas palavras que foram destacadas?	8	ausente	independente
7. O que é uma obra artística? Qual dos textos usou uma linguagem mais direta, menos artística? Como você chegou a essa conclusão?	1, 5, 6	forte	independente dependente dependente
8. Releia o texto “Identidade” e responda: que semelhanças há entre os textos anteriores e o poema “Identidade”? O que os diferencia? Para responder a esta questão, observe a forma como o texto está escrito, o conteúdo, a linguagem, etc.	5,6	fraco	dependente dependente independente

A primeira questão explora a capacidade de apreciação do texto pelo leitor e pode ser considerada como "vale-tudo", por admitir qualquer resposta. Nesta pesquisa, destaco nesse tipo de questão, dentre as estratégias de leitura e compreensão de texto avaliadas pelo PNLD, a "ativação de conhecimento de mundo". Das três solicitações presentes na questão, apenas a última é "dependente", uma vez que está relacionada à segunda. Essa questão é acompanhada da seguinte orientação no manual do professor:

Aproveitar a oportunidade para falar sobre a diversidade de textos que lemos ou nos que são apresentados pelos meios de comunicação e pela literatura em geral. Um mesmo assunto pode ser apresentado por vários tipos de textos. (SILVA et al., 1999, p. 15)

Como podemos observar, a última frase da orientação acima estabelece o seguinte "enquadramento" para a leitura dos textos: apesar de os textos serem diferentes, eles apresentam o mesmo assunto. A primeira pergunta da segunda questão – "O que significa auto-retrato?" – pode ser considerada subjetiva, uma vez que a resposta é da responsabilidade do aluno e não apresenta uma relação explícita com o texto.

A segunda pergunta – "Retire do poema os versos em que o poeta Mário Quintana define o conceito de auto-retrato." – pode ser caracterizada, a princípio, como "cópia". Segundo Marcuschi, esse tipo de pergunta "sugere atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras" (2001, p. 52). Contudo, essa definição não está explicitada no poema, exigindo, assim, produção de inferências por parte do leitor. Portanto, em relação a essas perguntas, foram destacadas as seguintes "estratégias de leitura": ativação de conhecimento de mundo, localização e/ou cópia de informações, produção de inferências e exploração contextualizada do vocabulário para a compreensão do texto. Vale ainda ressaltar que a segunda "solicitação", presente na segunda pergunta da questão, é "dependente" da primeira, uma vez que para retirar do poema os versos em que o poeta define o conceito de auto-retrato, o aluno deve, primeiramente, saber o significado de auto-retrato.

No manual do professor, a resposta da segunda questão apresenta um forte "enquadramento":

Auto-retrato: o poeta expressa o resultado de seu auto-retrato na última estrofe do poema. (Cada um se imagina de um jeito e forma o próprio auto-retrato). Mário Quintana, **como em geral acontece com os demais textos deste capítulo, forma uma imagem de si mesmo mutante, em transformação, indecisa**: ele diz que ora se vê nuvem, ora árvore, às vezes coisas. E remata a sua imagem como ainda inacabada ou indefinida, como um desenho de criança pintado por um louco. (SILVA et al., 1999, p. 15, grifos)

meus)

Como podemos observar, a resposta da primeira pergunta não apresenta os "versos" nos quais o poeta teria definido auto-retrato. Os autores do livro destacam a última estrofe como resposta, contudo essa estrofe não responde à questão, que estaria melhor "respondida" pelo primeiro verso: "No retrato que me faço". Podemos observar ainda que a orientação apresentada no manual do professor vai além do que é solicitado e menciona "o assunto" que os três textos têm em comum. A imagem "mutante, em transformação, indecisa" do próprio "eu" caracteriza, para os autores do livro didático, os textos do capítulo. Essa imagem parece ser associada, por eles, a uma determinada fase da vida: a que se encontram os "leitores alunos".

A terceira questão "a" – "O que a palavra "nuvem" faz você lembrar? E a palavra "árvore"?" – colabora para a ativação de conhecimento de mundo do leitor, não apresentando uma relação direta com o texto. Já a terceira questão "b" – "O que o poeta quis dizer com essas palavras que foram destacadas?" – exige que o leitor faça inferências sobre o significado dessas palavras no texto. O manual do professor apresenta uma única orientação para essas questões, exercendo, portanto, um certo "controle" da leitura: "Nuvem lembra coisa passageira, leve, inconsistente, que toma formas variadas. Árvore: mais definida, sólida, cresce, floresce, frutifica, marca presença constante na paisagem." (SILVA et al., 1999, p. 15)

A primeira "solicitação" – "O que é uma obra artística?" – da sétima questão é extratextual: para respondê-la, é necessário ter acesso a informações exteriores aos textos. Sendo assim, os textos são utilizados como pretexto para que o aluno saiba definir uma obra artística, no caso, um texto literário. A segunda "solicitação" presente na questão – "Qual dos textos usou uma linguagem mais direta, menos artística?" – apresenta o seguinte "enquadrador" discursivo: a linguagem menos artística é mais direta. Dessa forma, essa segunda "solicitação" é "dependente" desse "enquadrador" discursivo e ainda traz uma "chave" para que o aluno responda à primeira. A terceira "solicitação" – "Como você chegou a essa conclusão?" – é dependente da anterior. Essa questão contribui, principalmente, para a exploração das seguintes estratégias de leitura: "ativação

do conhecimento de mundo" (1), "comparação de informações" (5) e "generalização"(6) (conclusões gerais após análise de informações pertinentes).

No manual do professor, encontramos a seguinte orientação para a primeira solicitação dessa questão:

Como distinguir, na prática, a linguagem literária da não-literária?
A linguagem literária é conotativa, utiliza figuras (palavras de sentido figurado), em que as palavras adquirem sentidos mais amplos do que geralmente possuem.
Na linguagem literária há uma preocupação com a escolha e a disposição das palavras, que acabam dando vida e beleza a um texto.
Na linguagem literária é muito importante a maneira original de apresentar o tema escolhido.
A linguagem não-literária é objetiva, denotativa, direta, preocupa-se em transmitir informações, utiliza a palavra em seu sentido próprio, utilitário, sem preocupação artística. Geralmente, recorre à ordem direta (sujeito, verbo, complementos).
Traduza essa explicação numa linguagem que os alunos compreendam os elementos essenciais da obra artística. (SILVA et al., 1999, p. 16)

Podemos observar que a definição de literatura do livro didático está de acordo com a apresentada no Guia de livros didáticos do PNLD. Essa definição está pautada na "linguagem literária", como se existissem elementos lingüísticos próprios dessa linguagem⁸¹. O texto literário é separado lingüisticamente de outros discursos e a recepção da obra não é considerada. Na "orientação" acima, podemos observar ainda o papel de "mediador" que deve ser ocupado pelo professor. A ele cabe "traduzir" as informações do manual didático, utilizando uma linguagem "que os alunos compreendam".

A questão 8 retoma o primeiro texto lido: o poema "Identidade". Nas duas primeiras "solicitações" – "Que semelhanças há entre os textos anteriores e o poema "identidade"? O que os diferencia?" –, pode-se observar a presença do seguinte "enquadrador" discursivo: existem semelhanças e diferenças entre os textos lidos. Essas duas solicitações são dependentes da terceira: "para

⁸¹ Figuras de linguagem são usadas cotidianamente, em diversos tipos de textos, literários ou não. Costa Lima, no ensaio Poética da denotação, em seu livro *A metamorfose do silêncio*, em que analisa a obra de João Cabral de Melo Neto, relativiza essa associação do literário ao conotativo. Para maiores informações, consultar LIMA, Luiz Costa. *A metamorfose do silêncio*. Rio de Janeiro:

responder a esta questão, observe a forma como o texto está escrito, o conteúdo, a linguagem etc."

No manual do professor, destaca-se, primeiramente, de forma confusa, o diálogo entre os textos: "Professor, neste início do ano, não é necessário dar muitas explicações aos alunos sobre essa prática de intertextualidade que será uma constante neste livro. Deixe os alunos se expressarem livremente." (SILVA, 1999, p. 16) A intertextualidade é apresentada como uma "prática" que deve ser explicada pelo professor em outro momento do ano, não no início. A expressão livre dos alunos, destacada nesse primeiro momento, é orientada/"controlada" logo a seguir:

Na sua explicação, chame a atenção para a estrutura dos auto-retratos. Da mesma forma que o texto "Identidade", as imagens autobiográficas vão sendo construídas por meio de idéias opostas. Chame a atenção para a beleza do poema, como também para os aspectos positivos da redação da aluna: construção de frases adequadas, idéias coerentes, acentuação e ortografia corretas (...) (SILVA et al., 1999, p. 16)

Quanto ao conteúdo, os poemas lidos têm em comum, segundo o manual, a construção de um auto-retrato. Sua estrutura é concebida como semelhante: construída através de idéias opostas. A "beleza" do poema, citada na orientação acima, parece estar relacionada à construção lingüística, já que logo depois os autores destacam elementos dessa construção no terceiro texto do capítulo, a redação da aluna.

A seção seguinte – "Você sabia?" – vem após um pequeno texto informativo sobre a diferença entre "prosa e poema". Nesse texto, a palavra poema é utilizada no sentido de "verso". Poema é definido pelo espaço da folha do livro que ocupa. Enquanto a "prosa se caracteriza por ocupar toda a extensão da linha do livro", o poema "ocupa apenas uma parte da folha. Cada linha do poema é chamada de verso. Cada conjunto de verso é chamado de estrofe". (SILVA et al., 1999, p. 16) No manual do professor, a seguinte orientação acompanha a seção:

Nesta fase da aprendizagem, como você sabe, é difícil

caracterizar as diferenças entre poesia e prosa. Dar aos alunos as noções de diferenciação mais externas, aos aspectos físico-visuais do poema, como verso/linha, rima/sonoridade, cadência/ritmo, estrofes, etc. (SILVA et al., 1999, p. 16)

Nessa passagem, bastante confusa, verso é tido como "poesia" e rima se opõe à sonoridade, assim como a cadência ao ritmo, parecendo que a "poesia" tem verso, rima e cadência, enquanto que a prosa tem linha, sonoridade e ritmo. Enfim, essa "orientação" pode ser considerada incoerente e inadequada.

QUADRO 6

Você sabia?

Questões:	Estratégias de leitura	Enquadrado	Solicitação
1. Que recursos você precisou usar para transformar os versos em parágrafo?	_____	ausente	independente
2. Descubra qual dos textos anteriores pode ser chamado de poema e justifique sua resposta.	1,5	ausente	independente dependente

A questão 1 apresentada acima é antecedida pela seguinte "solicitação": "Se o autor resolvesse escrever os versos anteriores em linhas contínuas, ou seja, na forma de prosa, como ficaria? Faça em seu caderno. Depois, pense e responda." (SILVA et al., 1999, p. 16)

Na questão 1, o aluno deve escrever os versos de uma estrofe do poema "Identidade" em prosa, "transformando versos em parágrafos". O recurso que ele deve utilizar para fazer essa "transformação" é destacado no manual do professor como "mudança de pontuação" (SILVA et al., 1999, p. 160). Dessa forma, o aluno aprende que a diferença entre poema e prosa está na pontuação, o que acaba contradizendo a "orientação" anterior, que destacava também a presença de "rima", por exemplo.

A questão dois – "Descubra qual dos textos anteriores pode ser chamado de poema e justifique sua resposta" – apresenta o seguinte "enquadrador discursivo": apenas um dos textos pode ser chamado de poema. No manual do professor, a resposta é a seguinte: "O auto-retrato", pois tem estrofes, versos e rimas." Essa resposta, que não considera o texto "Identidade" como poema, contradiz o que é apresentado na seção "Prática de Leitura" que vem logo após o texto "Identidade": "O texto foi escrito em forma de poema de versos livres, isto é, irregulares, em que só alguns rimam" (SILVA et al., 1999, p. 19). Observa-se que poema é interpretado como "forma do texto" e, a cada momento, os autores se posicionam de uma maneira diferente.

Pela justificativa apresentada na segunda questão, pode-se deduzir que, para os autores do manual, poema deve ter "estrofes, versos e rimas". Como o texto "Identidade" possui versos livres, como o próprio manual do professor destaca na atividade anterior, ele não é considerado poema, mesmo já tendo sido assim considerado. Como podemos observar, neste manual, é comum a presença de informações equivocadas e paradoxais sobre o texto literário.

4.1.3 “Na escola”: Projeto “Da escola que temos à escola que queremos”

O capítulo 2 do livro didático brasileiro analisado possui a seguinte temática: “Da escola que temos à escola que queremos”. Ao analisar o texto de abertura do capítulo e os demais textos, principalmente os literários, observei, como já foi destacado no capítulo 1, que existe um conteúdo, ligado à temática, que deve ser apreendido pelo aluno. O conteúdo do capítulo 2 pode ser resumido da seguinte forma: a escola é um espaço de convivência e aprendizagem. Para isso, é fundamental que os alunos expressem sua opinião, participem da aula, “de forma organizada”.

O primeiro texto literário presente nesse capítulo é a crônica “Na escola”, de Carlos Drummond de Andrade, renomado escritor da literatura brasileira. Essa crônica foi retirada do livro *Para gostar de ler*, v. 2, Crônicas, da editora Ática. Esse texto aparece logo após a primeira seção, denominada “Pra começo de conversa”, que apresenta um gráfico com os resultados de uma pesquisa da revista *Problemas Brasileiros*, retirada da revista *Educação*, sobre os maiores problemas do Brasil, na opinião de uma parcela da população.

O maior problema brasileiro apontado na pesquisa foi a Educação. No final do questionário, logo após o gráfico, encontramos perguntas que extrapolam a compreensão do texto, exigindo dos alunos uma observação do maior problema presente em sua escola e do que há de bom nela. Dessa forma, pensar a Educação como o maior problema de nosso país transforma-se em pensar o maior problema da escola. Qual seria esse problema? Acredito que os autores do livro didático também respondem a essa questão ao selecionarem a crônica de Drummond, que vem logo a seguir e, principalmente, ao conduzirem a leitura dos alunos a uma determinada interpretação.

O texto literário “Na escola” é antecedido pela seguinte solicitação: “Leia o texto a seguir e descubra o que aconteceu...” Ao ler o texto, nos deparamos com uma história sobre uma professora de uma escola pública, descrita pelo narrador como democrata, que promove um plebiscito na aula para saber a opinião dos alunos sobre a permissão do uso de calça comprida, na escola, pelas professoras. No final da narrativa, um aluno se manifestou contra o uniforme, tanto da saia obrigatória das professoras, quanto da vestimenta dos alunos. A discussão esquentou, todos passaram a falar ao mesmo tempo e “antes que fosse decretada por maioria a abolição do uniforme escolar, a professora achou prudente declarar encerrado o plebiscito, e passou à lição de História do Brasil” (SILVA et al., 1999, p.30). Ou seja, o plebiscito “não deu em nada”!

Com muito humor e ironia, Drummond levantou muitas questões a serem pensadas, dentre elas: será que Dona Amarílis, a professora, era de fato democrata? Que democracia é essa que propõe a abolição do uniforme da professora (da saia) e não a abolição do uniforme do aluno? No final da crônica, não é por acaso que a professora desiste do plebiscito e passa à lição de História do Brasil. Drummond nos leva da escola para o país. Como não pensar em nossa História, em nossa democracia? Essas questões não são levadas em conta pelo livro didático, que guia os alunos a uma leitura superficial, seguindo “ao pé da letra”, sem um olhar atento, a primeira informação do texto sobre a professora: “Democrata é Dona Amarílis...” (SILVA et al., 1999, p.29). A seguir, apresento o quadro com as questões.

QUADRO 7

Seção Prática de Leitura

Questões:	Estratégias de leitura	Enquadrador	Solicitação
1. Você gostou do texto “Na escola”? O que mais lhe chamou a atenção nessa leitura?	1	ausente	independente independente
2. Quem são as personagens? O que acontece com elas?	1, 4, 6	ausente	independente independente
3. Onde ocorrem os fatos?	8	ausente	independente
4. O texto que você acabou de ler é uma narrativa? Por quê?	1,8	ausente	independente dependente
5. Agora observe outros elementos da narrativa no texto “Na escola” e responda: a) A história foi narrada seguindo a ordem dos acontecimentos?	1,8	ausente	independente
b) A narração foi feita em primeira ou em terceira pessoa? Comprove sua resposta com algum trecho do texto.	1, 4, 8	ausente	independente dependente
c) A que elemento da narrativa o próprio título do texto se refere?	1,8	médio	dependente

Questões:	Estratégias de leitura	Enquadrador	Solicitação
6. Explique com suas palavras o que é um plebiscito.	1,9	ausente	independente
7. Como o narrador do texto caracteriza a professora? Que atitude dela prova que essa caracterização está correta?	4,8	muito forte	independente dependente
8. Que palavras você usaria para caracterizar cada um dos alunos que manifestaram a própria opinião?	6,8	ausente	independente
9. Releia a opinião de Inesita. Então, responda: a) ela foi a favor ou contra o uso da calça comprida?	4	ausente	independente independente
b) Que argumento ela usou para justificar sua opinião?	4	ausente	independente
10. Por que Renato Carlos e Aparecida votaram contra? Que argumento cada um deles usou?	4	fraco	independente independente
11. Explique o que a professora quis dizer com as seguintes palavras: “Você foi além da pergunta, Rinalda.”	8,9	ausente	independente

Muitas questões dessa seção são voltadas para o reconhecimento dos elementos da narrativa. Para respondê-las, os alunos devem ler o texto informativo, sobre os principais elementos de uma narrativa, que aparece logo após a questão 4, com o título de “Você sabia?”. São elas as questões: 2. “Quem são as personagens? O que acontece com elas?”, 3. “Onde ocorrem os fatos?”, 4. “O texto que você acabou de ler é uma narrativa? Por quê?” e 5. “Agora observe outros elementos da narrativa no texto “Na escola” e responda: a) A história foi

narrada seguindo a ordem dos acontecimentos? b) A narração foi feita em primeira ou em terceira pessoa? Comprove sua resposta com algum trecho do texto. c) A que elemento da narrativa o próprio título do texto se refere?"

A primeira questão pode ser caracterizada como "vale-tudo", já que indaga sobre as apreciações afetivas do aluno, admitindo qualquer resposta. Conforme venho esclarecendo na análise, para esse tipo de questão, destaco, na coluna referente às estratégias de leitura, a estratégia 1 – ativação de conhecimento de mundo.

A segunda questão, objetiva, requer que o aluno, além de utilizar seus conhecimentos sobre o que é personagem (conhecimento este que deve ser apreendido no texto informativo sobre os principais elementos da narrativa), localize informações no texto (estratégia 4) e tire conclusões gerais após análise dessas informações (estratégia 6 – generalização). A resposta presente no manual do professor exerce um forte controle da leitura: "As personagens estão discutindo (tomando partido) sobre um assunto do seu interesse." (SILVA et al., 1999, p. 31) Observa-se que o manual apresenta uma determinada interpretação sobre o "acontecimento", uma vez que o "interesse" pelo assunto é generalizado a todas as personagens.

A terceira questão é inferencial, uma vez que a resposta não está explicitada no texto. Contudo, a resposta presente no manual do professor apresenta um controle forte da leitura, já que o lugar onde ocorrem os fatos é explicitado: a sala de aula.

A quarta questão e a quinta (a, b e c) podem ser consideradas inferenciais, porém voltadas para o reconhecimento dos principais elementos da narrativa, presentes no texto informativo "Você sabia?". Considero o "enquadrador" discursivo implícito na questão 5-c como de controle "médio": "o título do texto se refere a um elemento da narrativa". Já as respostas dessas questões, presentes no manual do professor, apresentam um forte controle da leitura.

A sexta questão explora o significado do vocábulo plebiscito. O aluno deve buscar a resposta em seu conhecimento de mundo (estratégia 1). Como a exploração desse vocábulo está contextualizada, já que parte do texto, destaco também, nessa questão, a estratégia 9 – exploração contextualizada do vocabulário para a compreensão do texto.

A primeira pergunta da sétima questão pode ser considerada objetiva, já que a resposta está explicitada no texto, bastando o leitor identificá-la (estratégia 4). A segunda apresenta um "enquadrador" discursivo implícito: "A caracterização da professora feita pelo narrador está correta". Esse enquadrador, caracterizado como "muito forte", tem como objetivo guiar a leitura do texto. O leitor não deve duvidar da primeira afirmação feita pelo narrador e deve buscar no texto atitudes da professora que comprovem essa afirmação, fazendo as inferências necessárias (estratégia 8). No manual do professor, encontra-se a seguinte resposta: "Ele a caracteriza de democrata, logo no primeiro parágrafo. Ela conduz democraticamente toda a discussão em torno do assunto em pauta." (SILVA et al., 1999, p.31) Dessa forma, observa-se um forte controle da leitura, já que apenas essa interpretação é admitida pelo manual.

A oitava questão, inferencial, exige que o leitor faça as inferências necessárias (estratégia 8) sobre as opiniões dos alunos e apresente suas conclusões gerais após essa análise (estratégia 6). Contudo, o manual do professor apresenta a caracterização de cada aluno, conduzindo, assim, a leitura do texto.

A nona questão e a décima, objetivas, exigem que o aluno localize informações no texto (estratégia 4). O "enquadrador" discursivo implícito nesta última, "Renato Carlos e Aparecida votaram contra", é considerado fraco porque pode ser observado no próprio texto.

A última questão, inferencial, explora de forma contextualizada a expressão "ir além da pergunta" (estratégia 9) e exige que o aluno faça as inferências necessárias (estratégia 8). Contudo, o manual do professor conduz a leitura que deve ser feita, uma vez que apresenta uma única resposta à questão.

Pode-se observar que apesar de a maioria das questões dessa seção explorar a produção de inferências pelos alunos, exigindo destes uma postura ativa na leitura, e não apresentarem "enquadrador" discursivo, as respostas "fechadas" presentes no manual do professor acabam controlando a leitura do texto. É importante ressaltar que essas respostas costumam guiar a correção das atividades realizada na sala de aula e ser repassadas aos alunos, pelo professor, como "as respostas corretas".

QUADRO 8

Seção Texto x Contexto

Questões:	Estratégias de leitura	Enquadrador	Solicitação
1. Podemos afirmar que a história apresentada por Carlos Drummond de Andrade é verdadeira? Por quê?	1, 8	ausente	independente dependente
2. Retire do texto uma prova de que a história ocorreu há muito tempo. Explique sua resposta.	1, 4, 6, 8	muito forte	independente independente
3. Como você imagina que se vestiam as mulheres naquela época?	1, 8	ausente	dependente
4. É comum haver plebiscito nas escolas? Por quê?	1	ausente	independente dependente
5. Na sua opinião, a escola que você frequenta é democrática? Por quê?	1	ausente	independente dependente
6. O que é preciso fazer para existir um bom relacionamento entre todas as pessoas que atuam na sua escola?	1	ausente	independente

A seção “Texto x Contexto”, que costuma, nesse livro, relacionar o texto ao “contexto” vivido pelo aluno, à sua realidade, apresenta seis questões. As duas primeiras são sobre o texto. A questão 1 – “Podemos afirmar que a história apresentada por Carlos Drummond de Andrade é verdadeira? Por quê?” –,

inferencial, apresenta, no manual do professor, a seguinte orientação para os professores:

Professor, alertar os alunos a respeito das estratégias de construção de um texto de ficção: o autor pode usar técnicas (como afirmar categoricamente sobre a realidade do caso) para persuadir o leitor no sentido de fazer com que ele acredite que se trata de uma história real, o que não é verdade. Em geral, toda obra artística é uma invenção. Embora possa se basear em fatos reais, o autor recria a realidade com novas nuances, a partir de uma visão particular e de acordo com a intencionalidade. (SILVA et al., 1999, p. 32)

Contudo, essa orientação aparece “solta” no livro. É importante destacar ainda que a afirmação de que a história não é verdadeira deve ser evitada quando estamos tratando de textos de ficção. Essa afirmação costuma ser associada à mentira, ao que não é verdade, o que não caracteriza o mundo ficcional, que se trata de uma história imaginária e não de uma história não verdadeira.

A questão 2 – “Retire do texto uma prova de que a história ocorreu há muito tempo. Explique sua resposta.” – apresenta um enquadramento discursivo implícito: “a história ocorreu há muito tempo”. Para retirar uma passagem do texto que justifique isso e seguir a solicitação que vem a seguir – “Explique sua resposta”-, os alunos devem estar atentos ao que é discutido no plebiscito (as professoras podem usar calça comprida na escola?) e fazer inferências. Contudo, na primeira questão, os alunos foram informados de que a história “não é verdadeira”. Portanto, a associação do fato da professora da narrativa não poder usar calça comprida a um tempo passado não é óbvia. Já que “a história não é verdadeira”, o leitor pode pensar em uma professora proibida de usar calça comprida em um tempo considerado “mais recente”. O tempo da história é o tempo da narrativa ficcional, e não o tempo da vida real, mesmo tratando-se do gênero crônica.

A questão 3 – “Como você imagina que se vestiam as mulheres naquela época?” – pode ser considerada “impossível”. Perguntas desse tipo são caracterizadas por Marcuschi como aquelas que “exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos

enciclopédicos” (MARCUSCHI, 2001, p. 53). Nesse caso, o maior problema é o seguinte: não sabemos exatamente a que época a questão está se referindo, já que o texto não nos dá essa informação.

As três questões discutidas acima nos levam a crer que o aluno deve acreditar que a história é verdadeira, mesmo tendo que responder que “não é” na questão 1. Observando a ilustração presente na primeira página do texto, esse paradoxo se confirma. Trata-se de uma fotografia, retirada da revista *Nova Escola*, de uma sala de aula. Os alunos (aparentemente pré-adolescentes, como os alunos da 5ª série) estão em semi-círculo, prestando atenção na professora, que está no centro, explicando algo. É importante destacar que a professora está de calça comprida, o que contradiz o que é contado na história. A fotografia, colorida, não tem nada de antigamente, o que contradiz a leitura proposta pelos autores do livro didático. A fotografia parece ser utilizada com o objetivo de facilitar a identificação dos alunos, de sua turma, com a turma da história.

A questão 4 – “É comum haver plebiscito nas escolas? Por quê?” – se dirige ao tempo presente vivido pelo aluno. Essa pergunta pode ser considerada “vale-tudo”. O aluno não é orientado a procurar saber sobre a realidade de outras escolas e o texto lido já não está mais em pauta. A questão 5 – “Na sua opinião, a escola que você frequenta é democrática? Por quê?” – indaga sobre “a realidade do aluno”, a escola que ele frequenta. Pelo que veio sendo trabalhado até aqui, podemos supor que a avaliação, pelo aluno, da escola como democrática deverá levar em conta a prática de “plebiscito”.

Observando a questão 6 – “O que é preciso fazer para existir um bom relacionamento entre todas as pessoas que atuam na sua escola?” – e a relacionando à anterior, podemos destacar no plebiscito o que é considerado um bom relacionamento entre as pessoas: o fato de todos darem a sua opinião de forma organizada. Como explica a professora Dona Amarílis na crônica lida: “ Na hora de dar opinião, não falem todos de uma vez só, porque senão vai ser muito difícil eu saber o que é que cada um pensa” (SILVA et al., 1999, p.29). Parece que esse é o “conteúdo” que deve ser apreendido pelos alunos.

QUADRO 9

Seção Eu x Texto

Questões:	Estratégias de leitura	Enquadrador	Solicitação
1. O que você achou da história "Na escola"? O problema da professora era caso para um plebiscito? Justifique.	1	ausente	independente independente dependente
2. Você já participou de um plebiscito? Em caso afirmativo, explique como foi a experiência.	1	ausente	independente dependente
3. Que plebiscito gostaria que ocorresse na sua escola? E na sua casa? E no seu país? Leia os parágrafos a seguir e tire suas conclusões:	1	ausente	dependente dependente dependente independente

Nessa seção, dentre as três questões subjetivas, destaco, para análise, a terceira: “Que plebiscito gostaria que ocorresse na sua escola? E na sua casa? E no seu país?” (SILVA et al., 1999, p. 32) As solicitações presentes nessa questão são dependentes da conclusão que o aluno deve tirar sobre o texto informativo que vem a seguir. A última solicitação estabelece essa dependência: “Leia os parágrafos a seguir e tire suas conclusões.”

O pequeno texto informativo que vem em seguida foi retirado da revista *Nova Escola* e trata do uso de uniforme. Segundo ele, 60 por cento dos alunos de

escolas públicas e particulares de grandes capitais do país apóiam o uso obrigatório de uniformes: “Para eles, a vestimenta é prática e facilita a identificação.” (SILVA et al., 1999, p. 32) Esse texto, logo após a pergunta sobre plebiscito, parece querer “desencorajar” os alunos a fazerem um plebiscito sobre essa questão. Quem sabe a confusão na sala de Dona Amarílis influenciou os autores do livro?! O uso do uniforme é considerado objeto de pesquisa na seção que vem logo a seguir, “Hora da pesquisa”, mas não tema de plebiscito.

Neste livro didático, os textos literários, em geral, estão bem integrados ao projeto proposto para cada capítulo. Ao analisar essa característica, que, à primeira vista, pode ser considerada positiva, observa-se um outro viés da questão: a “amarração” dos textos nos projetos acaba guiando a interpretação dos textos, que passam a “servir” à temática do projeto e, em geral, a uma determinada “leitura”. A literatura acaba sendo reduzida a um dispositivo que tem como objetivo orientar os indivíduos a se comportarem de determinada maneira na escola e na sociedade.

O texto literário, como texto de arte, objeto artístico, por apresentar, teoricamente, em relação a outros textos, uma maior “abertura”, possibilitando várias interpretações, acaba sendo “controlado” pela escola, para que determinadas leituras não sejam feitas. Isso nos mostra a importância de estarem presentes, no Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa, especificações para a leitura e compreensão do texto artístico. Essas especificações são necessárias, para que a literatura não seja transformada em um texto informativo, tomada como uma reprodução direta do mundo real, como no livro didático analisado nesta pesquisa.

4.2 Livro didático de Língua Portuguesa – Portugal

No manual de Portugal, selecionei para análise o texto “Na aula de Português”⁸², de Isabel Alçada e Ana Maria Magalhães, retirado do livro *Uma*

⁸² Ao lado do título do texto, encontra-se a marca de uma mão aberta, em laranja, símbolo que indica que o conteúdo do funcionamento da língua é trabalhado no volume 2 do manual, a partir do texto lido. O conteúdo a ser trabalhado a partir desse texto é discriminado ao lado do símbolo:

aventura na escola, da Editorial Caminho, e o texto “A Sementinha das tranças verdes”, de Alves Redol⁸³, retirado do livro *A vida mágica da Sementinha*, editado pela Publicações Europa-América. Esse é um dos livros cuja leitura é proposta nos "Guiões de Leitura" do manual.

O primeiro texto faz parte da primeira unidade do tema (capítulo) três do manual: “Aprender com os outros”. O “conteúdo temático” que será trabalhado aparece destacado no início da unidade: “Vamos falar de: Relações de convívio entre colegas e professores” (CARDONA et al., 2004, p. 64). O segundo texto faz parte da unidade do tema (capítulo) dois: "Conhecer para proteger", que apresenta o seguinte "conteúdo temático": "Vamos falar de campo/cidade: características; relações entre as pessoas." (CARDONA et al., 2004, p. 30)

4.2.1 “Na aula de Português”

O texto “Na aula de Português”, de Isabel Alçada e Ana Maria Magalhães, parece ser um fragmento de narrativa. Essa informação, assim como a referência da página do livro a que pertence o texto não estão presentes no manual didático. Ao ler o texto, ficamos conhecendo a história de uma professora muito querida pelos alunos. Ela “nunca deixava os alunos lá fora (quando alguém chegava atrasado) e também nunca mandava nenhum para a rua. Tinha uma paciência infundável para todos! E nunca se recusava a ouvir e debater os problemas que surgissem ou de que quisessem falar.” (CARDONA et al., 2004, p. 66) Quando a turma estava discutindo algo, fora de si, de forma desorganizada, a professora ficava de braços cruzados, encostada à mesa, sem dizer nada. Como nos conta a história:

Uma vez até tinha explicado, na sua voz doce e apaziguadora:
– Quando uma pessoa está fora de si, precisa de gritar um bocado para se ver livre da raiva. Só depois é possível fazê-la ouvir as razões dos outros... Fazê-la dialogar. (CARDONA et al., 2004, p. 66)

"advérbio".

⁸³ Alves Redol, escritor consagrado do neo-realismo português, também se dedicou à literatura para crianças e jovens.

Essa atitude da professora era elogiada pelos alunos: “A Teresa e a Luísa a olhavam, fascinadas! Ambas adoravam a professora de Português” (CARDONA et al., 2004, p. 66). Depois que os ânimos estavam mais calmos, quando havia uma pausa, era a vez da professora falar: “– Posso falar eu agora?” (p. 66) E começava a organizar a situação, de forma delicada, segundo o texto, dando ordens como se fossem pedidos. No final da narrativa, encontramos explicitada, na fala da professora, a forma como os alunos devem expor um problema e como devem se comportar quando seus colegas estiverem falando:

– Bom, eu gostaria que vocês me expusessem o problema com mais calma, para eu perceber bem o que se passa. Mas fala um de cada vez, está bem? E os outros todos ouvem, para acrescentarem qualquer coisa quando chegar a vossa vez. Mas têm de pedir a palavra! (CARDONA et al., 2004, p.67)

Na passagem acima, está presente o “conteúdo” da unidade, que deve ser apreendido pelos alunos: como devem ser as relações de convívio entre colegas e professores, como os problemas devem ser expostos, como os alunos devem se comportar na sala de aula. A ilustração que acompanha o texto, uma fotografia colorida, reforça esse “conteúdo”: alguns alunos em uma sala de aula, sendo que o foco está em uma aluna com o dedo levantado, supostamente “pedindo a vez de falar”. Contudo, esse “conteúdo temático” não é destacado nas questões de compreensão do texto, como se pode observar no quadro abaixo:

QUADRO 7

Roteiro de Leitura

Questões:	Estratégias de leitura	Enquadrador	Solicitação
-----------	------------------------	-------------	-------------

Questões:	Estratégias de leitura	Enquadrador	Solicitação
1. Caracteriza a professora de Português, uma das personagens do texto.	6,8	fraco	independente
2. Procura, no dicionário, o significado das palavras destacadas: paciência infindável ; sorriso plácido .	9	ausente	independente
3. Relê o 3º parágrafo. Como se manifestavam os alunos?	4	ausente	independente independente
4. Qual era a característica da professora que mais encantava a Teresa e a Luísa?	4	fraco	independente
5. Explica o sentido da expressão “libertar-se da raiva”.	1,8, 9	ausente	independente
6. Qual era a razão de tanta fúria?	4	fraco	dependente

Para responder à primeira questão, o aluno deve tirar conclusões sobre o modo de ser da professora, após ter analisado suas atitudes (generalização–estratégia 6), fazendo as inferências necessárias – estratégia 8. Caracterizei o enquadrador presente na questão – a professora é “uma das personagens do texto” – como fraco, por ser uma informação que pode ser confirmada facilmente com a leitura do texto.

A segunda e a quinta questão são metalingüísticas, estão voltadas para o significado de palavras e expressões. Ambas exigem que o aluno explore o vocabulário para a compreensão do texto. Contudo, enquanto na primeira o aluno

tem o auxílio do dicionário, na quinta, ele deve buscar o sentido em seu conhecimento de mundo (estratégia 1), fazendo inferências (estratégia 8).

As questões 3, 4 e 6 são objetivas, uma vez que exigem que o aluno localize informações no texto (estratégia 4). A questão 4 e a questão 6 apresentam, respectivamente, os seguintes enquadros discursivos implícitos: 'a professora tinha uma característica que encantava a Teresa e a Luísa' e 'a turma estava em fúria'. A “solicitação” da questão 6 é dependente da questão 3, que indaga sobre o comportamento dos alunos. Não considerarei a “fúria”, relativa à turma, como um “enquadrador” discursivo interpretativo porque essa expressão está presente no texto: “Por isso que está tudo furioso.”

Nas questões sobre o texto, como podemos observar, não existe nenhum “enquadrador” discursivo interpretativo, que é considerado nesta pesquisa como “forte” ou “muito forte”. Isso somado a inexistência de respostas às questões, para o professor, faz com que as atividades não conduzam o leitor a uma determinada interpretação, como ocorre no manual brasileiro. Contudo, a leitura é pouco explorada: metade das questões são objetivas, já que exigem do leitor apenas a localização de informação no texto. Vale destacar que essa “exigência” restritiva está de acordo com o principal objetivo proposto, para o 2º ciclo, no Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), em relação às competências de leitura: “procurar e selecionar informação”, conforme foi explicitado no capítulo dois.

O “conteúdo temático” da unidade – as relações de convívio entre colegas e professores – é retomado na seção que vem a seguir, denominada de “Outras actividades – Debate interdisciplinar”:

As notas, na disciplina de Matemática, foram a causa de toda a discussão na aula de Português.

Na tua turma há, com certeza, dificuldades noutras disciplinas e noutras situações escolares.

Organiza, com os teus colegas, um debate onde cada um possa falar das suas dificuldades e propor algumas soluções para as ultrapassar. Podem convidar outros professores e, particularmente, o Director de Turma. (CARDONA et al., 2004, p. 67)

Dessa forma, podemos considerar que o texto literário serve de ponto de partida para o debate proposto na atividade acima. O objetivo parece ser o de ensinar o aluno a se comportar na sala de aula. Nessa atividade, o vínculo entre literatura e “conteúdo temático”, que deve ser apreendido pelos alunos, é estabelecido.

4.2.2 "A Sementinha das tranças verdes"

Como já foi destacado, esse texto foi retirado do livro *A vida mágica da sementinha*, de Alves Redol. No livro de literatura, ficamos conhecendo a história de uma sementinha – bastante curiosa, de feitio "buliçoso"–, um bago de trigo, desde que ela foi retirada de uma velha arca, junto com os demais bagos, para ser semeada, até o momento em que ela é esquartejada por um agrônomo, sobrevivendo através de seus "filhos": "Esquartejada, a nossa amiga já não podia perceber que sobrevivia, maravilhosamente, em dezenas de bagos de trigo, que eram os seus filhos." (REDOL, 2003, p. 62)

A maior parte da narrativa nos conta as aventuras da Sementinha. Ela é roubada por um "rouxinol vagabundo", um professor de música, que acaba desistindo de comê-la ao ouvir sua "vozita mimalha", que o deixou apaixonado. A aventura da Sementinha não acaba por aí: ela ainda é roubada por um pardal faminto e, ao cair "na casa da Feiticeira terra", vive a aventura, a "magia", da transformação. A narrativa também nos conta um pouco sobre a vida dos filhos da Sementinha, que são utilizados em experiências científicas que têm como objetivo produzir sementes mais resistentes. A Ciência é destacada no livro como fundamental para o avanço da civilização, geradora do "pão do progresso". Os agrônomos são tidos como "os feiticeiros das plantas" (REDOL, 2003, p. 77).

No livro didático, o fragmento "A Sementinha das tranças verdes"⁸⁴ foi retirado do nono capítulo, intitulado "Uma menina com tranças". Trata-se da passagem em que as "tranças" verdes da Sementinha começam a mudar de cor, passando de verde para amarelo. Sem se dar conta disso, a Sementinha foi

⁸⁴ Ao lado do texto, encontra-se a marca de uma mão aberta, em laranja, símbolo que indica, como já foi destacado, que o conteúdo do funcionamento da língua é trabalhado no volume 2 do manual, a partir do texto lido. O conteúdo a ser trabalhado a partir desse texto é discriminado ao lado do símbolo: "determinante".

avisada pela Sr.^a Cegonha: "– Agora és a Espiga Loira..." (CARDONA et al., 2004, p. 40). Não aceitando a observação da Cegonha, a Sementinha chama o Sol para resolver a contenda, e este acaba confirmando o que dissera a Cegonha. O fragmento do livro didático acaba com uma fala do Sol, que garante que deu calor igual a todas as espigas, não sendo o culpado pelo amadurecimento da Sementinha, o primeiro a ocorrer na seara.

No livro de literatura, ainda no capítulo em questão, o amadurecimento da Sementinha é acompanhado pela história contada pelo Amarelo de Barba Preta, outro bago de trigo. Segundo ele, está chegando a ceifa e em breve as ceifeiras, com as suas foices, estariam na seara, cortando as espigas do trigo, que seria transformado em farinha branca, com a qual o homem faz o pão. "– E daremos pão para os homens matarem a fome..." (REDOL, 2003, p. 59) Essa passagem não está presente no livro didático, o que acaba empobrecendo a narrativa. A seguir, são analisadas as questões de compreensão do texto.

QUADRO 8

Roteiro de Leitura

Questões:	Estratégias de leitura	Enquadrador	Solicitação
1. A Sementinha tinha, agora, um aspecto diferente das outras plantas. 1.1 O que tinha de diferente?	4	fraco	dependente
1.2 O que provocou essa diferença?	4	ausente	dependente
1.3 A Sementinha apercebeu-se dessa mudança? Justifica.	4	ausente	dependente dependente

Questões:	Estratégias de leitura	Enquadrador	Solicitação
2. "Quem a despertou foi a Sr. ^a Cegonha." 2.1 Como é que a Sr. ^a Cegonha cumprimentou a Sementinha? Transcreve a frase que expressa esse cumprimento.	4	fraco	independente dependente
2.2 A Sementinha respondeu ao cumprimento com uma pergunta. Transcreve-a.	4	ausente	dependente
2.3 Indica o tipo da frase que transcreveste.	_____	_____	dependente
2.4 A Sementinha ficou contente com o cumprimento da cegonha? Explica.	8	ausente	independente dependente
3. Quem veio interferir na discussão entre a Sementinha e a Cegonha?	4	ausente	dependente
3.1 Que justificação deu para o novo aspecto da Sementinha?	4	ausente	dependente

Como podemos observar, a maioria das questões do "Roteiro de Leitura" são objetivas (1.1, 1.2, 1.3, 3 e 3.1), duas questões podem ser caracterizadas como "cópia" (2.1 e 2.2), uma está voltada para os conhecimentos gramaticais (2.3) e apenas uma pode ser considerada inferencial (2.4). Sendo assim, na maioria das questões (as objetivas e as consideradas "cópias"), destaquei a estratégia de leitura 4 – localização e/ou cópia de informações – como predominante. O "enquadrador" presente na primeira questão e o presente na segunda – "A Sementinha tinha, agora, um aspecto diferente das outras plantas" e "Quem a despertou foi a Sr.^a Cegonha." – podem ser considerados

"fracos", ou seja, exercem um pequeno enquadramento, por estarem presentes no texto.

Assim como foi observado na análise das atividades relativas ao texto anterior, "Na aula de Português", o fato de os "enquadradores" discursivos presentes nas questões serem "fracos" e de o manual não apresentar respostas às questões, para o professor, faz com que a leitura não seja conduzida a uma determinada interpretação, como ocorre no manual brasileiro. Contudo, como já foi destacado anteriormente, em relação ao texto "Na aula de Português", a leitura é pouco explorada: a maioria das questões são objetivas ou "cópias", já que exigem do leitor apenas a localização e/ou cópia de informação no texto. Esse tipo de questão cumpre com o objetivo proposto, para esse ciclo, no Currículo Nacional do Ensino Básico (2001): "procurar e selecionar informação". (cf. cap. 2)

É importante observar ainda as atividades propostas nas seções que vêm logo a seguir, "Da Leitura à Escrita" e "Outras Atividades". Na primeira, é solicitado ao aluno que conte a história da Sementinha, da forma como gostaria que tivesse acontecido, a partir da seguinte informação: "As aventuras da Sementinha não param por aqui: outras aventuras e outros encontros vão acontecer na sua história – uma história longa, desde que, um dia, um rouxinol a roubou do tabuleiro da Maria Rita." (CARDONA et al., 2004, p. 41) Dessa forma, a história é retomada e o caráter de fragmento do texto é explicitado.

As autoras do manual informam ainda que, no final do volume, o aluno encontrará outros dados sobre a história (no Guião de Leitura), e sugerem: "mas o melhor mesmo é leres o livro *A vida mágica da Sementinha*, de Alves Redol." Na seção "Outras Atividades", encontra-se a seguinte proposta de pesquisa: "Consulta um dicionário de literatura, ou uma enciclopédia, e registra alguns dados biográficos do autor da obra *A vida mágica da Sementinha*. Consulta a ficha-guia da página 135." (2004, p. 41) Também é sugerido, para essa pesquisa, um *site* da *internet*.

Essa contextualização proposta pelo manual e a retomada da história da Sementinha despertam o interesse pela leitura do livro, além de explicitar, como já foi destacado, o caráter de fragmento do texto apresentado no manual. Contudo, esse tipo de atividade só é proposta no manual, como pude observar, quando se trata de um dos textos que fazem parte dos livros trabalhados nos

“Guiões de Leitura”, presentes no final do volume. É importante ainda observar que a leitura de obras completas, proposta pelo manual, deve ser mediada pelo professor, uma vez que é "orientada" pelos "Guiões de Leitura". Esse procedimento está de acordo com o proposto por Sim-Sim, Duarte e Ferraz⁸⁵, para o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001).

Pelo que foi analisado nos dois livros didáticos, pode-se afirmar que a leitura literária, em geral, tanto no manual brasileiro, quanto no português, é tratada apenas como pretexto para a realização de determinados objetivos pedagógicos.

O livro brasileiro, apesar de apresentar muitas questões voltadas para a compreensão do texto, dentre elas algumas que exigem análise crítica do leitor, apresenta um forte controle da recepção do texto. Os protocolos de leitura presentes no livro guiam o aluno a uma determinada interpretação, não considerando outras possíveis. O livro didático português apresenta um roteiro pouco explorado de leitura, com uma maioria de questões objetivas. A literatura aparece vinculada ao “conteúdo temático” definido para a unidade, servindo como pretexto para outras atividades.

Como foi destacado no capítulo anterior, o livro didático pode ser definido como “um livro composto por unidades (lições ou módulos) com conteúdos e atividades preparados a serem seguidos por professores e alunos, principalmente na sala de aula” (BEZERRA, 2001, p. 33). Esse suporte, muitas vezes, como pôde ser observado neste capítulo, desconsidera o papel agente do professor no processo pedagógico, ao estabelecer o programa de ensino, as perguntas e as respostas aos textos selecionados. Se o professor torna-se apenas um gerente da aula, como acreditam Geraldi (1991) e Britto (1998), cabe ao livro didático o papel de mestre. Um mestre que “conversa” com o aluno em cada unidade do livro, que faz perguntas, que as responde, que vai para a casa do aluno; um mestre cuja voz se mistura com a voz do autor do livro, com a voz dos autores dos textos; um mestre que muitas vezes fala demais; um mestre de papel, que fala sem emitir som, um mestre “mudo”.

⁸⁵ Como já foi destacado no segundo capítulo, segundo essas autoras, a leitura recreativa, que pode ser relacionada à leitura de textos literários, deve ser mediada pelo professor, diferentemente do que propõe o Programa de Língua Portuguesa do Ensino Básico (1991), para o qual a leitura recreativa possui uma conotação de "leitura livre" realizada pelos alunos.

O professor, no papel de gerente da aula do “mestre mudo”, estaria acometido de outro tipo de mudez: apesar de emitir som, não é capaz de falar, de ser sujeito, juntamente com os alunos, do processo de aprendizagem. Mas será que podemos generalizar a “mudez” do professor? E quanto ao aluno, podemos pressupor a sua “mudez”? Para responder a essas perguntas, apresento, no próximo capítulo, uma investigação do uso do livro didático na sala de aula, tendo como objeto de análise as práticas de leitura dos textos literários presentes no manual, juntamente com a investigação das demais práticas de leitura de textos literários trabalhados em outros suportes.

CAPÍTULO 5

Naquele tempo eu até que achava natural que as coisas fossem daquele jeito.

Eu nem desconfiava que existissem lugares muito diferentes...

Eu ia pra escola todos os dias de manhã e, quando chegava, logo, logo, eu tinha que me meter no vidro.

É, no vidro!

Cada menino ou menina tinha um vidro e o vidro não dependia do tamanho de cada um, não!

O vidro dependia da classe que a gente estudava.

(...)

Aliás nunca ninguém se preocupou em saber se a gente cabia nos vidros.

E, pra falar a verdade, ninguém cabia direito.

Ruth Rocha

5 Aula de Português: práticas de leitura de literatura

Neste capítulo, apresento a análise de algumas práticas de leitura do texto literário realizadas na classe de Português investigada da escola pública brasileira e, com um viés comparativo, na classe de Português investigada da escola pública portuguesa.

Nessas práticas de leitura, consideradas nesta pesquisa como “práticas sociais”, me interessa investigar as “operações interpretativas” utilizadas pelos indivíduos na leitura dos textos. Os leitores são considerados membros de uma “comunidade interpretativa”⁸⁶ e as “operações” apreendidas e utilizadas por eles são reguladas por normas definidas na escola, importante instituição formadora de uma “comunidade de leitores”⁸⁷. (cf. cap. 2) Sendo assim, enquanto membro

⁸⁶ Como foi destacado no capítulo 2 desta pesquisa, a “comunidade interpretativa” é definida por Fish como “uma entidade pública e coletiva composta por todos aqueles que partilham uma mesma estratégia de interpretação, um mesmo modelo de produção de textos ou que contam a mesma história acerca do mundo” (*apud* DIONÍSIO, 2000, p. 92).

⁸⁷ Como destaca Dionísio, tendo como base teórica o que é proposto por Fish e por Culler, “as normas que regulam as interpretações são adquiridas na interação (*‘commerce’*) com outros e são definidas no interior de instituições com autoridade” (DIONÍSIO, 2000, p. 94).

de uma comunidade interpretativa, o aluno deve apresentar comportamentos, saberes, atitudes, valores “autorizados”, uniformizados pela “comunidade”. As estratégias de interpretação de textos utilizadas pelos leitores são aprendidas/apreendidas na escola, que, enquanto “comunidade interpretativa”, autoriza ou não as interpretações feitas, com o objetivo de uniformizar conhecimentos, valores, atitudes, comportamentos, formas de sentir e pensar.

As mesmas perguntas que guiaram a análise do livro didático, como importante dispositivo pedagógico de formação de uma “comunidade de leitores”, guiam a investigação das práticas de leitura observadas neste capítulo: que textos literários são trabalhados na escola? Para quê são trabalhados? Como são trabalhados? Quais são as operações interpretativas que estão sendo apreendidas pelos alunos?

5.1 A classe de Português da escola pública brasileira

Na turma de 5ª série da escola pública, da capital mineira, selecionada para a investigação, as aulas de Português são realizadas no primeiro tempo de aula, que oficialmente começa às 7:00h, com exceção de quarta-feira. Na quarta-feira, a aula é realizada no terceiro tempo, dividida em dois blocos. O primeiro bloco tem início às 9:00h e término às 9:35h, horário em que toca o sinal para o recreio, e o segundo bloco tem início às 9:55h e término às 10:20h. Nos outros dias da semana, a aula é iniciada em torno de 7:10h, durando em média 50 minutos.

O tempo de duração da aula é bem aproveitado pela professora, que envolve os alunos até o último minuto. No espaço da classe de Português, as carteiras são organizadas, pelos alunos, em “u”⁸⁸, de forma que todos se

⁸⁸ Os alunos organizam as carteiras sem a solicitação da professora. Essa atitude demonstra que já existe “um acordo estabelecido”, um determinado “conhecimento” apreendido pelos alunos.

enxerguem e possam participar mais das aulas, como informou a professora, que utiliza o corredor formado pelo “u” para circular pela sala. A turma possui 32 alunos. Observei ainda que os alunos se sentam praticamente nos mesmos lugares⁸⁹ e que estes são marcados com a orientação da professora.

Na “classe” da escola pública brasileira, analiso duas facetas, das três presentes nesta pesquisa: os textos literários propostos para leitura na sala de aula e a prática de leitura realizada, na sala de aula, com esses textos. A terceira faceta, a leitura de textos literários realizada pelos alunos em contextos extraclasse, como na biblioteca da escola e no ambiente familiar, é analisada no capítulo seguinte, com uma amostra de três alunos, selecionada para “estudo de caso”.

Como já foi explicitado no capítulo 2, os textos estão sendo analisados em quatro categorias: os textos literários presentes no livro didático adotado, alguns textos literários retirados de outros livros didáticos (geralmente apresentados no suporte xerox ou no quadro-giz, para os alunos copiarem no caderno), alguns textos literários lidos em livros de literatura e, por último, alguns textos literários retirados de livros de literatura (apresentados em folhas mimeografadas ou no quadro-giz).

Na tabela, a seguir, são apresentados os dias em que textos literários foram trabalhados na aula de Português, o que nos mostra a frequência desse trabalho. Os textos foram organizados de acordo com as categorias acima descritas. Como se pode observar, na maioria dos dias, o texto literário foi trabalhado no suporte livro didático.

Essa organização da sala se repetiu na maioria das aulas observadas.

⁸⁹ Observei a presença de um aluno que freqüentemente se senta fora do “u”, como se não pertencesse à classe. Esse aluno era tido como “problema” pelos professores, tinha fama de conversador e bagunceiro. Observando as aulas, pude constatar que os alunos que tinham o hábito de conversar costumavam ser colocados em lugares mais “isolados”.

TABELA: trabalho com textos literários

categorias de textos	março											abril											
	11	12	14	17	18	21	24	25	26	28	02	07	08	09	14	15	16	22	23	25	28	29	30
textos no LDP			X		X	X		X															
textos retirados de LDP				X			X								X	X					X		
textos retirados de LL											X			X									
textos no LL																							

categorias de textos	maio												junho								julho	
	05	06	07	09	12	14	19	20	26	28	30	02	11	13	16	17	18	24	25	27	01	02
textos no LDP		X	X	X														X				
textos retirados de LDP					X		X		X	X	X	X			X							
textos retirados de LL	X													X								
textos no LL												X		X	X				X	X		X

Neste capítulo, as categorias presentes na tabela anterior são analisadas juntamente com a segunda faceta: a prática de leitura realizada, na sala de aula, com textos literários. As aulas de Português selecionadas para análise foram agrupadas por essas categorias, ou seja, em quatro blocos. Nas aulas, analiso o papel do professor, como mediador entre o texto literário e os alunos, e a recepção dos textos pelos alunos.

5.1.1 Textos literários no livro didático

Na sala de aula, o livro didático constitui-se em um importante mediador entre texto literário, professor e aluno. Essa mediação foi analisada nos capítulos 3 e 4 desta pesquisa. Nesta seção, analiso, mais especificamente, as práticas de leitura de textos literários realizadas com o livro didático, a partir de “ações” da professora, como mediadora entre texto literário/livro didático e alunos, e da participação dos alunos na aula, de sua “recepção” dos textos. Foram

selecionadas para análise três aulas observadas, a aula do dia 14/03, a aula do dia 18/03 e a aula do dia 21/03.

Aulas em que foram trabalhados textos literários do livro didático:

“Ação” da Professora (mediadora)	nunca	às vezes	quase sempre	sempre
Lê o(s) texto(s) ou parte dele(s)		X		
Pula atividades do livro didático		X		
Muda a ordem das atividades do livro didático		X		
Segue as questões das atividades propostas				X
Propõe outras questões, indo além das presentes no livro didático		X		
Reproduz as respostas presentes no manual do professor				X
Aceita respostas dos alunos diferentes das apresentadas pelo livro didático			X	
Comenta as respostas dos alunos		X		

Participação da turma	pequena	média	grande
Leitura silenciosa			X
Leitura oral			X
Discussão dos textos			X
Realização das atividades propostas			X

Participação da turma	pequena	média	grande
Respostas às questões de acordo com as apresentadas pela professora		X	
Aceitação das respostas dadas pela professora, quando estas estão diferentes das suas		X	

Nas aulas analisadas nesta seção, a professora realizou apenas a leitura oral de um texto (o poema “Auto-retrato”, de Mário Quintana). Contudo, vale destacar que essa prática está presente nas outras “categorias” de aula, analisadas mais adiante. O objetivo dessa prática parecia ser o de incentivar os alunos a se envolverem com o texto e, ao mesmo tempo, estabelecer uma forma adequada de realizar a leitura oral do texto.

A professora costumava explorar praticamente todas as atividades do livro, “pulando” apenas as seções “Hora do Jogo” e “Hora da Charada”. Quando o capítulo apresentava mais de uma seção de “Atividade de Criação” (produção de texto), apenas uma era solicitada aos alunos.

Em alguns momentos, a professora antecipava atividades, como foi observado na aula do dia 14/03, em que eram discutidas as questões da seção “Prática de Leitura”, referente ao texto “Identidade”, de Pedro Bandeira. A seguinte questão foi acrescentada à discussão: “Quem tinha sido Sansão e Hércules?” Essa pergunta feita pela professora se encontra na seção “Hora da pesquisa”, na p.12. Alguns alunos contaram um pouco a história de Sansão e de Hércules e uma aluna informou a todos que passaria, na “Sessão da Tarde”⁹⁰ daquele dia, um filme sobre esses “heróis”. A professora incluiu o filme no dever de casa dos alunos, antecipou e ampliou a atividade de pesquisa proposta mais adiante pelo livro, demonstrando usar com certa autonomia o livro didático.

Contudo, todas as questões das atividades de exploração do texto foram trabalhadas na ordem em que apareciam no livro e foram poucas as vezes em que a professora propôs outras perguntas, indo além das apresentadas. Geralmente, quando isso ocorria, o objetivo parecia ser o de reforçar um determinado “enquadramento”, presente no próprio livro didático, como pode ser

⁹⁰Nome do programa apresentado pela Rede Globo de televisão, durante a tarde, de segunda a

observado na aula do dia 18/03.

Nessa aula, a professora leu a terceira questão do livro, referente ao texto “Identidade”, de Pedro Bandeira – “Por que ele (o eu poético) diz às vezes nem eu mesmo sei quem sou?” – Um aluno respondeu: “Tem hora que não sabe como deve ser, pois às vezes agrada às vezes não.” Para esse aluno, o eu poético aparece confuso, “sem saber como deve ser”, devido ao julgamento “dos outros”, no caso, dos adultos⁹¹. Essa interpretação não está compatível com a apresentada no manual do professor: “A instabilidade própria da idade traz sensações de incerteza, de confusão, de abandono, de vazio” (SILVA et al., 1999, p. 10).

A professora, nesse momento, não reproduziu a resposta presente em seu manual e não comentou a resposta dada pelo aluno, portanto interpretei que esta, a princípio, foi aceita. Logo em seguida, ela formulou uma pergunta, sobre a vida dos alunos:

Professora: "Quando o pai chama atenção, vocês fazem o que ele pede ou questionam?"

Laina: "Se eu tiver certa, falo que ela tem que me ouvir também para ver se eu tô certa e não só mandar calar a boca."

Turma: outros alunos falam dos pais.

Professora: disse que é preciso saber questionar. Disse também que não gostava de ver aluno dela na rua, que eles não aprendiam nada que prestasse na rua. O trabalho deles era o estudo, eles tinham que chegar da escola e fazer os deveres. Disse que os pais falavam para o bem, que ninguém os amava como os pais amavam.

Podemos observar que a professora “aceitou” as respostas dos alunos, mas destacou que era preciso saber questionar e iniciou um discurso moralizador. Apesar de a professora não ter repassado aos alunos, na correção das atividades sobre o texto “Identidade”, a resposta da terceira questão, presente no manual do

sexta.

⁹¹ No poema de Pedro Bandeira, conforme a interpretação que apresentei no capítulo anterior, pode-se observar a presença do julgamento paradoxal do adulto, que uma hora define o menino como “meu queridinho”, outra hora como “moleque malcriado”, demonstrando, para o eu poético (o menino), não saber quem ele é. Esse desconhecimento acaba por confundir o próprio menino que, como afirmou o aluno: “às vezes agrada às vezes não.”

professor – “A instabilidade própria da idade traz sensações de incerteza, de confusão, de abandono, de vazio” (SILVA, 1999, p.10) –, ela pareceu estar dando conselhos a esse aluno descrito em seu manual: um aluno confuso, que se sente abandonado, e por que não "perdido", que fica pelas ruas, que não estuda, que não ouve os pais? A discussão do texto literário foi acompanhada de um discurso moralizador, utilitário-pragmático⁹².

Assim sendo, observei que as perguntas formuladas pela professora, quando esta “vai além” das presentes no livro, têm o objetivo de reforçar a leitura proposta no manual do professor, reforçar determinado “enquadramento”, que costuma estar voltado para o controle dos indivíduos. A professora reproduz e reforça as respostas presentes no manual do professor, contribuindo para a formação de uma “comunidade de leitores”, uma “comunidade interpretativa” que compartilha determinados valores, formas de sentir, de se comportar e de interpretar textos.

Observei ainda que, na maioria das vezes, as respostas dos alunos não eram comentadas pela professora. Assim, como costumavam não ser contestadas, as respostas eram aparentemente aceitas. Contudo, não era raro a professora orientar o aluno a buscar uma resposta diferente, como pode ser observado na aula do dia 21/03:

Livro didático: “Releia os versos a seguir: 'às vezes me pinto nuvem,/às vezes me pinto árvore”. Pense e responda: a) O que a palavra 'nuvem' faz você lembrar? E a palavra 'árvore'? b) O que o poeta quis dizer com essas palavras que foram destacadas?”

Professora: pediu para uma aluna ler a pergunta.

Marcela: (pediu para responder) “Nuvem lembra o céu. Árvore e natureza, a criação de Deus”.

Alguns alunos leram sua resposta. Dentre essas respostas destaco a de

Cecília: “Nuvem lembra chuva; árvore, sombra”.

Professora: perguntou quem teria uma resposta diferente.

Alguns alunos leram sua resposta.

Professora: perguntou mais uma vez, “quem tem uma resposta diferente?”

⁹²O livro didático colaborou para a construção desse discurso ao propor um determinado protocolo de leitura que anula a diferença entre mundo ficcional e mundo real e que apresenta um menino

Daysielle: “nuvem é quando tá bem, se sente feliz, quando tá em um lugar e se sente em outro lugar”.

Professora: perguntou se eles já observaram as nuvens.

Vários alunos levantaram o dedo.

Professora: perguntou novamente, dessa vez se dirigindo a Gabriel.

Gabriel: disse que via uns desenhos, uns meninos.

Professora: perguntou se o desenho permanecia o mesmo. Destacou que a nuvem vai mudando de forma. Relacionou a palavra nuvem com a transformação que ocorre em nosso dia-a-dia. Completou dizendo que a árvore não mudava, que ela tinha raízes, mas que crescia, frutificava. Relacionou a 'árvore' ao sentimento de sentir-se firme, determinado.

Marcela: “Ele sonha muito e depois cai na realidade”.

Professora: aceitou a interpretação de Marcela, mas voltou a destacar a oposição “coisa passageira” x “coisa sólida, constante”.

A professora conduziu a interpretação dos alunos, de acordo com o que é apresentado em seu manual: “Nuvem lembra coisa passageira, leve, inconsistente, que toma formas variadas. Árvore: mais definida, sólida, cresce, frutifica, marca presença constante na paisagem.” (SILVA, 1999, p. 15) As respostas dos alunos não foram criticadas, mas também não foram comentadas, ratificadas e, no final, o que prevaleceu foi a interpretação destacada pela professora, a presente no manual do professor. Isso pode ser observado também na aula do dia 21/03:

Professora: “O que é uma obra artística? Qual dos textos usou uma linguagem mais direta, menos artística? Como você chegou a essa conclusão?”

Muitos alunos leram sua resposta.

Marcela: “obra artística era cheia de fantasia”.

Bárbara: “o texto que usou uma linguagem mais direta, menos artística era o

confuso, perdido. Esse protocolo de leitura presente no livro foi analisado no capítulo anterior.

texto 2, porque o narrador fala direto com o leitor”⁹³.

Daysielle: “menos artístico foi a redação (presente no livro didático), porque ela fala com um jeito mais fácil de entender”.

Marcela destacou a presença da ficção, a “fantasia”, importante elemento a ser considerado quando se trata de obra artística. Já Bárbara fez referência a um determinado uso da linguagem, destacando algumas questões que merecem nossa atenção: o que significa “falar direto” com o leitor? A obra artística não “fala direto”? É importante ressaltar que Bárbara considerou o poema “O auto-retrato”, de Mário Quintana, como a obra menos artística. Além desse texto, estavam sendo analisados o fragmento de *O menino no espelho*, de Fernando Sabino, e um texto informativo, uma “redação escolar”.

Daysielle também destacou o trabalho com a linguagem como importante diferença entre obra artística e não-artística. Para ela, “obra menos artística fala com um jeito mais fácil de entender”. Essa interessante definição poderia ter sido explorada na sala de aula. O “jeito mais fácil” estaria relacionado à linguagem usada? Em relação à linguagem, que semelhanças e diferenças podem ser observadas?

A professora não comentou as respostas dos alunos. Dessa forma, podemos supor que todas, “aparentemente”, foram aceitas, mesmo quando uma contradiz a outra, como a de Daysielle e a de Bárbara. Enquanto para Daysielle a redação escolar é a obra menos artística, para Bárbara a menos artística é o poema de Mário Quintana. A professora, sem comentar essas respostas, destacou que “o artístico trabalha mais com a palavra, é mais rebuscado, cria imagens” enquanto que “o não-artístico não floreira”.

A resposta da professora está de acordo com a apresentada no livro didático, que diferencia obra literária da não-literária pelo trabalho com a linguagem: enquanto a primeira utiliza uma “linguagem conotativa”, a segunda utiliza uma “linguagem objetiva”. O professor, no manual, é orientado a traduzir a explicação dada em “uma linguagem que os alunos compreendam os elementos essenciais da obra artística” (SILVA, 1999, p. 16). O trabalho com a linguagem

⁹³ O fato destacado por Bárbara de o eu poético, denominado por ela de “narrador”, “falar direto com o leitor” parece estar relacionado à pergunta que ele faz, e responde, em um determinado momento do poema: “no final, que restará?/Um desenho de criança.../Terminado por um louco!” (SILVA, 1999, p.14)

conotativa é explicado pela professora como um trabalho “floreado”, já que “o não-artístico não floreia”. Podemos observar que um elemento importante para a definição de obra artística ficou de fora: o leitor, a recepção dos textos. A interpretação dos alunos era aceita apenas aparentemente.

Observei ainda que a professora costumava comentar as respostas dos alunos quando queria enfatizá-las ou quando concordava com elas apenas em parte e pretendia modificá-las:

Professora: leu a questão do livro didático, da seção "Texto x Contexto": “Quem poderia ter dito as seguintes expressões ao menino: "o meu queridinho" e "moleque malcriado"? Como você chegou a essa conclusão?”

Aluno: "a mãe dele."

Professora: "Isso mesmo, os pais..."

É interessante observar a forma como a professora, parecendo concordar com a resposta do aluno, modificava seu conteúdo. Ela não dizia que a resposta estava errada, pelo contrário. Porém, um elemento foi acrescentado: o pai. Dessa forma, "a mãe", resposta dada pelo aluno, transforma-se em "os pais". A professora enfatizou o modelo de família considerado ideal em nossa sociedade: a família formada pelos filhos, pelo pai e pela mãe. A estratégia de "modificar a resposta do aluno sem desautorizá-la" também pode ser observada no exemplo:

Professora: leu a questão do livro didático: “Qual o sexo e a idade aproximada do narrador do poema? Justifique sua resposta.”

Aluno: "De um menino".

Professora: "Isso mesmo, a faixa de idade de vocês."

Observa-se que o aluno respondeu de forma genérica, "de um menino", não demonstrando, pelo menos diretamente, ter se identificado com o eu poético. A professora não disse que sua resposta estava errada, porém acrescentou uma informação importante: "da faixa de idade de vocês". O leitor, aluno da 5ª série, devia se identificar com o “eu menino” do poema (denominado pelo livro didático de narrador). Algumas respostas dos alunos eram ratificadas, com elogios, pela

professora, quando estavam de acordo com o que deve ser “interpretado” pela “comunidade”.

Professora: leu a questão do livro, "O narrador vive um conflito de identidade, ou seja, às vezes não sabe quem é. Na sua opinião, é comum a pessoa ter essa dúvida nessa idade? Por quê?"

Marcela: "Porque tá na adolescência."

Professora: "Muito bem".

Pelo poema, não se pode afirmar que o menino está na adolescência. Essa interpretação – que faz com que o leitor atribua ao menino a sua idade – está presente nos protocolos de leitura propostos/impostos pelos autores do livro didático. Como a aluna seguiu esses protocolos, sua resposta foi elogiada pela professora.

Quanto à participação da turma, observei a realização, para todos os textos, de leitura silenciosa e de leitura oral. Segundo a professora, “a leitura silenciosa prepara para a oral”, uma vez que, conhecendo o texto, observando suas pausas, os alunos podem fazer uma leitura oral mais expressiva. Muitos alunos apresentaram uma leitura fluente. Para ler, eles levantavam o dedo e a professora, com um olhar, ia autorizando. Foi observada uma grande participação dos alunos na leitura oral e na discussão dos textos. Assim sendo, as atividades propostas foram realizadas pela maioria dos alunos, ao menos oralmente, dentro do que pôde ser observado.

Uma boa parte das respostas dos alunos às questões eram diferentes das apresentadas, de acordo com o manual, pela professora. Na aula do dia 18/03, após a leitura da questão “Que sentimentos esse texto despertou em você?”, uma aluna respondeu :“Que a gente tem várias identidades”. Ela parecia não ver “confusão” nenhuma no fato do eu poético ser pulga, mosca ou Hércules. Para a aluna, assim como o menino do poema, todos poderiam ter várias identidades. Essa interpretação não é “autorizada” pelo livro. A professora não comentou a resposta, parecendo, a princípio, como de costume, aceitá-la.

Ainda na aula do dia 18/03, muitas respostas foram dadas para a seguinte questão do livro: “O que o menino quis dizer com os seguintes versos: “Às vezes sou pulga/ Às vezes eu sou Hércules.”

Deivison: "Às vezes faz bagunça."

Rafael: "Quando brinca, a gente finge que é um personagem. Pulga quando tá muito agitado."

Nathanael: "Pulga quando ele é medroso, Hércules quando ele é corajoso."

Washington: "Hércules, ele se acha o rei do mundo, mesmo quando tá carregando uma bola. Pulga quando a mãe dele tá xingando ele e ele não pode falar nada, se sente uma pulga."

A professora não comentou as respostas dos alunos. As de Deivison e as de Rafael, de acordo com a resposta presente no manual do professor – “Pulga/Hércules - os contrastes, os altos e baixos” –, não estão “autorizadas”. Minha hipótese para essa liberdade maior de leitura, em relação à leitura da professora, é a de que o livro didático dos alunos não vem acompanhado de respostas, como o da professora.

Quanto à aceitação, pelos alunos, das respostas dadas pela professora, quando diferentes das suas, observei que nem sempre isso ocorria. Na aula do dia 21/03, após a leitura do fragmento “O menino no espelho”, retirado do livro homônimo de Fernando Sabino, a professora perguntou para os alunos se eles gostaram do texto. É importante destacar que se trata do fragmento, analisado no capítulo anterior, em que o personagem principal fica em frente a um espelho, brincando com sua imagem, e acaba por retirá-la do espelho. Marcela disse que não gostou, “porque a história é muito sem graça, o menino é burrinho” (anotações de aula).

Logo a seguir, a professora propôs a dramatização da história (uma aluna leu o texto e outras duas imitaram as ações do personagem principal e de sua imagem no espelho) e, após a atividade, perguntou à Marcela se ela havia mudado de opinião. Ao que parece, o ponto de vista da aluna foi reforçado com a dramatização. Ela destacou que a descoberta do menino (sua imagem no espelho) era “de menino de um ano de idade”. A professora pareceu não ficar satisfeita com a resposta de Marcela, pareceu não concordar que se tratava de “um menino de um ano de idade”. Contudo, sem argumentar com Marcela, passou para a leitura do próximo texto.

Como já foi destacado no capítulo 4 desta pesquisa, na análise da

forma como o texto literário é apresentado e explorado, o livro didático utilizado apresenta determinados protocolos de leitura – presentes nas questões sobre o texto, na ilustração, nas respostas às questões (no manual do professor) – que controlam a ficção: os textos literários são transformados em textos informativos, de suposta auto-ajuda, pragmáticos. O pacto ficcional, necessário à leitura literária, é distorcido. O leitor é compelido a ler a ficção como se fosse a sua vida.

A professora, como mediadora entre livro didático e aluno, aceitou, em vários momentos, leituras apresentadas pelos alunos que não estavam “autorizadas” pelos protocolos propostos pelo livro didático. Porém, analisando as respostas da professora, pode-se constatar que sua leitura é guiada por esses protocolos e que, em vários momentos, ela conduziu os alunos a essa leitura, procurando “uniformizar” as interpretações possíveis do texto literário e, com isso, contribuindo para a formação de uma “comunidade interpretativa”.

5.1.2 Textos literários retirados de outros livros didáticos

Nas aulas a que assisti, durante o primeiro semestre, os seguintes textos, retirados de outros livros didáticos, foram trabalhados: “Destino”, poema de Nóbrega da Siqueira; “Sonho de herói”, poema de Murilo Araújo; “Nasci” e “Cresci” (fragmentos da narrativa *Aventuras de Tibicuera*), de Érico Veríssimo; “Recompensa”, poema de Sidônio Muralha; “Mar português”, poema de Fernando Pessoa; “Ladainha”, poema de Cassiano Ricardo; “A arca de Noé”, poema narrativo de Vinícius de Moraes; “Canção do exílio”, poema de Gonçalves Dias e “A assembléia dos ratos” (narrativa do livro *Fábulas*), de Monteiro Lobato.

Observa-se que, de um total de nove textos, sete pertencem à categoria “poesia” e dois à categoria “história”, sendo que um é fragmento de narrativa. Essa seleção demonstra a preferência da professora em trabalhar com poesia que, segundo ela, “desperta a sensibilidade” dos alunos.

Os autores dos textos selecionados escrevem para adultos, alguns também para crianças, e pertencem ao cânone da literatura brasileira, como Gonçalves Dias, Monteiro Lobato, Vinícius de Moraes, Cassiano Ricardo, Murilo Araújo e Érico Veríssimo, e ao cânone português, como Fernando Pessoa e

Sidônio Muralha, que morou, e faleceu, no Brasil, tendo seus livros publicados por editoras portuguesas e brasileiras. Sidônio Muralha é considerado, por alguns críticos, um dos melhores poetas para crianças em língua portuguesa. Essa seleção de autores, de textos retirados de livro didático, nos mostra a presença do “cânone” na escola.

Nesta seção, analiso as práticas de leitura de textos literários retirados de livros didáticos – geralmente apresentado no suporte xerox –, a partir de “ações” realizadas pela professora, como mediadora entre texto literário e alunos, e da participação dos alunos na aula, de sua “recepção” dos textos. Foram selecionadas para análise três aulas observadas, a aula do dia 26/05, a aula do dia 28/05 e a aula do dia 30/05.

Nas aulas selecionadas, foi trabalhada a narrativa em verso “A Arca de Noé”, de Vinícius de Moraes. Ela foi distribuída no suporte xerox (3 folhas), retirada de outro livro didático, ao qual, infelizmente, não tive acesso. Na primeira folha, antes do texto ser apresentado, aparece a seção “O prazer do texto” e, ao lado dessa seção, uma fotografia de Vinícius de Moraes seguida de um pequeno texto informativo sobre o autor e sobre seu livro *A arca de Noé*:

Vinícius de Moraes era carioca nascido a 19 de outubro de 1913. Foi principalmente poeta e compositor. O fato de aliar a música a suas poesias tornou-o um dos poetas mais populares do Brasil. A arca de Noé é um livro de poesias infantis que foram musicadas (a maioria por Toquinho) e interpretadas por Chico Buarque, Milton Nascimento, Nei Matogrosso e Marina, entre outros. Vinícius de Moraes morreu em 9 de julho de 1980. (xerox de livro didático)

Esse texto recupera um pouco do contexto de produção da obra, em relação à autoria, e destaca a principal forma de sua veiculação: através da música, oferecendo, assim, informações importantes ao leitor. Observa-se ainda que *A arca de Noé* é considerado um livro de poesias. Vale destacar que ele é composto principalmente por poemas narrativos, como é o caso de “A arca de Noé”, que dá nome ao livro.

Na seção “O prazer do texto”, os autores do livro didático apresentam um resumo da história bíblica da arca de Noé, informando que Vinícius de Moraes partiu dessa história para escrever sua “poesia”. Os autores se dirigem aos alunos: “Você conhece a história de Noé e sua arca? Ela é narrada no Velho Testamento e, resumidamente, é assim.” No resumo apresentado, informa-se que Noé, “por ser justo”, foi escolhido para construir uma arca e salvar sua família e duas criaturas viventes de cada espécie.

O texto, que vem a seguir, é um fragmento de “A arca de Noé”, do livro homônimo, editado atualmente pela Companhia das Letrinhas. Trata-se da versão musicada por Toquinho, do CD da Polygram. Essa informação não está especificada na cópia recebida pelos alunos, que não apresenta referência alguma de onde o texto foi retirado.

Após o “poema”, vem a seção “Vamos trabalhar o texto”. Das quatorze questões presentes nessa seção, cinco estão voltadas para a exploração de conhecimentos gramaticais, três exploram o vocabulário, duas são do tipo “cópia”, uma exige que o aluno conte o número de estrofes e versos do texto, uma é do tipo “adivinha impossível”, uma explora a capacidade de comparação de informações e também uma explora a capacidade de generalização, exigindo que o leitor produza alguma inferência.

Estou considerando “adivinha impossível” a seguinte questão: “Há um tipo de texto que se caracteriza por apresentar animais como personagens, até mesmo com o dom da fala; pretende também nos ensinar alguma coisa sobre o nosso comportamento. Como é denominado esse tipo de texto?” Como na xerox que os alunos receberam não há informação sobre esse tipo de texto, o aluno precisa buscá-la em seu conhecimento de mundo e se não encontrar a resposta, na sala de aula, somente a professora poderá ajudá-lo.

Na questão – “Leia atentamente a décima estrofe. Você acredita que o comportamento dos animais, às vezes, pode ser comparado ao comportamento dos homens? O que você pensa sobre isso?” –, o aluno deve analisar o comportamento dos animais do texto e comparar informações – advindas do texto e de seu conhecimento de mundo.

Na questão – “Leia novamente a sétima estrofe da poesia. Em seguida,

explique e comente a atitude do leão e a atitude do tigre.” –, o aluno deve analisar as atitudes dos animais citados e tirar conclusões gerais sobre elas.

Quanto à mediação da leitura pela professora e à recepção pelos alunos, os seguintes itens são analisados:

Aulas em que foram trabalhados textos literários retirados de outros livros didáticos:

Professora (mediadora)	nunca	às vezes	quase sempre	sempre
Lê o(s) texto(s) ou parte dele(s)				X
Segue as questões das atividades propostas			X	
Propõe outras questões, indo além das presentes no livro didático		X		
Aceita respostas dos alunos diferentes das apresentadas por ela			X	
Comenta as respostas dos alunos		X		

Participação da turma	pequena	média	grande
Leitura silenciosa			X
Leitura oral			X
Discussão dos textos			X
Realização das atividades propostas		X	
Respostas às questões de acordo com as apresentadas pela professora		X	
Aceitação das respostas dadas pela professora, quando estas estão diferentes das suas			X

Nas três aulas selecionadas nesta seção, a professora realizou leitura oral do texto ou de partes dele, com o objetivo de ensinar aos alunos uma

determinada maneira de ler: “com entonação adequada e com emoção”. Essa orientação, como foi observado, é dada pela professora em algumas aulas, principalmente quando o texto em questão é uma “poesia”. Essa preocupação da professora está de acordo com o que destaca Pinheiro:

Acreditamos que a leitura do texto poético tem peculiaridades e carece, portanto, de mais cuidados do que o texto em prosa. Não se trata de valorizar mais este ou aquele gênero literário. Trata-se de estar atento a procedimentos e cuidados específicos que convêm a cada gênero. Tendo em vista que a poesia é dos gêneros literários mais distantes da sala de aula, a tentativa de aproximá-la dos alunos deve ser feita de forma planejada. (2002, p. 23)

A preocupação em fazer uma leitura do texto poético com a entonação adequada, com “emoção”, destacada pela professora, é apontada por Pinheiro como fundamental para despertar o interesse do aluno. Esse pesquisador ressalta a importância de o professor realizar leituras de textos poéticos na sala de aula⁹⁴ e considera a poesia um gênero literário pouco presente na escola. Na sala de aula investigada nesta pesquisa, pode-se constatar o contrário: a poesia é o gênero literário que mais está presente, no livro didático selecionado pela professora e nos textos retirados, por ela, de outros livros didáticos.

Quanto à ordem das questões presentes nas atividades que acompanham o texto, observei que ela costuma ser seguida pela professora. Contudo, na aula do dia 26/05, uma das questões propostas foi antecipada. Trata-se da questão 1 – “Escreva em seu caderno três palavras da poesia que indicam características da tromba do elefante. Essas palavras pertencem a qual classe gramatical?”. Lendo a passagem do texto sobre a citada tromba, a professora perguntou aos alunos: “Como ele (o autor) descreveu a tromba do elefante?”. Após os alunos terem respondido, ela antecipou a segunda pergunta da questão 1: “Essas características, como a gente viu no nosso livro, pertencem a que classe de palavras?” Os alunos responderam: “Adjetivos”, e a professora completou: “Os adjetivos embelezam”. Dessa forma, ela aproveitou a parte do

⁹⁴ “Um professor que não é capaz de emocionar com uma imagem, com uma descrição, com o ritmo de um determinado poema, dificilmente revelará na prática que a poesia vale a pena (...) Creio que sem um mínimo de entusiasmo, dificilmente poderemos sensibilizar nossos alunos para a riqueza semântica da poesia.” (PINHEIRO, 2002, p. 24)

texto que estava sendo lida para antecipar uma questão da atividade.

Algumas perguntas foram formuladas pela professora. Além de perguntar aos alunos se havia alguma palavra que eles não conheciam, se eles “entenderam a poesia”, a professora fez perguntas subjetivas a alguns alunos, buscando envolvê-los com o texto:

Professora: “Qual foi a estrofe que você achou mais bonita?”

Bárbara: “O sol ao véu transparente/ Da chuva de ouro e de prata/ Resplandece resplendente/ No céu, no chão, na cascata.”

Professora: “Por quê?”

Bárbara: “Achei as palavras mais bonitas”.

Professora: “E você, Rafael?”

Rafael: “Achei essa: “Os bosques são todos meus!/ Ruge soberbo o leão/ Também sou filho de Deus!/ Um protesta, e o tigre – 'não!'”

Professora: “Por quê?”

Rafael: “Porque fala dos animais... Eles queriam a mata só pra eles, estavam brigando...”

Washington: “Fala a realidade. A pessoa tem muito dinheiro... o dinheiro dela pode tirar ela da cadeia. Já uma pessoa humilde, pobre, rouba um litro de leite e vai preso, na cadeia... E quem faz um milhão de coisa não vai...”

Daysielle: “Isso de roubar pra viver eu não concordo. Tem que arrumar um emprego.”

Como podemos observar, Washington, mesmo sem ser solicitado pela professora, apresentou sua “leitura” da estrofe destacada por Rafael. Washington parecia criticar a atitude do leão e do tigre, que “querem o bosque só para eles”. Ele comparou esses “poderosos” às pessoas que têm muito dinheiro, que podem roubar muito, fazer “um milhão de coisas” e que não vão para a cadeia, demonstrando indignação com o fato das pessoas humildes, que roubam “um litro de leite”, irem presas.

A professora não comentou a “leitura” de Washington e, após o

comentário de Daysielle, a professora, de aparência mais aliviada, aproveitou para perguntar à turma:

Professora: “Mas como ela pode arrumar (um emprego)... o que ela tem que fazer?”

Daysielle: “Estudando”.

Professora: iniciou um discurso moralizador sobre a importância do estudo para se conseguir um emprego, sobre a importância de falar bem, de escrever bem. “A gente aprende isso de que jeito?”

Alunos: “Estudando, lendo...”

Podemos observar que algumas vezes, apesar de não criticar as respostas/comentários dos alunos, a professora parece não concordar com o que é apresentado por eles. A “leitura” de Washington não foi bem aceita pela professora, que demonstrou certa cumplicidade com o comentário de Daysielle. No final dessa “discussão”, os alunos pareceram ter apreendido a “lição” contida no discurso moralizador proferido pela professora. As perguntas propostas por ela, que extrapolam a compreensão do texto, têm como objetivo transmitir determinados valores, que devem ser apreendidos pelos alunos, como integrantes de uma “comunidade de leitores”.

Na aula do dia 30/05, também se pode observar, pelas perguntas propostas pela professora e por seu discurso, a preocupação com a transmissão de determinados valores. Os alunos, ao relacionarem os animais “maiores”, do texto “A arca de Noé”, às pessoas ricas, destacaram que estas tinham casarão. A professora perguntou a eles o que era um casarão. Um dos alunos respondeu que era uma casa grande e limpinha. A professora aproveitou para iniciar um discurso “formador” de valores e de maneiras de agir na sociedade, dizendo “que todos tinham casarão, que ter casarão era viver em harmonia, que a felicidade estava em pequenas coisas...” Como exemplo, lembrou aos alunos “a história da moça que matou seus pais, em São Paulo. Contou que ela tinha ido buscar o que

não devia e acabou ficando sem sua maior riqueza, o pai e a mãe.” (notas de aula)

É interessante observar como o texto literário serve de pretexto para a formação, nos alunos, de valores éticos e morais, de determinadas formas de sentir e agir, mesmo quando não possui um caráter moralizante, pragmático. A leitura realizada na escola costuma apresentar uma grande extrapolação textual, servindo ao objetivo de formar uma “comunidade de leitores”, que deve compartilhar não apenas as mesmas interpretações textuais, mas também, como venho destacando, os mesmos valores, formas de sentir, pensar e agir.

Quanto à aceitação, pela professora, das respostas dos alunos, em relação à interpretação dos textos, observei, como já foi destacado anteriormente, que a maioria das respostas são aceitas, já que não são criticadas. Como exemplo, cito a aula do dia 30/05, em que a professora pediu para Rafael responder à questão 12 – “Leia novamente a sétima estrofe da poesia. Em seguida, explique e comente a atitude do leão e a atitude do tigre.” Como já foi explicitado, essa questão exige que o aluno analise as atitudes dos animais e tire conclusões gerais sobre elas. Rafael apresentou a seguinte resposta: “Eles queriam uma parte da terra pra eles.” A professora, sem fazer comentários, passou para a questão seguinte. Observa-se, no entanto, que a resposta de Rafael é inadequada, uma vez que o leão e o tigre querem todos os bosques e não “uma parte” deles.

A aceitação das respostas dos alunos pela professora inclui, portanto, em alguns momentos, respostas inadequadas, que não são sustentadas pelo texto. Críticas explícitas são feitas apenas a respostas referentes a questões mais objetivas. Nas aulas, também observei “diferenças de aceitação” e mesmo “não-aceitação” velada, por parte da professora, como foi o caso do comentário de Washington em relação “às pessoas que têm muito dinheiro” e aos “humildes”, seguido pelo silêncio da professora, “de olhar preocupado”.

Nas aulas selecionadas, as atividades sobre o texto foram propostas como “dever de casa”, que não foi feito, como pude observar, por muitos alunos. Por esse motivo, destaquei a participação dos alunos como “média”, apesar de muitos deles participarem da discussão do texto.

Quanto às respostas dos alunos às questões, observei uma grande variedade, muitas delas diferentes da destacada pela professora. Como exemplo, cito um trecho da aula do dia 30/05, em que a seguinte questão, presente na atividade sobre o texto, foi dirigida à turma: “Leia atentamente a décima estrofe. Você acredita que o comportamento dos animais, às vezes, pode ser comparado ao comportamento dos homens? O que você pensa sobre isso?” Observa-se, como já foi explicitado, que essa questão exige que o aluno analise o comportamento dos animais do texto e compare informações. A estrofe à que ela

se refere é a seguinte: “Os maiores vêm à frente/ Trazendo a cabeça erguida/ E os fracos, humildemente,/ Vêm atrás, como na vida.” Os alunos apresentaram respostas diferentes:

Guilherme: “As pessoas que se sentem inferiores ficam atrás por isso.”

Jéssica: “Os ricos são mais poderosos, os humildes que não têm dinheiro são mais fracos.”

Rafael: “As pessoas que têm dinheiro vão à frente e as pessoas humildes que não tiveram oportunidade de estudar vão abaixadas.”

Professora: “Então elas são rebaixadas.” A professora explicou que existia aquele tipo de preconceito. “As pessoas com dinheiro que cometem uma falta, com dinheiro conseguem sanar. Já o pobre não. Eles não têm acesso a juízes, a pessoas que estão no poder... Para eles, tudo é mais difícil.”

Guilherme atribuiu o fato de as pessoas fracas virem atrás à forma de sentir dessas pessoas: elas se sentem inferiores. Tudo indica que se elas não se sentissem assim, não viriam atrás e não seriam fracas. Jéssica pareceu relacionar os animais maiores, presentes no texto, às pessoas ricas, mais poderosas, e os animais menores às pessoas que não têm dinheiro, que, por isso, são mais fracas. O poder foi relacionado ao dinheiro. Rafael deixou explícito que “quem vai na frente” são as pessoas que têm dinheiro. Ele estabeleceu uma relação entre dinheiro e estudo, já que as pessoas humildes não tiveram oportunidade de

estudar. Como pude observar, essa relação costumava ser estabelecida, nas aulas, pela professora.

As interessantes respostas de Guilherme e Jéssica não foram comentadas pela professora. Portanto, mesmo diferentes do que ela apresentou logo a seguir, após a fala de Rafael, essas “leituras” foram aceitas. Podemos observar também a estratégia utilizada pela professora, já comentada, de modificar a resposta do aluno sem desautorizá-la. Rafael pareceu aproximar-se da “leitura” proposta pela professora. Sendo assim, ela partiu do que ele apresentou para expor seu ponto de vista. É interessante observar que esse ponto de vista é bastante semelhante ao apresentado por Washington na aula anterior e que, contudo, pareceu não ter sido muito aceito.

Quanto à aceitação, pelos alunos, das respostas dadas pela professora, quando diferentes das suas, destaquei como “grande”. Contudo, é importante ressaltar que, em relação à interpretação dos textos, a professora não costumava impor “leituras” aos alunos: quase todas as apresentadas por eles eram aceitas. Portanto, não foi observada tensão alguma em relação a esse item.

5.1.3 Textos literários em livros de literatura

Nesta seção, analiso as práticas de leitura de textos literários realizadas com o suporte “livro de literatura”, a partir de “ações” realizadas pela professora, como mediadora entre texto literário e alunos, da participação dos alunos na aula e de sua “recepção” dos textos. Foram selecionadas para análise duas aulas observadas, a aula do dia 13/06 e a do dia 16/06.

Os livros de literatura lidos na aula de Português fazem parte do *kit* que os alunos receberam da escola no ano anterior, quando cursavam a 4ª série. Trata-se dos livros da coleção “Literatura em minha casa”, do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE/2001), distribuídos pelo Ministério da Educação. A professora solicitou, na aula do dia 26/05, que cada aluno escolhesse um livro, dos quatro que recebeu, e apresentasse para a turma, lendo e fazendo algum comentário sobre o texto⁹⁵. Os alunos que não receberam o livro, por terem

⁹⁵A professora me informou que “tentou resgatar um material rico que estava nas mãos deles e

estudado em alguma escola onde a distribuição não foi feita, pegaram emprestado com um colega. Os alunos iniciaram a leitura dos livros na aula do dia 02/06.

Nessa prática de leitura, o aluno que apresentava para os demais um determinado livro era o primeiro mediador do texto literário. A professora, apesar de ser a segunda mediadora, como analiso mais adiante, assumiu um papel de destaque, uma vez que cabia a ela fazer perguntas aos alunos sobre o texto lido e tecer comentários. Nos quadros que vêm a seguir, não foram especificadas as “ações” do aluno “mediador”. Sua participação é analisada juntamente com a dos demais alunos. É importante destacar ainda que não foi possível, nas aulas assistidas, a verificação dos dois últimos itens presentes no segundo quadro. Por esse motivo, os espaços referentes a esses itens estão marcados com um traço.

Aulas em que foram trabalhados textos literários em livros de literatura:

Professora (mediadora)	nunca	às vezes	quase sempre	sempre
Lê o(s) texto(s) ou parte dele(s)			X	
Faz perguntas sobre o texto		X		
Explora a interpretação do texto pelos alunos		X		
Conduz os alunos a uma determinada interpretação	X			
Aceita respostas variadas				X
Comenta as respostas dos alunos		X		

Participação da turma	pequena	média	grande
Leitura silenciosa do texto			X
Leitura oral do texto			X

que a maioria não tinha sequer lido”.

Participação da turma	pequena	média	grande
Discussão dos textos			X
Respostas, orais ou não, às questões de acordo com as apresentadas pela professora	_____	_____	_____
Aceitação das respostas dadas pela professora, quando estas estão diferentes das suas	_____	_____	_____

Na aula do dia 13/06, a aluna Ingrid apresentou a leitura do poema “Tem tudo a ver”, de Elias José, do livro *Palavras de encantamento*⁹⁶, que faz parte da coleção “Literatura em minha casa”. Apresento, a seguir, a seqüência de “eventos” referentes a essa prática de leitura.

Ingrid: mostrou o livro para a turma, informando que era de diversos autores. Leu o nome dos autores.

Professora: enfatizou que aqueles autores eram excelentes. “Os poemas do Ferreira Gular são lindíssimos”. Citou outros nomes também.

Ingrid: mostrou, no livro, a fotografia de Elisa Lucinda, dizendo que ela era música (sic) e atriz da novela “Mulheres apaixonadas” (da Rede Globo de televisão). Leu sobre sua vida, enfatizando que ela era “conhecida como um grande destaque da literatura infantil juvenil brasileira”. Leu sobre a vida de Elias José. Antes de iniciar a leitura do poema, disse que estava em dúvida entre aquela poesia e “Segredinho de amor”.

Professora: perguntou por que ela escolheu aquela poesia.

Ingrid: “É porque fala de poesia”. Leu com entusiasmo a poesia.

Professora: elogiou a apresentação de Ingrid.

Ingrid: disse que também gostou do final, “que foi a Marisa Lajolo que escreveu”. Leu a “carta aos leitores” escrita por Lajolo.

Professora: elogiou Ingrid por ter prestado atenção naquela informação e explicou à turma que se tratava “da resenha, a anotação do final” (na capa do livro).

⁹⁶ Antologia de poetas brasileiros, v.1, editado pela Moderna, em 2001. Apresenta textos dos seguintes poetas: Manoel de Barros, Elisa Lucinda, Elias José, Roseana Murray, Pedro Bandeira, Mário Quintana, Luiz Gama, Olavo Bilac, José Paulo Paes e Ferreira Gular. A carta aos leitores foi

Ricardo: propôs que cada um fizesse uma poesia para a próxima aula, a “segunda-feira poética”.

Rafael: pediu para fazer a poesia naquele momento.

Professora: disse que não havia mais tempo, que faltavam apenas três minutos para o final da aula.

Alunos: insistiram, pedindo para “fazer a poesia”.

Professora: aceitou a proposta da turma.

Nessa aula, Ingrid, como primeira mediadora do texto literário, apresentou o livro para a turma. A professora, assumindo seu papel de mediadora, também fez comentários sobre o livro. Antes de iniciar a leitura do poema escolhido, Ingrid contextualizou a obra, destacando algumas informações sobre a vida do autor. A aluna deu um grande destaque à autora/atriz Elisa Lucinda⁹⁷, cujo poema também está presente no livro, ao que parece, por ela estar participando, naquela época, de uma novela da rede Globo.

Na apresentação de Ingrid, destaco sua preocupação em ler as informações presentes na contracapa, a “carta aos leitores” de Marisa Lajolo, e de contextualizar a obra, falando sobre os autores. Sobre o texto em si, ela comentou apenas do que se tratava: “fala de poesia”. Nessa aula, não houve discussão do texto, nem pela professora nem pelos alunos. A única pergunta que a professora fez foi dirigida à Ingrid, indagando sobre sua escolha do poema. Ingrid prendeu a atenção dos alunos, que propuseram, no final, uma produção de poesia.

O poema apresentado por Ingrid foi explorado pela professora na aula seguinte, no dia 16/06 (uma “segunda-feira poética”). Ela começou a aula elogiando Ingrid, pelo poema apresentado na aula anterior, e o passou no quadro-giz, para que todos copiassem. Observa-se que essa prática de leitura poderia ser analisada na próxima seção deste capítulo, referente à leitura do texto literário retirado do livro de literatura. Contudo, como ela foi iniciada, primeiramente, no suporte livro, apresentado por Ingrid, optei por mantê-la nesta seção.

A professora, com o livro na mão, perguntou aos alunos o que eles achavam que queria dizer o título: “Palavras de encantamento”. Ela se dirigiu a

escrita por Marisa Lajolo.

⁹⁷Elisa Lucinda, antes de tornar-se atriz, costumava aparecer em vários programas da TV,

Antônio e ele respondeu: “Poesia”. A professora iniciou a leitura da poesia, lida por Ingrid na aula anterior, “Tem tudo a ver”, de Elias José, e a escreveu no quadro-giz. Enquanto os alunos copiavam, a professora andava pela sala e lia novamente a poesia, fazendo comentários: “Que lindo, gente! Falou de tudo aí, não falou? Quem terminou vai fazer silenciosamente a leitura e depois ler para a turma.”

Alguns alunos iniciaram a leitura oral, um de cada vez, e depois todos leram juntos. A professora explicou a forma “adequada⁹⁸” de se ler poesia: “não se lê verso por verso, tem que ler com a pontuação, senão quebra o encantamento”. Podemos observar que a professora valorizava bastante a leitura oral dos textos, principalmente de poemas. Ela orientava os alunos nessa leitura, destacando a forma mais adequada de fazê-la. A leitura silenciosa, como já foi destacado, era considerada, pela professora, como importante para a “preparação da oral”.

Após a leitura oral coletiva, a professora fez perguntas aos alunos sobre o texto. Iniciou com as subjetivas, perguntando pela estrofe ou verso de que mais gostaram, procurando incentivá-los a se envolver com a poesia. Ela se dirigiu à Mariana:

Mariana: disse que gostou mais da 2ª estrofe: “as lágrimas diante da morte/ os olhos pedindo pão.”

Ingrid: interpretou os versos destacados por Mariana, dizendo que eles falavam sobre a morte, a tristeza. Deu como exemplo um pessoa com câncer “que não dá pra curar.”

Professora: perguntou à Mariana sobre “os olhos pedindo pão”.

Mariana: “É a fome”.

Professora: “Quem interpretou diferente?”

Ingrid: “Uma pessoa que não tem carinho, amor, tá pedindo pão.”

Professora: enfatizou que o leitor interpreta da maneira dele porque o autor “dá asas à imaginação”. Destacou como corretas as interpretações de Mariana e Ingrid.

Rafael: leu os versos que mais gostou: “A poesia/ tem tudo a ver/ com tua dor e

apresentando poemas seus.

⁹⁸ É importante destacar que o verso é uma unidade rítmica, e a pontuação é lógica. Deve haver

alegrias”. Ele explicou que “triste ou alegre, o sentimento é o mesmo”.

Daysielle: disse que gostou mais da última estrofe porque falava de tudo: “A poesia/ – é só abrir os olhos e ver/ tem tudo a ver com tudo.”

Professora: destacou que tudo era poesia: “admirar o dia, o sol, até o sol que entra na sala”.

Como podemos observar, a professora, apesar de ter explorado pouco a interpretação do texto e de ter feito poucas perguntas sobre ele, incentivou os alunos a participarem da aula e a exporem sua “leitura”. Essa prática assemelha-se à utilizada no “círculo de leitura”, presente em muitos projetos de incentivo à leitura, como o PROLER⁹⁹ (Programa Nacional de Incentivo à Leitura). O fato de o aluno não ser “interrogado”, não ter que demonstrar sua “leitura” em um texto escrito, ter liberdade para fazer o comentário que quiser, ter a liberdade para escolher o texto que mais gostou - no caso, entre os que ele recebeu da escola, geralmente os únicos que possui - e poder partilhar o texto que escolheu com os demais parece ser um fator determinante para o grande envolvimento de todos com o “trabalho” proposto pela professora de Português¹⁰⁰.

Isso nos mostra que a leitura na escola também pode, e deve, ser realizada de forma “mais livre” e compartilhada. Uma leitura sem aquele alguém, descrito por Pennac, emboscado, nos esperando para nos perguntar: “Entãããã? É bom? Você entendeu? Relatório!” (1993, p. 82) Acredito que esse tipo de prática de leitura realizado pela professora contribui para a formação de leitores de literatura.

5.1.4 Textos literários retirados de livros de literatura

Nesta seção, analiso as práticas de leitura de textos literários retirados

uma combinação de ritmo e lógica na recitação.

⁹⁹ No ano de fundação desse projeto, 1992, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), o “círculo de leitura” – leitura de um texto por um “leitor-guia”, seguida de comentários dos demais participantes - juntamente com a contação de histórias, constituíam duas importantes vertentes do projeto, atraindo a atenção de muitos alunos da universidade, contribuindo para a formação de muitos leitores.

¹⁰⁰ A professora considerou os trabalhos apresentados pelos alunos como “ricos, de acordo com o

de livro de literatura – xerocados, mimeografados ou transcritos pela professora no quadro-giz e copiados pelos alunos no caderno –, a partir de “ações” realizadas pela professora, como mediadora entre texto literário e alunos, e da participação dos alunos na aula, de sua “recepção” dos textos. Nas aulas observadas, apenas os poemas de Henriqueta Lisboa, trabalhados nos dias 07/04, 14/04 e 05/05, foram retirados do suporte livro¹⁰¹: *Palavra de poeta*¹⁰², v.1, editado pela Ática, 2001, e distribuído pelo PNBE. Trata-se dos poemas: “Jardim”, “O menino poeta” e “Tempestade”.

Selecionei para análise a aula do dia 14/04 e a aula do dia 05/05, em que foram trabalhados, respectivamente, os poemas “O menino poeta” e “Tempestade”, ambos de Henriqueta Lisboa. É importante destacar ainda que não foi possível, nas aulas assistidas, a verificação dos dois últimos itens presentes no segundo quadro. Por esse motivo, os espaços referentes a esses itens estão marcados com um traço.

Aulas em que foram trabalhados textos literários retirados de livros de literatura:

Professora (mediadora)	nunca	às vezes	quase sempre	sempre
Lê o(s) texto(s) ou parte dele(s)				X
Faz perguntas sobre o texto		X		
Explora a interpretação do texto pelos alunos		X		
Conduz os alunos a uma determinada interpretação		X		
Aceita respostas variadas				X
Comenta as respostas dos alunos		X		

Participação da turma	pequena	média	grande
------------------------------	----------------	--------------	---------------

nível dos alunos”.

¹⁰¹ A maioria dos textos trabalhados na sala foram retirados de outros livros didáticos.

¹⁰² A professora me informou que esse livro era emprestado da biblioteca da outra escola em que trabalha.

Participação da turma	pequena	média	grande
Leitura silenciosa do texto			X
Leitura oral do texto			X
Discussão dos textos			X
Respostas, orais ou não, às questões de acordo com as apresentadas pela professora	—	—	—
Aceitação das respostas dadas pela professora, quando estas estão diferentes das suas	—	—	—

Nas aulas observadas, a professora dedicou boa parte do tempo para a exploração da leitura silenciosa e, principalmente, oral do texto. Ela era a primeira a fazer a leitura e orientava os alunos nessa prática, destacando a entonação mais adequada para sua realização.

Na aula do dia 14/04, a professora começou cobrando a pesquisa que passou na aula anterior sobre Henriqueta Lisboa. Após a apresentação dos alunos, ela leu, no livro de literatura, o poema que, como informou à turma, Henriqueta Lisboa mais gostava: “O menino poeta”. A professora perguntou aos alunos se eles gostaram e distribuiu uma folha mimeografada com o texto, convidando-os para uma aula diferente: a aula seria “lá embaixo”, em umas mesas do pátio da escola¹⁰³.

Nessa “aula diferente”, a preocupação da professora pareceu ter sido despertar o interesse dos alunos para a poesia e praticar a leitura oral do texto. Sendo assim, sua interpretação praticamente não foi explorada pela professora, que priorizou perguntas subjetivas, buscando envolver os alunos com a leitura: “Vocês gostaram do texto? Qual parte que mais gostaram?” A única pergunta observada de exploração do texto foi respondida pela própria professora: “Por que ele (o menino) tava rindo? Será que ele era mau? Era travesso... não mau.” Essa pergunta, inferencial, se refere à parte em que o menino furtou uma estrela: “A estrela num choro/ o menino rindo”.

O foco dessa aula foi a leitura oral e sua preparação. Os alunos foram

¹⁰³ Durante o recreio, os alunos eram proibidos de sentar nessas mesas. Elas sempre ficavam

organizados em grupos, pelas mesas do pátio, e, após terem lido silenciosamente três vezes, “treinaram” a leitura oral, com seu grupo, que teria de escolher um integrante para ler para a turma. Essa prática foi um sucesso. Os alunos “trabalharam em equipe”, os que liam melhor ajudando quem tinha dificuldades. No final, uma aluna propôs que eles “fizessem um teatro” sobre a poesia. A dramatização foi acatada pela professora, que incumbiu a aluna de sua organização.

Na aula do dia 05/05, a prática de leitura foi realizada com o poema “Tempestade”, de Henriqueta Lisboa. A professora, como de costume, explorou a leitura silenciosa e oral, solicitando, para esta, a leitura individual e em grupos (algumas partes eram lidas pelos meninos, outras pelas meninas).

O poema, narrativo, tem como tema um menino que adorava chuva com vento, a tempestade destacada no título. Ele retrucava as ordens do(s) “adulto(s)”, que o chamava(m) “para entrar” e o advertia(m) para o perigo da chuva e do vento: “Eu não sou feito de açúcar/ para derreter na chuva./ Eu tenho forças nas pernas/ para lutar contra o vento!” O poema não apresenta lição de moral, ele é encerrado com a fala do menino: “Gosto de chuva com vento,/ gosto de vento com chuva!”

Após a leitura, Washington foi o primeiro a comentar o poema:

Washington: “Parece que é uma menina pequena, porque ele não obedece.”

Professora: “E você, obedece a mamãe, a vovó?” Disse que ela não era uma menina e tinha gente que não a obedecia, não fazia o dever.

Para Washington, tamanha desobediência só podia partir de uma “menina pequena”. A professora não comentou essa “leitura”. Ela aproveitou para fazer perguntas “moralizantes” dirigidas à vida do aluno, extrapolando o texto e definindo formas de se comportar da “comunidade de leitores”. Aproveitou também para “puxar a orelha” da turma sobre o dever de casa, reclamando dos que não a obedeciam. Implícito em seu discurso, “de não ser uma menina”, está a

vazias. Era este o local onde eu entrevistava os alunos, com a autorização da diretora.

necessidade de os alunos, “meninos”, obedecerem quem não é como eles, ou seja, os adultos. Dessa forma, esse “valor moral” pode ser atribuído, pelos alunos, ao texto lido, mesmo que a professora não os conduza explicitamente a uma leitura “moralizante”.

Nessa aula, a professora fez também algumas perguntas de exploração formal do texto: sobre o uso de travessão e de dois pontos. Sobre a exploração da interpretação do texto, foi observada apenas a seguinte pergunta: “Por que o menino disse que tem forças nas pernas, e não nas mãos?” Retomando os versos a que essa pergunta se refere, “Eu tenho forças nas pernas/ para lutar contra o vento!”, observa-se que não existe referência às mãos. A professora partiu do pressuposto de que é mais comum ter forças nas mãos, mas não o explicitou. É importante destacar ainda que antes de a professora fazer essa pergunta à turma, ela havia lido novamente o poema, comentando cada parte dele.

A resposta dada pelos alunos – “Para não ser derrubado” e “Para se sustentar” – não foi comentada pela professora, que pareceu aceitá-las, apesar dessas respostas darem margem à ambigüidade, já que não explicam a razão de o menino ter dito o que disse.

Como pude observar, a professora contribuiu para que os alunos se interessassem, e muito, por poesia. Os textos retirados, pela professora, de livro de literatura, são todos da categoria “poesia”. A forma como eles foram trabalhados nas aulas se assemelha à forma como os livros de literatura, analisados na seção anterior, foram trabalhados: de forma mais livre. O foco parece estar no ato da leitura em si, que me pareceu ser utilizado como estratégia de conquista de leitores. Contudo, nas aulas referentes a esta seção, pode-se observar uma certa “condução da leitura” pela professora, em seus comentários e perguntas.

Pelo que foi analisado até aqui, podemos destacar diferenças entre a prática de leitura de textos literários realizada no livro didático, em material retirado de outros livros didáticos, no livro de literatura e em textos retirados de livros de literatura.

No livro didático, a professora seguiu todas as perguntas das

atividades, explorando a interpretação dos textos proposta no livro. Contudo, vale ressaltar, como foi analisado nos capítulos 3 e 4 desta pesquisa, que o livro em questão apresenta uma forte condução da leitura, realizada pelos “enquadradores discursivos” presentes, principalmente, nas questões sobre os textos e nas respostas do manual do professor.

Nos textos literários retirados de outros livros didáticos, observa-se uma maior exploração de elementos gramaticais. A professora utilizou livros didáticos mais antigos, nos quais esse tipo de trabalho era priorizado, para suprir, como ela informou, as deficiências do livro didático adotado, “que não trabalha muito com a 'gramática'”.

Em relação ao conteúdo presente no livro didático adotado, pode-se considerar o uso, pela professora, de outros livros didáticos, com o objetivo de explorar elementos gramaticais, como um “uso tático”, referente ao conceito de tática desenvolvido por De Certeau (1994, Cf. cap. 2). Trata-se de uma forma de recepção de um discurso, e do livro didático, que foge ao controle do que é recomendado pelo próprio livro adotado, pelo PNLD – uma vez que o livro adotado é recomendado por ele – e pelo discurso acadêmico - presente nos PCN e orientadores dos critérios estabelecidos pelo PNLD –, que não prioriza a exploração de elementos gramaticais. A “recepção”, pela professora, do livro e do discurso que ele veicula, acrescida da “complementação gramatical”, é marcada pela astúcia, pela “arte do fraco”, destacada por De Certeau (1994) e por Evangelista (2000).

É importante destacar que esse uso é “tático”, em relação a determinadas instâncias “de controle do discurso”, mas é também “estratégico”, em relação ao que é proposto aos alunos. A professora cria “estratégias” para trabalhar com os alunos conteúdos que fazem parte da sua concepção de ensino de Português. Dessa forma, na relação professor-aluno, a professora representa o “postulado de um poder”, organizando estratégias de “controle” do que deve ser apreendido pelos alunos.

Quanto à prática de leitura realizada com livros de literatura, observa-se que, diante da falta de livros¹⁰⁴, disponíveis na biblioteca, para todos e da

¹⁰⁴ Os professores costumam solicitar a leitura de um mesmo livro para todos os alunos. Essa prática, na escola pública, torna-se, em muitos casos, inviável, devido à falta de livros disponíveis

condição financeira dos alunos, que não lhes permite comprar livros, a professora propôs uma atividade com livros de literatura que os alunos receberam da escola (PNBE/MEC) no ano anterior. Sendo assim, esse “uso” dos livros proposto pela professora pode ser considerado como “tático”. Ela demonstrou exercer as “astúcias e surpresas táticas” de que falam De Certeau e Evangelista: “gestos hábeis do “fraco” na ordem estabelecida pelo “forte”, arte de dar golpes no campo do outro, astúcia de caçadores, mobilidades nas manobras, operações polimórficas, achados alegres, poéticos e bélicos” (DE CERTEAU, 1994, p. 103; EVANGELISTA, 2000, p. 123).

A leitura dos livros de literatura foi realizada de forma livre e compartilhada, cabendo aos alunos a apresentação do texto. Ressalta-se que houve um grande envolvimento da turma com a atividade proposta, “leituras” interessantes foram apresentadas e não foi observada uma condução da leitura pela professora. Ressalta-se ainda que a interpretação dos textos não foi muito explorada. O principal objetivo do trabalho parece ter sido a troca de “leituras” entre os alunos.

Já nos textos literários retirados de livros de literatura, a leitura oral foi o foco do trabalho. Houve uma grande preocupação com a leitura de “poesia”, já que todos os textos lidos pertencem a essa “categoria”. Nessa prática, destaca-se uma certa condução da leitura por parte da professora.

Observei que a professora costumava ler com mais freqüência, oralmente para a turma, os textos selecionados por ela, sejam de livros didáticos ou de livros de literatura. Um bom tempo da aula era dedicado à leitura oral. Observei ainda a existência de uma preocupação com o ato em si da leitura. Como destaca Paulino (1997, p.33), a leitura em voz alta do texto escrito, a socialização do texto escrito, é apontada por muitos professores como sendo a única forma de se acompanhar o processo pessoal de leitura dos alunos. A leitura oral na escola parece ser uma forma de verificar se o aluno dominou a “tecnologia da escrita”¹⁰⁵, para que a leitura possa ser realizada, ou verificar até que ponto

na biblioteca.

¹⁰⁵ A presença de alunos analfabetos e semi-analfabetos na última etapa do primeiro ciclo do Ensino Fundamental me fez entender a preocupação da professora com o domínio da “tecnologia da escrita” pelos alunos. Na turma investigada, havia um aluno analfabeto e um semi-analfabeto. Como se pode observar no “mapa de eventos” do dia 26/05, enquanto os alunos faziam a cópia do poema “A arca de Noé” no caderno, a professora alfabetizava Gabriel. Ela escrevia palavras

essa tecnologia foi dominada: se o aluno lê com dificuldade, se apresenta uma leitura lenta, se sabe ler com a entonação adequada (o que pode demonstrar até mesmo a forma como ele compreendeu o texto), se lê rápido demais. Além desse objetivo, esse tipo de atividade parece ter sido realizada, como pude observar, com o objetivo de envolver os alunos com o texto, de conquistar leitores.

Em relação às semelhanças observadas nessas práticas de leitura, destaco que a professora costumava aceitar interpretações diferentes, estimulando, assim, que todos expusessem seu ponto de vista. Contudo, ela não costumava “dialogar” com as respostas dadas pelos alunos, que eram aceitas, em geral, sem que fossem comentadas. É importante destacar que, quando se tratava de textos de livro didático, as respostas dos alunos nem sempre eram aceitas, já quando se tratava de textos de livro de literatura, elas eram sempre aceitas. Assim sendo, pode-se observar a grande influência que o livro didático exerce no contexto da sala de aula.

Quando se trata de atividades propostas por livros didáticos, a professora costuma avaliar as respostas dos alunos tendo como referência o que é apresentado em seu manual. Já quando se trata de livros de literatura, que não vêm acompanhados de atividades, a professora costuma propor uma leitura menos orientada, na qual as interpretações dos alunos são mais aceitas. Contudo, muitas vezes, essas interpretações não são adequadas, não se orientam pelas pistas textuais. Sendo assim, compreende-se a importância de o professor ter acesso a determinados parâmetros interpretativos do texto.

5.2 A classe de Português da escola pública portuguesa

Em Portugal, as aulas são iniciadas em meados de setembro e são encerradas no final de junho. O ano letivo é composto por três períodos: o primeiro, de setembro a 17 de dezembro, o segundo, de 3 de janeiro até a Páscoa (período de 15 dias conhecido como “férias da Páscoa”) e o terceiro é iniciado após a Páscoa indo até 30 de junho. Acompanhei a turma investigada durante quatro semanas, assistindo a quatorze aulas de Português, distribuídas em sete dias, do primeiro período letivo do ano de 2004, que foi iniciado no dia 17 de

simples em seu caderno e pedia para que ele copiasse e lesse. Entre uma atividade e outra da aula, a professora se dedicava à alfabetização de Gabriel.

setembro.

Na turma de 6^º ano da escola pública, da cidade de Braga, selecionada para investigação, as aulas de Português são realizadas às quintas-feiras, de 10:20h às 11:40h, e às sextas-feiras, de 8:25h às 9:50h. O tempo de duração da aula é bem aproveitado pelo professor, que, como a professora brasileira, envolve os alunos até o último minuto. No espaço da classe de Português, as carteiras são organizadas em pares, por fileira, de forma considerada “tradicional”. A turma possui 27 alunos. Observei ainda que os alunos se sentam praticamente nos mesmos lugares.

Na “classe” da escola pública portuguesa, foram selecionadas duas aulas em que o texto literário foi trabalhado no livro didático e no livro de literatura, indicado no manual didático¹⁰⁶. Assim, enquanto o livro didático apresenta a exploração de um determinado fragmento do texto literário, a leitura integral desse texto é trabalhada no livro de literatura. Das aulas a que assisti, em que o livro de literatura *A vida mágica da sementinha*, de Alves Redol, foi trabalhado, selecionei dois dias para análise: a aula do dia 12/11 e a aula do dia 18/11.

5.2.1 Texto literário no livro didático e em livro de literatura

Nas aulas selecionadas, do dia 12/11 e do dia 18/11¹⁰⁷, analiso a prática de leitura de um texto literário de Alves Redol no suporte livro de literatura e no suporte livro didático. Este último apresenta um fragmento, intitulado "A

¹⁰⁶ Como foi destacado no capítulo 3 desta pesquisa, o livro didático português indica alguns livros de literatura, cuja prática de leitura é explorada no “Guião de Leitura”, presente na parte final do manual. Um fragmento de cada livro de literatura indicado também é explorado no manual, integrando sua seleção de textos.

¹⁰⁷ No início de cada aula, um aluno, solicitado pelo professor, escrevia no quadro os “objetivos das atividades” do dia. Na aula do dia 12/11, os objetivos eram: “Recapitular a história da Sementinha; ouvir a leitura do 2^º capítulo; continuar o estudo da classe dos nomes, dos adjetivos e dos verbos”. Na aula do dia 18/11, os objetivos eram: “Realizar a leitura e interpretação do capítulo 3; fazer os exercícios gramaticais sobre as classes de palavras; escrever a propósito da

Sementinha das tranças verdes", retirado do nono capítulo – "Uma menina com tranças" – do livro *A vida mágica da sementinha*. Trata-se da passagem em que as "tranças" verdes da Sementinha, personagem principal da narrativa, começam a mudar de cor, passando de verde para amarelo.

Aulas em que foram trabalhados textos literários no livro didático e em livro de literatura:

“Ação” do Professor (mediador)	nunca	às vezes	quase sempre	sempre
Lê o(s) texto(s) ou parte dele(s)				X
Pula atividades do livro didático	_____	_____	_____	_____
Muda a ordem das atividades do livro didático	_____	_____	_____	_____
Segue as questões das atividades propostas				X
Propõe outras questões, indo além das presentes no livro didático				X
Reproduz as respostas presentes no manual do professor	_____	_____	_____	_____
Aceita respostas dos alunos diferentes das apresentadas pelo livro didático	_____	_____	_____	_____
Comenta as respostas dos alunos			X	

Participação da turma	pequena	média	grande
Leitura silenciosa			X
Leitura oral			X
Discussão dos textos			X
Realização das atividades propostas			X

oposição simples/complexo na comparação entre o campo e a cidade”.

Participação da turma	pequena	média	grande
Respostas às questões de acordo com as apresentadas pela professora	—	—	—
Aceitação das respostas dadas pela professora, quando estas estão diferentes das suas	—	—	—

Nas aulas selecionadas, é interessante observar como o professor conciliou o trabalho com o livro didático e o livro de literatura. Na aula do dia 12/11, o trabalho foi iniciado pelo “Guião de Leitura”, presente no “final” do livro didático. Nele encontramos alguns dados biográficos sobre Alves Redol e algumas atividades sobre a história presente no livro de literatura *A vida mágica da sementinha*.

Professor: “Maria, outra personagem que tu recordas.” - Fez perguntas sobre a história.

Alunos respondem.

Professor: recapitulou a história da Sementinha, a parte já discutida até aquela aula, ao que parece, o primeiro capítulo.

Alunos: contaram partes da história, juntamente com o professor.

A primeira pergunta que o professor fez à Maria, sobre o nome das personagens, está presente da seguinte maneira no livro didático, na parte do “Guião de Leitura”: “Lê todo o capítulo e descobre o nome de sete personagens nele referidas, na “Sopa de Letras” que se segue.” (CARDONA, 2001, p. 146) Podemos observar que o professor partiu do livro didático, da questão sobre o nome das personagens da história, para discutir o livro de literatura. Dessa forma, a questão objetiva, de cópia dos nomes das personagens, foi utilizada pelo professor como estratégia de recapitulação da parte da história que já foi lida. O professor apresentou de forma interativa um importante elemento da narrativa, as personagens.

Após a recapitulação do que já foi lido, o professor fez algumas perguntas que estimularam os alunos a levantarem hipóteses sobre a história, a

checarem essas hipóteses e a produzirem inferências.

Professor: “Ora bem, no fim do capítulo que eu li ontem acontece qualquer coisa. O que acontece com a Sementinha?”

Aluno: leu o início do segundo capítulo do livro de literatura (REDOL, 2003, p.15), que complementa o final do primeiro, lido pelo professor na aula anterior.

Professor: “Essa referência aos aviões tem alguma lógica...”

Alunos: comentaram a passagem, em que a Sementinha foi raptada e pensou estar viajando de avião.

Professor: continuou a leitura do segundo capítulo do livro de literatura, iniciada por um aluno. A cada parte lida, o professor parava para fazer comentários, explicando o significado de determinadas palavras (“Procurando a 'sarça'. Aqueles pauzinhos, aquela vegetação rasteira que há nos campos.”) Ele leu a história “fazendo vozes” para os personagens.

Alunos: prestaram atenção e demonstraram estar muito envolvidos com a história.

Professor: mostrou a ilustração presente no livro de literatura, dizendo “Vocês vão ver que as imagens têm alguma piada¹⁰⁸.”

Professor: “Quem é Chapim?” Leu a passagem: “Ó mestre, estamos todos à tua espera.” Completou, dizendo: “Por aqui já sabemos quem é Chapim...”

Alunos: respondem “aluno”.

Professor: “O Rouxinol ficou vermelho dos pés à cabeça. Por quê?”

Antônio: “Porque gostava dela e tinha vergonha.”

Professor: Leu a passagem: “Ó mestre! O mestre mudou de cor.”

Alunos: riram...

O professor demonstrou ser um excelente contador de histórias, utilizando a antiga “técnica” dos narradores, do contador de história popular: a criação de vozes para as personagens. Ele conseguiu envolver os alunos com a narrativa, mostrando, inclusive, algumas ilustrações presentes no livro de literatura. Observa-se a grande participação dos alunos, que também comentaram partes da narrativa, levantaram hipóteses e as checaram, lendo passagens do texto e suas “entrelinhas”, produzindo inferências.

Como bom contador de histórias, aprendiz de Sherazade – personagem dos contos orientais que sobreviveu por conseguir envolver o sultão, em mil e uma noites, com suas histórias “sem fim” –, o professor utilizou a estratégia do “continua amanhã”, também presente nos romances folhetinescos do oitocentos e nas atuais novelas de televisão.

Professor: continuou a leitura. “É esse o segundo capítulo. Fica em suspenso, o quê?”

Alunos: “A história da Sementinha.”

Professor: “Sim. Mas o quê mais?”

Alunos: “A paixão do Rouxinol.”

Professor: “Será que a paixão do Rouxinol vai crescer, vai diminuir...” O professor destacou a expressão 'arrastar a asa', dizendo que muitos adjetivos amorosos “vai se buscar à passarada”. Disse: “Vou contar depois a história do passarinho Piu-Piu”.

Alunos: pediram para ele contar.

Professor: “Por que nas novelas, quando a gente quer saber acaba? É a lei da vida!”

Logo a seguir, o professor pediu para os alunos abrirem o livro didático na p. 40 e deu três minutos para a leitura silenciosa do texto “A Sementinha das tranças verdes”, fragmento do nono capítulo do livro, como já foi destacado. Após a leitura silenciosa, foi iniciada a oral. Os alunos levantavam o dedo e o professor autorizava a leitura, como também foi observado na turma brasileira. O professor estabeleceu uma comparação entre aquele texto e o livro de literatura:

Professor: “Em relação à história que nós andávamos a ler, esse capítulo é mais adiantado. Fala das fases da vida, etapas. (...) Na época do meu pai era-se adulto com 14 anos. Qual é essa fase da Sementinha?”

Alunos: adolescente.

Professor: “Adolescente. Toda espigatona.” “E por que ela tá mais loira? O sol é igual para todos...”

Alunos: responderam, participando bastante da discussão.

¹⁰⁸ “Ter piada” é uma expressão, utilizada em Portugal, que significa “ter graça”, “ser interessante”.

O professor contextualizou a passagem presente no livro didático, dizendo que fazia parte de um capítulo mais “adiantado” do livro de literatura. Ele estabeleceu uma relação entre as fases de desenvolvimento da Sementinha e as fases da vida do ser humano. O amadurecimento da Sementinha, cujas ‘tranças’ verdes ficaram “loiras”, é comparado ao “amadurecer” do ser humano, à fase de transformações conhecida como adolescência. O professor enfatizou o caráter histórico presente nessas representações, ao dizer que na época de seu pai “era-se adulto com 14 anos.” Observa-se que ele não destacou a fase da vida em que os alunos se encontravam. Na leitura apresentada pelo professor, a adolescência é atribuída apenas à personagem Sementinha. É importante ressaltar que essa relação estabelecida pelo professor não aparece explícita na história e não é apresentada nas atividades do livro didático. Trata-se de uma “leitura” possível explicitada pelo professor, demonstrando que ele faz uma boa exploração do texto, instigando os alunos a fazerem inferências.

Ao corrigir as questões presentes no “Roteiro de Leitura” do texto, analisadas no quarto capítulo desta pesquisa, o professor seguiu a ordem em que elas apareciam, lendo as questões para os alunos e fazendo alguns comentários. Contudo, vale ressaltar, mais uma vez, que a maioria das questões são objetivas, bastando os alunos copiarem ou identificarem a resposta no texto. Portanto, não contribuem para a produção de inferências e não possibilitam respostas variadas.

Na aula do dia 18/11, o professor também trabalhou com o “Guião de Leitura”, presente no final do manual. Foram feitas as questões da p.147, que vêm após um pequeno fragmento referente ao rapto da Sementinha. O professor esclareceu que esse fragmento “é o começo do segundo capítulo e que é formado por um período complexo”. Ele pediu para os alunos indicarem as orações do período e destacou os tempos verbais presentes no fragmento. É importante ressaltar que essas informações não foram dadas nem cobradas pelo livro didático, o que demonstra que o professor usa com autonomia o manual e preocupa-se em explorar conhecimentos gramaticais¹⁰⁹.

Antes de fazer as perguntas do livro, o professor formulou as seguintes

¹⁰⁹ Esse conhecimento é muito explorado, em outros momentos, pelo livro didático analisado, como foi destacado no capítulo 4 deste trabalho.

perguntas: “Como que a Sementinha foi raptada? Quem botou as sementinhas no tabuleiro? E por que botou?” Os alunos respondiam, à medida que o professor ia perguntando. Essas perguntas objetivas, de localização de informação no texto, contribuem para a recapitulação da história. As questões presentes no “Guião de Leitura” do livro didático também são todas objetivas.

Depois dessa atividade, o professor voltou a trabalhar com o livro de literatura, lendo, com os alunos, o terceiro capítulo do livro. A leitura foi realizada da mesma forma que a do dia anterior: o professor lia, comentava, fazia perguntas aos alunos, pedia para os alunos lerem. Como ocorreu na aula anterior, o professor passou do livro de literatura para o livro didático, propondo a leitura de alguns textos da mesma unidade temática (campo-cidade) do texto sobre a Sementinha. São eles: o poema “Painel”, de Miguel Torga, o poema “Aldeia”, de Manuel da Fonseca e a fábula “O rato do campo e o rato da cidade”, de La Fontaine.

Como síntese do que foi analisado até aqui, em relação ao professor, pode-se destacar que ele: costumava realizar a leitura oral dos textos trabalhados, contando parte das histórias para os alunos; seguia as questões das atividades presentes no livro didático, mas também propunha outras questões, algumas delas, quando objetivas, contribuía para a recapitulação da história e algumas para a exploração de estratégias de leitura mais complexas, como o levantamento e checagem de hipóteses e a produção de inferências; costumava comentar as respostas¹¹⁰ dos alunos, quando incorretas ou incompletas. Em relação aos alunos, pode-se destacar que eles realizavam leitura silenciosa e oral dos textos e participavam bastante de sua discussão, fazendo as atividades propostas.

Pode-se observar também que o professor, quando trabalhava com o livro de literatura, seguia a seqüência: partia das questões propostas pelo “Guião de Leitura”, presente na parte final do livro didático, em seguida explorava a leitura do livro de literatura, fazendo comentários e perguntas, e voltava para o livro didático, explorando o fragmento do texto presente no livro e as atividades a ele relacionadas. A prática de leitura do texto literário é iniciada e finalizada com o livro didático. Esse livro não só indica, mas também orienta/“controla” leituras de

¹¹⁰ Vale destacar que, como as questões propostas pelo livro didático são todas objetivas, elas não permitem uma diversidade de respostas.

livros literários. O texto do livro de literatura aparece, no livro didático, fragmentado, em uma de suas unidades temáticas e no “Guião de leitura”.

No livro didático, a predominância de perguntas objetivas, reproduzidas pelo professor, nos mostra o tipo de leitor que a escola pretende formar como integrante de uma determinada “comunidade de leitores”: um leitor que, ao ler um texto, se atém, predominantemente, aos elementos explícitos, como as personagens e a seqüência narrativa¹¹¹.

¹¹¹ É importante destacar que essa formação do leitor está proposta no Currículo Nacional do Ensino Básico. (Cf. cap. 2) Nesse documento, o aluno do 2º ciclo de ensino (no qual o 6º ano está inserido) deve saber “procurar e selecionar informação” em um texto. Apenas no 3º ciclo, iniciado no 7º ano de ensino, o aluno deve desenvolver habilidades mais relacionadas à interpretação do texto escrito.

CAPÍTULO 6

“E você pode ficar com o livro por quanto tempo você quiser.” Entendem? (...) Como contar o que se seguiu? Eu estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Clarice Lispector

6 A “voz” dos sujeitos da pesquisa e as leituras extraclasse

Neste capítulo, apresento, primeiramente, as concepções de leitura e de leitores, declaradas em entrevista, dos dois professores cuja prática em sala de aula acompanhei, com o objetivo de “dar voz aos professores”, confrontando seu discurso com a prática pedagógica observada na sala de aula. Aproveito também para investigar a forma como os professores escolheram o livro didático.

Em um segundo momento, apresento algumas informações importantes sobre a organização e o funcionamento da biblioteca da escola pública brasileira, devido à influência que ela exerce na prática de leitura extraclasse dos alunos. A auxiliar de biblioteca, do turno da manhã, foi a principal informante nessa parte da pesquisa.

Logo a seguir, investigo a prática de leitura realizada fora da sala de aula por três alunos da classe de Português da escola pública brasileira selecionada nesta pesquisa. Para isso, realizei uma entrevista semi-estruturada, cujas perguntas encontram-se no anexo deste trabalho, procurando saber sobre os livros que os alunos selecionados liam fora da sala de aula e sobre a forma como a leitura era realizada. A pergunta “o que lêem e como lêem?”, eixo desta pesquisa, orientou a entrevista. Para investigar “como lêem”, pedi para que eles me contassem um pouco sobre a história dos livros que mais gostaram, o que havia lhes chamado a atenção nesses livros. A pergunta “ler para quê?”, presente na entrevista, contribuiu para a apreensão da concepção de leitura dos alunos. Meu objetivo foi observar, no discurso dos alunos, o grau de dependência entre suas leituras e as práticas de leitura escolares.

Essa relação de dependência é analisada no estudo de Machado sobre as apropriações da literatura por jovens leitores. A pesquisadora apresenta uma categorização quanto ao grau de dependência que se estabelece entre os leitores e as práticas escolares, a partir de suas escolhas e preferências literárias. Os leitores são identificados “pelo leque de escolhas” e “critérios de organização” de suas “bibliotecas pessoais” (MACHADO, 2003, p.167). Machado, considerando as escolhas dos jovens e o modo de enunciá-las, define dois grandes blocos para a análise: “*bibliotecas pessoais* cujo acervo ultrapassa, com relativa independência, as práticas de leitura escolares” e “*bibliotecas pessoais* cujo acervo decorre

predominantemente das práticas escolares de leitura literária” (2003, p. 168). Nesta pesquisa, ao investigar as escolhas e preferências literárias dos jovens, analiso essa dependência destacada por Machado.

Na escola pública brasileira, para investigar as práticas de leitura realizadas fora da sala de aula, também acompanhei, durante um semestre, as visitas dos alunos à biblioteca da escola. Essas visitas eram feitas durante a “aula de Literatura”, geralmente uma vez por semana, com a professora responsável, uma pedagoga. Nesse momento, eles podiam realizar leituras livres e levar um livro emprestado para casa.

6.1 A classe de Português da escola pública brasileira: “a voz” da professora

“Ler é dar asa à imaginação, viajar...”

A entrevista semi-estruturada, cujas perguntas se encontram no anexo deste trabalho, foi realizada com a professora no final do primeiro semestre, período em que eu estava encerrando o acompanhamento sistemático das aulas¹¹². Até então, muitas informações me eram passadas pela professora em conversas informais, no intervalo das aulas. Na entrevista, procurei investigar, através do discurso da professora, sua concepção de leitura e de leitores, os critérios utilizados para a escolha do livro didático, a forma como ela costuma trabalhar com o livro e a recepção deste pelos alunos. Procurei também investigar quais seriam, para a professora, as características do “bom aluno” (perguntei quais seriam os melhores) na aula de Português e como ela costumava avaliar o desempenho dos alunos, com o objetivo de saber o que era priorizado por ela.

Algumas perguntas da entrevista já haviam sido respondidas pela professora, em nossas conversas cotidianas. Sendo assim, as declarações da professora estão especificadas, abaixo, da seguinte forma: “notas da entrevista”, quando obtidas na entrevista realizada, e “notas de campo”, quando obtidas em conversas informais.

¹¹² Durante o segundo semestre, estive presente na escola, assistindo a algumas aulas e entrevistando os alunos.

A professora iniciou a entrevista destacando seu gosto pela leitura, característica indispensável de todo formador de leitores:

Ler é lazer, deleite. Os alunos percebem isso e os pais também percebem que eu gosto de ler. Eu gosto muito de ler, desde criança. Passo isso para os alunos. Gosto de mostrar o livro que tô lendo”. Ler é “dar asa à imaginação, viajar...” É “lazer e conhecimento; à medida que a pessoa lê, tá adquirindo a cultura. (trecho da entrevista)

Na fala da professora, podemos observar a presença de dois discursos sobre a leitura: a leitura como “viagem”, propiciadora de novas vivências, e a leitura como o caminho para a sabedoria, para o aprendizado de informações importantes sobre a vida. Esses discursos, como destaca Zappone (2001), são oriundos do senso comum e veiculados pela mídia.

Como pude observar em suas aulas, a professora prioriza o trabalho com o texto poético, segundo ela, com o objetivo de “despertar a sensibilidade dos alunos”. Durante o período em que acompanhei as aulas, a professora indicou aos alunos o livro “Palavra de poeta: poesia de Henriqueta Lisboa”¹¹³, de onde retirou alguns poemas para leitura na sala de aula. Pude observar um grande interesse dos alunos por textos dessa natureza, o que atribuo ao trabalho de incentivo à leitura de poemas realizado pela professora.

6.1.1 Sobre o livro didático na perspectiva da professora

A professora me informou que o livro didático utilizado na 5ª série foi escolhido por ela e por mais uma professora, no final de 2001. Elas tiveram pouco tempo para realizar a escolha e o livro chegou no começo de 2002. Portanto, aquele ano, 2003, era o segundo ano em que o livro estava sendo utilizado.

¹¹³ Além desse livro, indicado aos alunos pela professora, durante as aulas que acompanhei, observei a indicação, em dois momentos, de mais um livro: *Médicos de homens e de almas*, sobre a vida de São Lucas, um dos apóstolos de Cristo. A professora informou que era baseado na vida do apóstolo e enfatizou que se tratava de uma história “real”, que os alunos deveriam anotar o nome do livro e mostrar para os pais.

Quando perguntei sobre o *Guia de Livros Didáticos* do PNLD, ela demonstrou não saber ao certo do que se tratava:

“Ah! Os Parâmetros Curriculares?” Expliquei que era um livro grosso, com análise de livro didático... Ela disse que havia um na biblioteca, mas que eles escolhiam “mais pela experiência mesmo”, que eles é que analisavam, “pegavam o livro e já analisavam”. (notas de campo)

Podemos observar que o *Guia de Livros Didáticos* do PNLD não é divulgado na escola e que as escolhas dos livros realizadas pelos professores não o utilizam como referência. Nos livros didáticos, segundo a professora, são analisados: o conteúdo, os “títulos”, os temas e os autores de literatura. Ela destacou como fator determinante para a escolha daquele livro a sua organização por projetos temáticos: “o livro chamou atenção porque as leituras são através de projeto. Não são leituras estanques, são entrelaçadas, envolve um assunto; os textos são entrelaçados”¹¹⁴. (notas da entrevista)

A professora destacou ainda que estava gostando do livro, embora ele não trabalhasse “a gramática”. Isso não era problema, para ela, porque “complementava”, não se prendia só ao livro. Ressaltou que trabalhava a gramática de “forma paralela”, que sabia da existência de um discurso contra o ensino da gramática, mas que para ela o problema não estava no ensino em si, mas na forma como se ensina gramática, que não devia ser pela “decoreba”.

Contudo, nas aulas assistidas, em que atividades de exploração da “gramática” eram trabalhadas, observei uma preocupação da professora com o ensino da classe gramatical das palavras. Segundo ela, em informações dadas aos alunos durante as aulas, eles “tinham que se preparar para os concursos; neles, a classe gramatical era cobrada”¹¹⁵. (notas de aula) No capítulo anterior, pudemos observar que a professora utiliza textos literários, seguidos de atividades, de outros livros didáticos, mais antigos, em que a exploração da

¹¹⁴ Observei que a professora não relacionou aquele tipo de organização do livro ao projeto político-pedagógico adotado, teoricamente, pela escola: a Escola Plural. Segundo esse projeto, como já foi destacado, o trabalho docente deve ser desenvolvido em projetos temáticos.

¹¹⁵ Observei que os “concursos” já faziam parte da preocupação de alguns alunos e, principalmente, de seus pais. No final daquele ano, da 5ª série, alguns alunos faziam as provas do Colégio Magnum, muito citado pelos professores da escola, concorrendo a uma bolsa de estudo.

“gramática” é realizada.

A professora enfatizou que, naquele livro didático, as atividades se repetiam, como se “fossem e voltassem”, o que tornava o livro repetitivo. Mas, segundo ela, apesar de o livro “voltar muito as questões”, não se podia “correr”: “Ele é lento, moroso, mas talvez isso seja para atingir os alunos morosos¹¹⁶” (notas de aula). Ela informou que às vezes “pulava” alguma atividade para fechar a unidade. Destacou ainda que os alunos não estavam ficando cansados, não estavam reparando que o livro era repetitivo: “Eles parecem gostar do livro didático. Eles participam ativamente, expõem seu ponto de vista, dão opiniões... Mas isso depende muito da maneira como se trabalha.” (notas de aula)

A professora ressaltou que procurava, com o livro didático, fazer um trabalho de desinibição dos alunos, dando oportunidade para que eles expusessem suas idéias:

Quando falam, estão expondo as idéias, desinibindo. É preciso ouvir os alunos, respeitar a idéia dele”. Se você pegar um texto, tem que extrapolar a resposta do livro didático. A turma que dá as dicas de como você deve fazer a aula... (trecho da entrevista)

Dessa forma, quando o professor utiliza o livro didático, “dando voz aos alunos”, deixando-os expor suas idéias, o trabalho com o livro se torna interessante e tem a aceitação de todos. Observa-se que a professora destaca a importância de se respeitar “as idéias dos alunos” e da extrapolação “da resposta do livro didático”. Esse uso do livro didático foi observado, no capítulo anterior, na análise das práticas de leitura na sala de aula. Como vimos, o “respeitar as idéias dos alunos” costuma incluir, algumas vezes, respostas inadequadas que, em geral, não são discutidas pela professora.

Apesar de não ficar presa ao livro, a professora disse gostar muito de trabalhar com ele e enfatizou que o livro didático contribui para o trabalho na sala

¹¹⁶ A outra professora contou a ela que não estava gostando do livro e que, por isso, estava “pulando atividades”.

de aula: “Se não tivesse o livro didático, a leitura seria menos trabalhada, porque não temos muitos recursos. Passar textos no quadro toma muito tempo. Para tirar xerox, temos limite de cota, são 40 folhas por semana e trabalhamos em várias turmas.” (notas da entrevista) Observa-se, na fala da professora, que o livro didático constitui-se na principal fonte de textos trabalhados na sala de aula.

6.1.2 Sobre os alunos na perspectiva da professora

A professora ressaltou que faz um trabalho para que seus alunos se tornem “leitores”. Para ela, a maioria pode ser considerada “ledor”, que, segundo ela, “sabe ler o que tá escrito, mas não sabe interpretar. Lê somente o que tá explícito e não o que tá implícito.” Destacou ainda que um dos alunos não lia nada e que dois liam com muita dificuldade. Esses alunos ainda não adquiriram a “tecnologia” da escrita. Contudo, essa não é a única preocupação da professora, que também enfatizou a importância de os alunos “compreenderem o texto” e de fazerem inferências, lerem “o que tá implícito”.

Indagada sobre quais seriam os melhores alunos da classe¹¹⁷, a professora destacou que, para ela, o “bom aluno” está sempre participando, falando:

O aluno que “fala”, se desinibe, trabalha a cidadania, quando ele concorda ou discorda do livro didático ou do que o professor apresenta. Por isso, às vezes um aluno tem várias dificuldades, mas se participa... (trecho da entrevista)

A professora enfatizou a importância da participação oral dos alunos na aula, de um posicionamento crítico que demonstra o exercício da cidadania. Como pude observar, para a professora, o bom aluno deve também: comportar-se

¹¹⁷ Esclareço, mais uma vez, que meu objetivo, ao indagar sobre os melhores alunos da classe, era investigar os saberes e atitudes dos alunos priorizados pela professora.

bem na sala de aula, sentar-se de forma adequada, utilizar os objetos da cultura escrita e, além de expressar-se bem oralmente, ter uma boa expressão escrita, de acordo com o esperado para um aluno da 5ª série. Sendo assim, a professora destacou oito alunos como “bons”, os que ela considera “leitores” de fato, “em termos de resolver as tarefas propostas, emitindo sua opinião oralmente e por escrito”.

Quanto à avaliação do desempenho dos alunos, a professora informou que não se limitava a avaliar apenas através de “prova”; avaliava “a participação na aula, o interesse, o envolvimento dos alunos”. Destacou que tem se empenhado muito para que eles tenham progresso na leitura. Para isso, procura trabalhar também a auto-estima dos alunos. Segundo ela, dois alunos, que ainda apresentam muita dificuldade, estão demonstrando um maior interesse pela leitura e já tiveram um certo progresso. Como foi destacado no capítulo anterior, na análise das práticas de leitura realizadas na sala de aula, a professora costumava ouvir as opiniões dos alunos, procurando desinibi-los e melhorar sua auto-estima.

6.2 A classe de Português da escola pública portuguesa: “a voz” do professor

“Ler na escola é realizar uma *performance*”

Na entrevista, semi-estruturada, realizada com o professor de Português, de Portugal, apresentei, a princípio, as mesmas perguntas dirigidas à professora da escola pública brasileira, procurando investigar, através do discurso do professor, sua concepção de leitura e de leitores, os critérios utilizados para a escolha do livro didático, a forma como ele costuma trabalhar com o livro e a recepção deste pelos alunos, as características do “bom aluno” na aula de Português e como ele costumava avaliar o desempenho dos alunos, com o objetivo de saber o que era priorizado por ele. No decorrer da entrevista, foi abordado, mais diretamente, o trabalho realizado com a literatura¹¹⁸. O professor

¹¹⁸ Na entrevista com a professora da escola pública brasileira, procurei não abordar diretamente essa questão, para não influenciar seu discurso sobre a prática de leitura desenvolvida por ela. Como o professor de Português demonstrou um grande interesse em falar de literatura, a entrevista acabou seguindo por outro caminho, apresentando um maior aprofundamento nas

deu um grande destaque à escolarização de conhecimento realizada na/pela escola.

Na entrevista, o professor destacou sua concepção de leitura, que envolve a decifração e a compreensão do texto escrito:

Ler é decifrar um texto, é entender, compreender, é viajar através de um texto, conhecer o assunto que lá está expresso. É um ato que se realiza de muitas formas; de uma forma lúdica, ou de uma forma interessada, de uma forma voluntariosa, de uma forma distraída. É uma atividade cognitiva que visa apreender o sentido de um texto escrito. (trecho da entrevista)

Apesar de o professor destacar variadas formas de ler, reconhecendo, nesse ato, diferentes objetivos do leitor, ele não considera, pelo exposto na passagem acima, o papel agente do leitor na construção de “sentido” do texto. O “sentido” é concebido como construção textual, cabendo ao leitor apenas apreendê-lo. O discurso da leitura como “viagem”, propiciadora de novas vivências, está presente em sua fala. Na passagem abaixo, o “prazer” também é destacado:

eu quero que os alunos sintam através de mim que vale a pena o sujeito ler, o prazer de ler, ler dá prazer. Esse é um objetivo do professor de Português. Esforço-me, arrango estratégias e maneiras de levar os miúdos, os alunos a sentirem que eu acho que vale a pena e que dá prazer e que é possível ler com gosto, com proveito pra vida. (trecho da entrevista)

Como pude observar em suas aulas, o professor demonstra seu prazer na leitura ao contar histórias aos alunos, de forma empolgada, destacando

questões relacionadas à escolarização da literatura. É importante levar-se em conta que as duas entrevistas foram realizadas em períodos distantes no tempo: a primeira, no primeiro semestre de 2003 e a segunda, no segundo semestre de 2004. Portanto, observam-se algumas “inevitáveis” diferenças em relação à forma de abordagem da entrevista, devido ao próprio amadurecimento da pesquisa e das questões estudadas. É importante ainda destacar que a professora da escola pública brasileira pediu que a entrevista não fosse gravada. Sendo assim, as informações obtidas na entrevista, gravada em áudio, com o professor de Portugal, puderam ser mais exploradas.

algumas leituras “que têm piada”¹¹⁹.

6.2.1 Sobre o livro didático na perspectiva do professor

Quanto à escolha do livro didático, nas escolas portuguesas, ela é realizada pelo grupo de professores de Português. As editoras enviam seus exemplares para a escola, no período de abril a junho, e os professores os analisam. No final de junho, o livro deve estar escolhido. Essa escolha é mantida por um período de quatro anos. Os livros são comprados pelos alunos, com exceção dos que possuem “bolsa de estudo”, uma ajuda do estado em alimentação (os alunos fazem as refeições na escola) e em material escolar (o livro didático é emprestado) aos alunos carentes¹²⁰.

O professor destacou os seguintes critérios utilizados na escolha do livro: número e qualidade dos textos, quantidade e qualidade de propostas didáticas, aspecto gráfico, uso da ilustração, legibilidade e visibilidade do texto. O livro escolhido pelo professor, segundo ele, “tem bons textos, boas propostas didáticas, propõe atividades que os alunos aderem, é eficaz no aspecto de ter um apêndice gramatical com aplicações, com exercícios que o aluno pode fazer” (notas da entrevista). Para o professor:

O livro é um meio, é uma estratégia que nós usamos para a finalidade de o aluno durante o percurso escolar de um ano desenvolver determinados saberes, competências que fazem parte de um programa escolar. (...) O livro é um instrumento que se torna prático porque professor e aluno estão perante um mesmo texto, perante a mesma atividade. O professor pode não só usar o livro como meio de controle, de orientação pra si próprio,

¹¹⁹ Expressão utilizada em Portugal que significa “muito boas”, “interessantes”, “que valem a pena”.

¹²⁰ As famílias carentes podem solicitar apoio do estado, que analisa sua situação financeira, autorizando ou não a concessão de “bolsa de estudo” para o aluno. A bolsa, como destaquei acima, não é concedida em dinheiro para as famílias, mas sim em refeições na escola e em material escolar: cadernos, lápis, canetas e o empréstimo do livro didático.

como o aluno tem onde escrever, onde ler, onde consultar, onde fazer o apoio e portanto torna-se também muito prático pra eles. Os alunos gostam e precisam do livro didático. (trecho da entrevista)

O professor apresentou o livro didático em sua concepção de organizador de “conteúdos” escolares, presentes no Programa de Português. Além de ser utilizado para “orientação do professor”, em relação ao conteúdo a ser trabalhado, o livro didático é um importante suporte de textos e de “consultas” (entendi como referência do conteúdo teórico, mais especificamente de “gramática”) para os alunos. A isso, soma-se o fato de os mesmos textos poderem ser compartilhados por todos, professor e alunos, e das atividades já virem formuladas. Ou seja, o livro didático facilita o trabalho em sala de aula. Contudo, para ele, além do livro didático, o professor pode e deve usar textos provenientes das mais variadas fontes: jornais, revistas, *internet*.

Os livros de literatura são sugeridos pelo Programa e, dentre os livros sugeridos, os livros didáticos selecionam alguns, indicando-os em seus “Guiões de Leitura”. O professor demonstra respeitar as “sugestões” do Programa¹²¹. Para ele, o livro de literatura está “encaixado na escolarização”, portanto deve seguir determinadas regras:

Se você trabalha com Ulisses, da *Odisséia*, de Homero, quer queira quer não, é isso que estás a avaliar. Se o aluno não gosta de Ulisses não pode lhe dar a liberdade de não gostar. Quer dizer, temos que entender a escola dentro da escola. A escola não é vida. Escola prepara pra vida, mas a escola tem métodos e características escolares próprias. A liberdade aqui não é total. (trecho da entrevista)

Na fala do professor, podemos observar o destaque que ele dá a um livro pertencente ao cânone da literatura ocidental, considerado um “clássico”¹²²,

¹²¹ Segundo ele, eventualmente o professor pode adotar algum autor que não esteja previsto no Programa.

¹²² Entende-se por clássicos textos reconhecidos pela crítica literária que já passaram pelo crivo do

Odisséia, de Homero. Segundo ele, o Programa sugere livros “clássicos” e de autores portugueses da literatura infantil e juvenil. Junto aos clássicos, o professor destacou a importância da presença de autores nacionais. Isso nos mostra que o fundamento ideológico da nacionalidade, importante orientador do processo de canonização de textos nos séculos XVIII e XIX (Cf. 1.2), continua orientando, no século XXI, o processo de seleção de textos literários que devem ser trabalhados na escola.

6.2.2 Sobre os alunos na perspectiva do professor

Para o professor, todos os seus alunos são leitores, sendo que alguns, os que “têm uma cultura da oralidade”, apresentam dificuldades na leitura de textos formais.

Muitos miúdos lêem, segundo formas de leitura pouco estruturadas, pouco sustentadas. Os alunos que têm uma cultura de oralidade, isto é, que todas as suas relações educativas se estabelecem a partir da palavra dita, oral, apresentam, às vezes, dificuldades no texto escrito, maiores quando o texto tem formas, como vocabulário, que se afastam de sua vivência. Eles têm dificuldades na leitura de textos formais. (trecho da entrevista)

O professor relacionou a leitura ao ato de decifração e compreensão do que está escrito no texto, diferentemente da professora brasileira, que destacou, na entrevista, a leitura do “implícito”, das entrelinhas do texto. Na fala do professor, podemos observar também uma preocupação, muito presente na escola, com a oralização do escrito:

Por outro lado, há alguns que têm dificuldade na leitura porque

tempo, ao qual cabe rechaçar a “seleção” feita pela crítica, confirmando o pertencimento da obra a determinado cânone.

têm resistência na escola. Até sabem ler e até lêem razoavelmente em ambientes de maior liberdade pessoal. Mas no contexto escolar, dado o seu constrangimento de disciplina corporal, de atenção, de respeito pela palavra, de *performance* que a leitura exige na escola, ler em voz alta, fazer a pontuação, expressão na leitura, isso inibe-os. (...) Na situação da aula recusam-se a ler, pela *performance* escolar que está associada, o desempenho escolar que o ato de leitura exige. (trecho da entrevista)

A observação destacada acima me chamou atenção para a *performance* cobrada pela escola, em se tratando de leitura. O aluno deve ler em voz alta, se preocupando com a pontuação, com a expressão adequada e até mesmo com a postura corporal adequada. Ler na escola é realizar uma *performance*. Para o professor, alguns alunos, que sabem ler, não lêem na escola por sentirem-se constrangidos, por terem que realizar a *performance* cobrada pela instituição, prática esta que não está presente na leitura “fora da escola”:

Ler em voz alta é um ato que se tem que aprender com certa disciplina porque ler em voz alta não é comum, não é freqüente, não é usual. Você em sua casa lê em voz baixa, se tiver a frente do quiosque a ler o jornal, você lê em voz baixa. (trecho da entrevista)

Apesar de não costumarmos realizar a leitura em voz alta em nosso dia-a-dia, segundo o professor, seu ensino é importante. Para ele, os alunos devem aprender todas as formas de ler. “Os alunos também são treinados a ler silenciosamente, silabando e até 'bichanando'¹²³.” (trecho da entrevista) Observei que se tratava de uma questão de “direito a todas as formas de leitura”. O professor deu como exemplo algumas delas, enfatizando que a leitura que se faz em uma banca de jornal deveria ser silenciosa, já a leitura que se faz em casa, em alguns momentos, para melhor apreensão do escrito, poderia ser feita “bichanando”. Quanto à leitura em voz alta, ele se limitou a destacar que era

¹²³ Ler “bichanando”, como foi explicado pelo professor, consiste na leitura em voz baixa.

importante. Como pude observar nas aulas, a leitura oral é bastante explorada pelo professor, assim como na classe brasileira investigada.

Ao perguntar ao professor, mais especificamente sobre a interpretação dos textos, observei que ele também considerava, como parte da “interpretação”, a leitura das “entrelinhas”, a construção do texto pelo leitor.

O que a escola chama de interpretação de texto é um conjunto de exercícios muito variados, que vai desde o reconhecimento de marcas textuais até a localização da informação, até a citação, transcrição, a cópia, a repetição, e que vai também até o imaginário, a globalização de situações imaginárias que não estão propriamente referidas, contextualizadas tal e qual no texto. Quer dizer, aquilo a que chama de interpretação de um texto na escola é muito amplo. Pode não ser praticado sempre nessa plenitude daquilo que é interpretar. Muitas vezes interpretar em muitos textos é o aluno ler um texto e ser capaz de responder a um conjunto de interpretações que andam a volta do conteúdo, qual é a mensagem o que o narrador, ou o autor... (trecho da entrevista)

O professor demonstra conhecer o discurso teórico que valoriza a construção do sentido do texto pelo leitor e reconhece que muitas vezes determinadas estratégias de leitura, como as inferenciais, não são exploradas pela escola. Contudo, ele destacou a exploração objetiva do texto como uma “etapa” importante, que deve estar presente na escola:

O que uma instituição pode fazer? Trazer uma narrativa, através de que personagens? Nessa historiazinha, quem é a personagem principal? Quais são as ações que fazem as personagens? Essa escolarização, essa forma como nós concretizamos aquilo que é chamada de interpretação de texto é uma etapa, mas é ao mesmo tempo também um método que leva depois os alunos em qualquer texto a saber que o texto tem um sentido, que o texto visa uma informação, e que dá pequenas outras informações pra conseguir essa grande informação.

Aquela interpretação mais livre que é de nos agarrarmos às idéias, aos valores, ao processo, às dinâmicas que está num texto

escrito... também fazemos isso com perguntas de outro tipo, perguntas mais de análise, viradas para uma expressão pessoal, individual dos valores, da receptividade que o texto tem para o aluno, não é? Para ele induzir situações de explicação e argumentação a propósito do assunto. (trecho da entrevista)

Observa-se que, primeiramente, o professor parece valorizar a “exploração objetiva” do texto, necessária para que o aluno compreenda que o texto tem um sentido. Depois ele destaca as perguntas “de outro tipo”, “mais de análise”, voltadas para a recepção do texto pelo aluno. Apesar de demonstrar conhecer esse discurso, sua prioridade parece ser a “exploração objetiva” do texto, como pode constatar nas aulas. O professor contrapõe “formas livres de interpretação” a “interpretações mais restritivas”, que, segundo ele, se apóiam no texto. Ele ressaltou a necessidade, em muitos casos, de a interpretação do texto (a “restritiva”) ser iniciada por “transcrições” de partes do texto:

Então diz lá onde é que no texto fala disso? Há alunos que se tem que começar por esse processo. Dependendo do aluno, pode-se perguntar: 'Que que tu pensas desse assunto? O texto é submetido na sala d'aula a uma dinâmica própria, a um pesadelo próprio'. (trecho da entrevista)

A “dinâmica própria”, uma determinada forma de escolarização dos textos, é explicitada pelo professor:

(...) a diversidade de autores podem sugerir uma diversidade de caminhos a fazer, formas de dizer, de escrever, formas de estar, de interpretar o mundo. Isto na escola é depois triturado, digerido, pegado pelo professor. Umás vezes estraçalhado, digerido em demasia, outras vezes com mais superficialidade. A literatura na escola é submetida a regras, à própria escolarização. Eu tenho que num autor falar dele em 20 minutos, ou em meia hora, na aula seguinte, outra... o uso e abuso do texto literário na sala de aula faz parte das regras escolares. Não creio que a literatura sofra minimamente por causa disso. (trecho da entrevista)

A concepção que o professor tem da instituição escolar parece o fazer aceitar, com naturalidade, determinada escolarização do conhecimento e as “regras escolares”. Como ele ressalta, não só os saberes, mas também os alunos são submetidos a essas regras. O professor apresenta sua concepção de “bom” e de “mau” aluno na aula de Português:

Eu procuro não trabalhar nesses moldes, mas também não vou negar que quer queiramos quer não acabamos sempre por ter uma noção daquilo que é um bom aluno e daquilo que é um mau aluno.

Em termos daquilo que a escola é, ser um método da nossa civilização. A escola é um método. Consideramos um bom aluno aquele que aceita a regra escolar, que as cumpre, que as pratica e que dentro dessa prática da regra escolar faz um progresso substantivo e sustentado nos vários saberes que constituem o seu currículo escolar (...) que se reflete depois nas notas, nos níveis de avaliações que o revela. Portanto, o bom aluno é aquele que não só aceitou e pratica o método escolar, como a partir dessa prática, dessa aceitação, revela uma aquisição progressiva de conhecimentos e depois os sabe usar, manipular em favor de sua própria vivência.

O mau aluno é aquele que não só vai mostrando uma grande resistência à escolarização, ao método escolar, ao cumprimento da regras, à aceitação da disciplina, a trazer os materiais pra escola, a cumprir as tarefas de casa que o professor lhe pede, como para além dessa resistência, não faz progresso ou não demonstra fazer progresso na aquisição, ou no uso da aquisição dos saberes. Muitas vezes o mau aluno é um aluno com potencial e que se calhar até sabe, só que não demonstra na escola, na situação da aula... (trecho da entrevista)

O professor avalia o desempenho dos alunos de várias maneiras e de uma forma continuada. Ele anota as observações que faz do desempenho dos alunos na aula em um caderno, faz “testes formais” três vezes por período e avalia também, com notas, o “comportamento escolar” dos alunos (“se é mais integrado, menos integrado, resistente, pouco atento, provocador, desordeiro, aplicado...”). No final do ano, ele faz uma síntese final, procurando chegar a um interessante “equilíbrio”:

procuro chegar ao equilíbrio que é sempre difícil de não castigar a preguiça nem premiar a facilidade ou os recursos (...) há alunos

que têm mais facilidade, mas porque sua situação, seu contexto familiar... têm pais que ajudam, situações sobre o ponto de vista verbal, do ponto de vista até formal, e de método, biblioteca em casa, pais mais estudados, instruídos, têm explicações lá fora, em outras escolas. Têm bons resultados, eu tenho que valorizar isso. Mas também procuro valorizar o esforço que fizeram outros que, não tendo esses meios, fizeram até progressos substanciais... (trecho da entrevista)

Perguntei a ele se o progresso dos alunos que não tinham as mesmas condições era mais importante, se ele valorizava mais esse “esforço”.

Não é mais importante. É importante. Não podemos ter uma cultura aqui de vítimas. Na avaliação há muita tentativa de “porque fulano é vitimizado sob o ponto de vista social e é um fruto dessa sociedade burguesa, vamos dar-lhe uma nota àquilo que ele não conseguiu...”

A avaliação tem que refletir um progresso, um caminhar, não é?, e uma relação também com o professor. Não é fácil tirar a subjetividade da avaliação, mas ela traz sempre grandes componentes subjetivos, da relação e de justiça. Procurar ser justo no conjunto da turma. Os alunos também se auto-avaliam, com parâmetros iguais para todos, e digo que me expliquem, me desafiem a dar-lhe outra nota. (trecho da entrevista)

O equilíbrio a que o professor tenta chegar não deve ser confundido com uma política “paternalista” que não considera “o caminhar” dos indivíduos. Certamente a vitimização do aluno não contribui para sua formação, nem como leitor, nem como cidadão. O professor destacou ainda outra forma de avaliação que utiliza: a auto-avaliação. Os alunos também se avaliam e podem “negociar suas notas” com o professor. Ele disse já ter observado um progresso na leitura dos alunos. “Alguns apresentavam leituras com trocas de palavras e já fazem uma leitura regular e correta.” (notas da entrevista) Podemos observar que, na escola, o “progresso” da leitura dos alunos se refere ao “progresso” de sua *performance*, ou seja, da leitura oral realizada na sala de aula. Isso também foi observado na fala da professora brasileira.

6.3 A biblioteca da escola brasileira: “a voz” dos auxiliares de biblioteca

A biblioteca

A biblioteca possui algumas estantes, à direita, com livros de literatura—muitos das coleções distribuídas pelo PNBE –, livros didáticos de todas as disciplinas e livros teóricos, para a consulta do professor. O restante do espaço é ocupado por mesas baixas, com algumas cadeiras. Junto à porta, encontra-se a mesa do auxiliar da biblioteca, a pessoa responsável pelo empréstimo dos livros e por sua arrumação nas estantes e nas mesas, como explicarei mais adiante. Junto à parede, observa-se também a presença de alguns armários de metal, com as portas trancadas.

A biblioteca possui dois auxiliares, uma que trabalha na parte da manhã, até 13h, e outro na parte da tarde, até 18h. Conversando com a auxiliar da parte da manhã, uma estudante de geografia da PUC-Minas¹²⁴, obtive algumas importantes informações sobre a organização e sobre o funcionamento da biblioteca.

A biblioteca é aberta para pesquisas escolares. Na parte da manhã, ela podia ser freqüentada pelos alunos do turno da tarde e, na parte da tarde, pelos alunos do turno da manhã. Mas, como pude observar, a biblioteca, em geral, ficava vazia, sendo ocupada apenas pelas turmas, nos horários de “visita” estipulados para cada uma delas.

Os empréstimos eram realizados apenas no horário de visita da turma à biblioteca, geralmente uma vez por semana, na presença da “professora de Literatura¹²⁵” da turma. O prazo para a entrega do livro era de uma semana. É

¹²⁴ Na época ela estava terminando o curso de Geografia, na PUC-Minas, e tinha acabado de ser chamada para lecionar na educação municipal infantil (tinha feito concurso público para P1). Portanto, tratava-se de seu último semestre na escola. Ela me pediu para colocar na tese que o auxiliar de biblioteca ganhava muito mal, que faltava gente porque ninguém queria ganhar tão mal assim. Ela explicou que o cargo de auxiliar de biblioteca foi criado em 1995, com a Escola Plural. Para concorrer, bastava ter concluído o segundo grau (ensino médio). Até então, quem ficava na biblioteca eram os professores com atestado médico. Segundo ela, a biblioteca melhorou muito de 1995 para cá. “Os livros de consulta do professor, por exemplo, os teóricos, ficavam trancados na secretaria. Uma antiga coordenadora, de cabeça mais aberta, tirou os livros de lá e os colocou na biblioteca, à disposição dos professores”. (notas de campo) Ela me mostrou, na estante, esses livros. Observei alguns da Formato, da série “Educação em Formação”.

¹²⁵ Geralmente uma pedagoga responsável por levar os alunos à biblioteca e trabalhar, na sala de aula, a leitura de livros de literatura. Essa profissional é chamada de “professora de literatura” ou

importante destacar que nem todos os livros ficavam à disposição dos alunos. Eram proibidas aos alunos a circulação pelo espaço da biblioteca e a escolha de livros que estivessem nas estantes. Os alunos deviam permanecer sentados junto às mesas de leitura e escolher os livros que estivessem disponíveis nessas mesas. Os livros eram selecionados pela auxiliar de biblioteca.

Ao acompanhar as visitas à biblioteca da turma investigada, pude observar que os alunos chegavam em duas filas, uma de meninos e outra de meninas, e sentavam-se ao redor das mesas, obedecendo à separação por “gênero”: mesas de meninos e mesas de meninas. Sobre as mesas, encontravam-se, espalhados, alguns livros, previamente escolhidos, como já foi destacado, pela auxiliar de biblioteca. Observei que a maioria dos livros que ficavam sobre as mesas eram da coleção Clássicos Universais, da Rideel, indicados como “Literatura Infanto-juvenil”. Também havia alguns livros mais voltados para crianças e alguns, com pequenas narrativas cômicas, conhecidos como “livros de piada”.

“A voz” dos auxiliares de biblioteca

Perguntei à auxiliar de biblioteca se havia algum critério de seleção utilizado para a escolha dos livros que ficavam sobre as mesas. Ela me informou que procurava disponibilizar livros com a indicação “Literatura Juvenil”, por serem muito apreciados pelos alunos, mas que, como alguns gostavam de livros infantis, ela também disponibilizava alguns desse tipo. Quanto aos livros do gênero piada, apesar de proibidos pelos professores, eram muito procurados pelos alunos e, por isso, ela também deixava alguns sobre as mesas. Percebi o importante papel da auxiliar de biblioteca na formação de práticas de leitura dos alunos, uma vez que cabia a ela decidir os livros que os alunos poderiam ler, já que eles não tinham acesso às estantes. Percebi também que ela tentava respeitar os gostos dos alunos, procurando não seguir à risca as “orientações” dos professores. A atitude da auxiliar de biblioteca, de disponibilizar aos alunos alguns livros “proibidos”, pode ser interpretada como uma atitude “tática”, de que fala De Certeau (1994), caracterizada pela astúcia.

A auxiliar de biblioteca me informou que era raro o professor escolher

livros para a mesa, mas que era comum alguns livros serem proibidos pelo professor, como os de piada. Segundo ela, a professora que acompanhava a turma à biblioteca não gostava que ela deixasse em cima da mesa o livro *Dodó*, do Ziraldo, “porque falava de bunda”. Interessei-me pelo assunto do livro proibido e perguntei se havia mais livros proibidos na biblioteca. Ela me disse que havia uma coleção proibida, trancada no armário. Segundo ela:

A coleção chegou, por engano, há uns 4 anos. A escola pediu um determinado livro e acabou recebendo outro. O livro deu problema. Uma mãe de aluno reclamou da história que sua filha estava lendo, por falar de suicídio ou ter palavrão, já não me lembro direito. (notas de campo)

Fiquei curiosa para ver a coleção. Ela abriu o armário, que estava trancado, e me mostrou: 32 exemplares de *Histórias de amor*, da coleção Para gostar de ler, da Ática. Ela mostrou-se indignada com o fato de o livro ser proibido e ter de ficar trancado no armário. Já havia tentado transferir os livros para outra escola, mas não obteve sucesso.

Soube também que alguns livros ficavam no laboratório¹²⁶, que nunca funcionara como tal, trancados no armário. Eram livros que foram escolhidos pelos professores e coordenadores para a turma toda, em torno de 32 exemplares, para serem utilizados nas aulas. Segundo ela, os professores quase nunca usavam aqueles livros¹²⁷.

No chão da biblioteca, havia uma pilha de livros do PNBE, que seriam distribuídos para os alunos da 4ª série. Segundo ela, no ano de 2002, os alunos da 4ª e da 5ª séries receberam um *kit*, com 4 livros¹²⁸. Perguntei se havia na

¹²⁶ Uma sala com microscópios dentro de caixas que, segundo a auxiliar de biblioteca, nunca foram usados.

¹²⁷ Dentre os livros, observei *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, da Ática, que, segundo ela, era mais usado pela 3ª série, *O Gato malhado e a Andorinha Sinhá*, de Jorge Amado, segundo ela, mais usado pela 4ª série, e vários livros da coleção Vaga-Lume, da Ática, segundo ela, mais usados pela 5ª série.

¹²⁸ A coleção “Literatura em minha casa”, distribuída pelo PNBE/MEC para os alunos era composta por cinco livros, um de cada gênero: poesia, contos, novela, clássicos universais e tradição popular. Na escola observada, por faltar livros para os alunos, os *kits* foram organizados com quatro livros. Em 2002, os alunos receberam os livros selecionados pelo PNBE/2001, que assistiu **139.000 escolas (todas as escolas públicas com 4ª e 5ª séries), beneficiando 8.560.000 alunos (cada aluno da 4ª e da 5ª série recebeu uma coleção)**. Foram distribuídas seis coleções, denominadas “Literatura em minha Casa”, compostas, cada uma, de cinco livros de

biblioteca o *Guia do PNL D*. Ela não sabia direito do que se tratava. Observei um *Guia* mais antigo na estante e perguntei se havia algum mais recente. Segundo ela, o *Guia* mais recente devia estar na secretaria. Pelo que pude observar, pela conversa com a auxiliar de biblioteca e com a professora de Português, o *Guia* não era muito conhecido, nem valorizado, naquela escola.

No final do primeiro semestre, a auxiliar de biblioteca saiu da escola e foi substituída pelo auxiliar que trabalhava no turno da tarde. Ele possuía o ensino médio, gostava muito de ler e de assistir a filmes. Costumava escrever poesias e resenhas sobre os filmes a que assistia. Com a mudança de auxiliar de biblioteca, observei uma diferença nos livros disponibilizados nas mesas: além dos livros indicados como “Literatura Juvenil”, havia muitos livros de poesia do PNBE, que haviam sido distribuídos para a escola e para os alunos, e alguns livros da Agatha Christie.

Conversando com o auxiliar de biblioteca, ele me informou que estava colocando os livros da Agatha Christie nas mesas para incentivar os alunos a lê-los. Disse também que os alunos da 5ª série costumavam tomar emprestados os livros da Coleção Literatura Juvenil, da editora Brasileira, e os da coleção Clássicos Universais, da editora Rideel. Os livros do PNBE¹²⁹ do gênero “poesia” também estavam sendo muito emprestados. Minha hipótese é a de que eles passaram a ser disponibilizados para os alunos nas mesas, como pude observar. Além disso, acredito que os alunos também estavam sendo influenciados pela professora de Português, que priorizava o trabalho com o texto poético. Alguns depoimentos dos alunos demonstraram essa influência. Uma aluna me disse que quando a professora de Português lia poesia ela até se arrepiava. Outra aluna disse que ela “viajava, voava”.

Na biblioteca, observei, conversando com os alunos, que o pouco tempo para a leitura e o tempo limitado de empréstimo de livros eram fatores que orientavam a escolha realizada por alguns alunos, que destacaram a

diferentes gêneros, produzidas especificamente para o Programa. As seguintes editoras participaram do PNBE/2001: Ática, FTD, Companhia das Letrinhas, Moderna, Nova Fronteira e Objetiva.

¹²⁹ As escolas com mais de oito alunos, matriculados na 4ª série, cadastrados no Censo Escolar, receberam um acervo completo das oito coleções “Literatura em minha casa”, para serem disponibilizadas na biblioteca para uso de todos os alunos.

impossibilidade de escolherem livros mais grossos, e que por isso utilizavam determinadas táticas de leitura, como pular folhas e ler apenas a orelha do livro para conhecer a história.

Pelo exposto, podemos observar a importante função da biblioteca da escola como espaço que propicia e controla leituras. Na composição de seu acervo, é importante levarmos em conta ainda o que destaca Machado sobre a influência de instâncias legitimadas e autorizadas. Essas instâncias:

contando com seus leitores consultores para assuntos da adolescência e da infância, já definiram o que deve ser bom para os jovens e crianças, em sintonia com resultados de concursos, avaliações de especialistas, divulgação na imprensa, entre outros setores que se integram ao movimento do circuito da leitura na sociedade. (2003, p. 14)

Como exemplo dessa submissão a instâncias legitimadas, cito os livros distribuídos pelo PNBE, também disponibilizados para os alunos na biblioteca. Esses livros, antes de serem selecionados para o Projeto, são avaliados por pesquisadores ligados a universidades. Na biblioteca, a escolha dos alunos está submetida à escolha do auxiliar de biblioteca, aos livros que ele disponibiliza, nas mesas, para a leitura. O auxiliar de biblioteca, por sua vez, deve respeitar as proibições da “professora de Literatura” e da escola, e jamais colocar sobre as mesas os “livros proibidos”. O tempo de leitura na biblioteca e o tempo que o aluno pode permanecer com o livro em casa, uma semana, também influenciam as escolhas.

6.4 Leitura fora da sala: os bastidores da escola brasileira

Diante da impossibilidade de “ouvir”, nesta pesquisa, todos os alunos da turma¹³⁰ e, principalmente, de analisar suas práticas de leitura, foram selecionadas as práticas de leitura literária de três alunos, como “estudo de caso”:

¹³⁰ A princípio, entrevistei uma amostra de quinze alunos, escolhidos com a ajuda da professora,

Bárbara, Rafael e Washington. Pelo que pude observar nas aulas, e nas conversas com a professora, Bárbara era considerada uma das melhores alunas da classe, Rafael um aluno mediano, e Washington um aluno com “muitas dificuldades”, que precisavam ser sanadas. Esses alunos foram escolhidos para “estudo de caso” por fazerem parte de “grupos” com características destacadas pela professora como distintas. Em comum, pode-se afirmar que os três dominam a “tecnologia da escrita”¹³¹, são participativos nas aulas, além de terem afirmado, na entrevista, gostar de ler.

Bárbara destaca-se entre os oito bons alunos mencionados, na entrevista, pela professora, os que ela considera leitores de fato, “em termos de resolver as tarefas propostas, emitindo sua opinião oralmente e por escrito”. Rafael, segundo a professora, é muito falante, participa das aulas, mas “tem dificuldade de se expressar através da escrita, não expõe as idéias com clareza”. Washington está, segundo a professora, “na lista” dos que apresentam muitas dificuldades, apesar de participar, expor seu ponto de vista nas aulas. Ela destacou que Washington “não sabe assentar, colocar o material na carteira e apresenta muitos problemas na escrita”.

A observação da professora em relação a Rafael chamou minha atenção para a seguinte questão: na escola, no âmbito da leitura, para ser considerado um bom aluno, não basta gostar de ler, realizar leituras “autônomas” e participar das aulas, interpretando textos literários oralmente; é necessário também que o aluno saiba apresentar suas leituras, suas interpretações, por escrito. Dessa forma, o letramento literário na escola envolve também a escrita, não a escrita de textos literários, mas a escrita de interpretações de textos literários.

A observação da professora em relação a Washington demonstra que a avaliação dos aspectos cognitivos que estão envolvidos na leitura leva em consideração os aspectos comportamentais, de respeito às “regras escolares”. O professor de Português da escola pública portuguesa destacou de forma interessante essa associação, na entrevista apresentada anteriormente.

dos quais, no decorrer da pesquisa, foram selecionados três, para um breve “estudo de caso”.

¹³¹ A turma apresenta dois alunos semi-analfabetos e um analfabeto que, portanto, não dominam a “tecnologia da escrita”.

6.4.1 Bárbara: a leitora obediente

“Mimada e rodeada de presentes, assim nasci, pois fui a primeira filha e primeira neta”¹³².

Bárbara tem 11 anos e parece uma boneca de porcelana, de pele branca e cabelos pretos cacheados, cheio de lacinhos e enfeites. Ela possui família pequena, mora com os pais e com uma irmã mais nova, que também estuda na escola. No final de sua autobiografia, destaca: “Minha família nos educou com muito carinho e com muito amor, e hoje eu me sinto a menina mais feliz do mundo.”

Bárbara me chamou a atenção, pela primeira vez, na biblioteca, compenetrada em um canto da mesa, no dia 13 de março, lendo *O príncipe e o mendigo*¹³³, indicado como “literatura juvenil”. Ao conversar com Bárbara, ela me disse que queria acabar de ler aquele livro na biblioteca, porque não poderia, naquele dia, levar livro para casa. Fiquei curiosa e perguntei por quê. Ela me informou que estava lendo, em casa, um livro muito grande, *O senhor dos anéis*¹³⁴. Fiquei curiosa para saber mais sobre essa escolha não-escolar de Bárbara.

Ainda na biblioteca, Bárbara me disse que adorava ler, que costumava ler quando não tinha nada para fazer ou quando estava com vontade de ler. (notas de campo). O prazer é destacado por ela na entrevista:

Pesquisadora: Você gosta de ler, Bárbara?

Bárbara: Gosto muito de ler.

Pesquisadora: Pra que ler, Bárbara? Você lê por quê?

Bárbara: Por prazer... Eu gosto muito de ler mesmo.

Pesquisadora: E que tipo de livro você gosta de ler?

¹³² Assim começa Bárbara sua autobiografia, atividade presente no livro didático e proposta pela professora de Português. As autobiografias dos alunos, cuja prática de leitura é analisada nesta pesquisa, encontram-se fotocopiadas no final deste trabalho.

¹³³ Adaptação de *O príncipe e o mendigo*, de Mark Twain. Coleção Aventuras Grandiosas 3. São Paulo: Rideel, 2002.

¹³⁴ TOLKIEN, J.R.R. *O senhor dos anéis*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Bárbara: Ah, eu gosto de todos os tipos, menos...
menos de terror, assim...de violência. Fico impressionada.

Bárbara disse preferir livros que apresentassem a designação “literatura juvenil” ou que não possuíssem muitas ilustrações, interpretadas por ela como “coisas de criança”:

Pesquisadora: Que tipo de livro você pega na biblioteca?

Bárbara: Eu gosto daqueles de literatura juvenil.

Pesquisadora: Qual que você já pegou? Você lembra?

Bárbara: Eu peguei *Robinson Crusoe* e *Heidi*. *Heidi* eu tenho em casa também.

Pesquisadora: Mas por que você falou literatura juvenil? Como é que é isso? É diferente...

Bárbara: Assim, é porque tem mais coisas escritas e é bem explicadinho.

Pesquisadora: É diferente do quê? O que significa juvenil pra você?

Bárbara: É mais pra adolescente, né? Não é mais pra criancinha.

Pesquisadora: Você se considera adolescente ou criança?

Bárbara: Ah...no meio.

Pesquisadora: No meio? Pré-adolescente?

Bárbara: É.

Pesquisadora: Então você acha que juvenil é maior e é mais explicado?

Bárbara: É, não é complicado.

Pesquisadora: Todos os livros de histórias que você tem você ganhou dos seus pais?

Bárbara: Os maiores foi a minha madrinha que me deu.

Pesquisadora: E *Heidi*?

Bárbara: *Heidi* fui eu que comprei.

Pesquisadora: É? Com seu dinheiro? Como é que foi isso?

Bárbara: É porque tava tendo uma feira de livro na escola, aí eu comprei esse. Eu achei ele legal, achei ele bonito, vi a capa... E eu olhei, achei ele legal e comprei.

Pesquisadora: Você achou ele legal por quê?

Bárbara: É porque eu vi assim que não tinha pouquinha coisa escrita e muito desenho. Tinha mais história escrita do que

desenho.

Pesquisadora: Isso que te chamou a atenção, pouco desenho e muita coisa escrita?

Bárbara: É

Pesquisadora: Isso pra você é juvenil?

Bárbara: É.

Pesquisadora: Então, o que você considera como um livro infantil, Bárbara?

Bárbara: Aquele livro que tem muito desenho e pouquinha coisa escrita. As frases pouquinhas, frases curtas...

Pesquisadora: E por que será que isso acontece? Você já parou pra pensar?

Bárbara: É porque se colocar uma coisa grande, eles não vão ter interesse de ler, né?

Pesquisadora: Criança não tem interesse?

Bárbara: Não. Assim, se colocar um monte de coisa escrita...

Pode-se observar a necessidade dos alunos de 5ª série de se distinguirem do “segmento das crianças” pelas escolhas literárias. Absorvendo discursos veiculados pela Psicologia e pela Educação sobre a definição de determinadas fases da vida, como a infância e a adolescência, os alunos de 5ª série se consideram, e são considerados, pré-adolescentes. Para essa fase da vida, a escola vem oferecendo um tipo de produção literária específico: a literatura juvenil, que, como destaca Bárbara, “tem mais coisas escritas e é bem explicadinho”, “não é complicado”. Enquanto o fato de ter mais coisas escritas distingue esse tipo de texto dos textos para crianças, o fato de “não ser complicado” parece o distinguir de textos “para adultos”.

Na entrevista, ela destacou o hábito de leitura de seus pais como importante fator que a incentiva a ler.

Pesquisadora: Em casa alguém incentiva você a ler?

Bárbara: Incentiva. Meu pai, minha mãe, todo mundo...

Pesquisadora: Eles incentivam você a ler como?

Bárbara: É... Como assim?

Pesquisadora: Eles falam o quê pra você? O que que eles fazem...

Bárbara: Eles também gostam de ler, então eu acho que isso me ajuda porque me incentiva.

Pesquisadora: Eles gostam de ler o quê?

Bárbara: Ah, minha mãe adora ler tudo, meu pai também.

Pesquisadora: Tudo o quê? Como assim?

Bárbara: Todo tipo de livro. Minha mãe também não gosta muito de filme de terror não. Ela fica impressionada. Meu pai gosta de ler jornal, livro... Até hoje minha mãe deu um livro pra ele.

Pesquisadora: Ah! De dia dos namorados? Hoje é dia dos namorados! Ela deu um livro de presente... Qual?

Bárbara: Ah, não sei qual que é o nome do livro não, mas eu vi que ela deu um livro.

Pesquisadora: E ele? Que que ele achou?

Bárbara: Ele adorou! Ele adora ler, também.

Segundo Bárbara, seus pais costumam se presentear com livros desde a época do namoro. Sua mãe lhe contou que ela ganhou muitos livros de seu pai durante essa época. Contudo, parece que os pais de Bárbara não vêm com naturalidade o ato de presentear crianças com livros. Bárbara possui apenas seis livros: dois livros que ela ganhou da madrinha (um dos Flintstones e outro de histórias da Disney), um livro, *Heidi*¹³⁵, que ela comprou na feira de livro de sua antiga escola e os três volumes de *O senhor dos anéis* que vieram com a revista *Isto É*.

No segundo dia que acompanhei a turma à biblioteca, dia 20 de março, encontrei Bárbara andando pelas mesas, procurando o livro *O príncipe e o mendigo*, que não conseguira acabar de ler na “visita” anterior, no dia 13 de março. Nesse dia, ela me disse que tinha se animado para levar para casa *Robinson Crusóé*¹³⁶, porque uma vez estava lendo uma poesia que falava dele¹³⁷, mas que não podia porque ainda estava lendo *O senhor dos anéis*. Depois, observei, analisando a lista de empréstimo da biblioteca, que Bárbara pegara emprestado *Robinson Crusóé*. Como pude constatar mais tarde, Bárbara estava

¹³⁵ De autoria de Johanna Louise Heusser Spyri, *Heidi* foi editada pela primeira vez em duas partes: uma em 1880 e outra em 1881, na Suíça. A edição presente na biblioteca da escola faz parte da Coleção Literatura Juvenil da Editora Brasileira. O texto foi adaptado por Madalena Parisi Duarte, s/d.

¹³⁶ Adaptação de *As aventuras de Robinson Crusóé*, de Daniel Defoe. Coleção Aventuras Grandiosas 1. São Paulo: Rideel, 2002.

¹³⁷ Provavelmente o poema Infância, de Carlos Drummond de Andrade, no qual se encontram os

perdendo o estímulo de realizar a leitura de *O senhor dos anéis*.

Na entrevista, investiguei a forma como Bárbara adquiriu esse livro e o que a motivou a iniciar a leitura. Cabe aqui retomar a reflexão desenvolvida no primeiro capítulo deste trabalho sobre a polêmica definição de textos “para crianças” e “para jovens”. O que pode ser definido como literatura infantil ou juvenil: o livro escrito para esse público ou o livro apropriado por esse público? Quais são os fatores que fazem com que um livro produzido “para um público adulto” seja apropriado por um público adolescente ou mesmo infantil?

Tida como a obra prima de Tolkien, a trilogia *O senhor dos anéis* foi publicada em 1955. Na década seguinte, ela se tornou popular após a publicação das versões americanas. A obra de Tolkien, idolatrada pelos jovens da década de 60, conquistou, no começo do nosso século, um público jovem mais novo: os adolescentes e pré-adolescentes. A última reedição da trilogia foi acompanhada do lançamento, em 2001, do filme americano *O senhor dos anéis – a sociedade do anel*, baseado na obra de Tolkien e dirigido por Peter Jackson. Com sofisticados efeitos visuais, o filme conquistou um público bastante jovem e a obra de Tolkien passou a ser mais procurada por esse público. Portanto, apesar de ter sido publicada, na década de 50 do século XX, como “literatura para adultos”, a história foi apropriada, no começo deste século, por um público bastante jovem. Podemos afirmar que houve um movimento editorial organizado para que essa nova apropriação fosse feita.

Bárbara adquiriu a trilogia *O senhor dos anéis* através da assinatura que seu pai fez da revista *Isto É*. Ela disse ter “se animado a ler” porque já tinha ouvido falar muito sobre o filme. Contudo, ela não chegou a acabar a leitura nem mesmo do primeiro livro. Investiguei o porquê de Bárbara ter desistido da leitura.

Pesquisadora: Há pouco tempo você tava lendo *O senhor dos anéis*, que você me falou, né?

Bárbara: É.

Pesquisadora: Você acabou?

Bárbara: Não acabei. Não consegui.

Pesquisadora: O que que você achou dele?

Bárbara: Ele é bom, só que ele é bem complicado pra... uma

versos: “E eu não sabia que minha história era mais bonita que a de Robinson Crusóé.”

criança de 11 anos.

Pesquisadora: Complicado por quê?

Bárbara: Assim, as palavras são complicadas... Ele...é assim...também...não sei... Ele é muito grande também.

Pesquisadora: E quem te deu esse livro?

Bárbara: Veio junto com a *Isto é*. Era uma promoção. Assinava e ganhava os três.

Pesquisadora: E seu pai chegou a ler esse livro ou sua mãe...

Bárbara: Minha mãe começou a ler pra ver se eu podia ler. Aí, depois ela parou.

Pesquisadora: E ela começou a ler e falou “Cê pode ler” ou ela falou que era melhor você não ler.

Bárbara: Ela falou que eu podia ler, mas achou complicado também. Ela falou que não sabia se eu ia entender, mas eu podia ler.

Bárbara não concluiu a leitura de *O senhor dos anéis* porque teve, segundo ela, dificuldades de compreensão de vocabulário. Bárbara contou, conversando sobre o livro, que tinha de parar em vários momentos da história para procurar palavras no dicionário. Essa prática, comum na leitura como estudo, segundo Bárbara, fez com que ela não sentisse prazer na leitura.

Levantei algumas hipóteses sobre possíveis fatores que contribuíram para que Bárbara não concluísse a leitura. Como podemos observar na citação mais acima, a mãe de Bárbara – que parece exercer um certo controle nas leituras da filha – lhe disse que o livro era complicado, que não sabia se ela ia entendê-lo. Na escola, Bárbara também foi desanimada pela “professora de Literatura”, no encontro do dia 03 de abril.

A “professora de Literatura” ficou sabendo que Bárbara estava lendo *O senhor dos anéis* no dia 20 de março, observando nossa conversa, durante o momento de leitura na biblioteca. No dia seguinte, no pátio da escola, antes do início da aula, a “professora de Literatura” me perguntou se eu acreditava que Bárbara estivesse lendo *O senhor dos anéis*, destacando que ela não acreditava. Observei que a “professora de Literatura” havia ficado incomodada com o tipo de leitura que Bárbara estava fazendo.

No dia 03 de abril, a professora distribuiu para os alunos o livro *Na próxima eleição vote no Draculão*, de Carlos Queiroz Telles e Eneas Carlos

Pereira, da FTD, e pediu à Bárbara para “dar uma parada” em *O senhor dos anéis*, destacando que o livro que ela tinha passado que era literatura juvenil. Ela enfatizou que *O senhor dos anéis* era um livro grande, “para quem já conhecia a história da humanidade” e o que ela tinha passado era “mais facilzinho pra gente.”

Para os adolescentes e pré-adolescentes, a escola vem utilizando uma literatura específica, denominada, assim como seu público, de juvenil. A “professora de Literatura” destacou esse tipo de livro como o adequado para os alunos da 5ª série. Ele é caracterizado pelo tamanho, não é “grande”, como *O senhor dos anéis*, e por sua forma de recepção: é “mais facilzinho”. O tamanho do livro aparece associado ao grau de dificuldade de leitura, a uma recepção “mais fácil” ou “mais difícil”. Como analisei no primeiro capítulo deste trabalho, esses valores estão presentes nos catálogos de literatura infantil e juvenil das editoras.

Bárbara parece ter apreendido esses valores. Na entrevista, realizada no dia 12 de junho, em que ela disse ter desistido da leitura de *O senhor dos anéis*, podemos observar - na transcrição de sua fala, apresentada anteriormente - que ela se sentiu incapaz de compreender o livro. Segundo ela, “ele é bem complicado pra... uma criança de 11 anos.” Ela também destacou o fato de o livro ser muito grande. Ou seja, Bárbara “aprendeu” que ela deveria ler um livro menor, ou pelo menos não tão grande como *O senhor dos anéis*, que fosse “mais facilzinho”.

Podemos observar que existe uma tentativa de se controlar a “leitura autônoma” dos alunos, dos livros que eles escolhem para ler. Esse controle é realizado, na escola, pelos professores e, em casa, pelos pais. Levanto a hipótese de que, para a escola, o bom aluno, o bom leitor, é aquele que obedece às regras e que lê o que lhe é permitido. Como boa aluna, Bárbara parece ter aprendido rápido a lição. Após ter desistido de *O senhor dos anéis*, passou a escolher livros “permitidos”, indicados por adultos ou disponibilizados nas mesas da biblioteca.

No dia 15 de maio, observei Bárbara lendo, na biblioteca, o livro *Carta errante, avó atrapalhada, menina aniversariante*. Vol. 3 Novela, de Mirna Pinsky, editado pela FTD, da coleção “Literatura em minha casa,” distribuído pelo PNBE/MEC para os alunos e também para as escolas. Nesse dia, Bárbara levou

para ler em casa o livro *Romeu e Julieta*¹³⁸, indicado como “Literatura Juvenil”. No dia 12 de junho, estava procurando *A Ilha perdida*, de Maria José Dupré, porque, segundo ela, sua tia, “que é professora”, falou bem do livro. No dia 06 de novembro, ela levou para casa *Os três ratos cegos e outras histórias*, de Agatha Christie, editado pela Nova Fronteira, que estava disponibilizado, para os alunos, nas mesas. Como destaquei anteriormente, o auxiliar de biblioteca estava tentando incentivar os alunos, como me informou, a ler Agatha Christie, disponibilizando seus livros nas mesas da biblioteca.

É importante ressaltar que, mesmo “obediente” às indicações dos adultos, Bárbara estava sempre em um movimento de busca de leituras, perguntando pelos livros para o auxiliar de biblioteca, não se contentando, em alguns momentos, com o que estava disponibilizado para os alunos nas mesas. O livro *A ilha perdida* foi descoberto, por ela, após ter conversado com o auxiliar de biblioteca, trancado dentro do armário.

6.4.2 Rafael: o leitor “anárquico”

“Com seis anos eu fui para a escola. Eu chorei muito nos primeiros dias mas acabei acostumando.”¹³⁹

Rafael tem 11 anos, faz doze no final de 2003, moreno claro, de cabelos pretos, faz o tipo conquistador romântico, como pude observar pelos bilhetes de amor que ele passava para as meninas. Como Bárbara, ele possui família pequena, morando com os pais e uma irmã mais nova, que também estuda na escola.

¹³⁸ Adaptação de *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare. Coleção Clássicos Universais. São Paulo: Rideel, 2002.

¹³⁹ Trecho da autobiografia de Rafael, fotocopiada no final deste trabalho.

Rafael entrou mais tarde na turma, no dia 25 de março. A professora de Português me explicou que ele estava matriculado na turma, mas que o professor de História o havia transferido. Mais tarde soube, por Rafael, que ele pedira para sua mãe conversar com a diretora e o colocar naquela turma novamente, por gostar da forma como a professora de Português tratava os alunos. Sendo assim, a princípio ele não estava na amostra que selecionei para a entrevista. A grande participação de Rafael nas aulas e o fato de ele estar lendo o livro *Poemas dos becos de Goiás e outras estórias mais*¹⁴⁰, de Cora Coralina, considerado “para adultos”, chamaram minha atenção, de forma que, mesmo não o acompanhando desde o início de março, decidi o selecionar para a amostra da pesquisa.

Rafael declarou gostar muito de ler e em casa tem o incentivo da mãe para a leitura: “Minha mãe incentiva bastante. Quando eu tô bem agitado e não tem nada pra fazer, ela fala assim: por que cê não pega um livro e lê? Acabo que pego e começo a ler...” (notas da entrevista) Rafael contou que, apesar de preferir poemas – disse ter gostado muito de *A arca de Noé*¹⁴¹, que ganhou, da escola (PNBE/MEC), no ano anterior –, o livro que lhe marcou foi *A Ilha perdida*¹⁴², de Maria José Dupré, solicitado pelas professoras, no ano anterior, e comprado por sua mãe. Rafael disse ter gostado do suspense do livro. Ele destacou: “Quando eu tô lendo, parece que eu sou o livro, me imagino lá na ilha perdida, eu me imagino lá. Parece que eu tô lá invisível vendo a história acontecer. Eu gosto de imaginar.” (notas de campo) Observa-se que Rafael enfatiza, na leitura do texto literário, a imaginação, que costuma ser associada, tradicionalmente, à fantasia, à literatura, ao discurso da “leitura como viagem”, muito presente na escola e nas campanhas de incentivo à leitura.

Quanto ao livro de Cora Coralina, Rafael contou, na entrevista, sobre a

¹⁴⁰ *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais*, de Cora Coralina – pseudônimo de Ana Lins de Guimarães Peixoto Bretas (conhecida em sua cidade, Goiás Velho, como Aninha da Ponte da Lapa) –, teve sua primeira publicação em 1965. Em 1984, com esse livro, sua autora recebeu o Prêmio Juca Pato da União Brasileira de Escritores como Personalidade Literária do ano e o 6º Prêmio de Poesia no 1º Encontro das Mulheres na Arte. Recentemente, a editora Global publicou toda obra da autora, que estava esgotada.

¹⁴¹ Rafael leu *A arca de Noé*, de Vinícius de Moraes, nas férias. Ganhou da escola mais alguns livros, entre eles *Odisséia*, adaptado por Ruth Rocha, que leu e não gostou: “é complicado, sem sentido. Tava falando uma coisa e eu não tava entendendo muito...” (notas de campo)

¹⁴² Livro da série Vaga-Lume, da Ática, série criada no início da década de 70. Esse livro fez parte dos quatro primeiros livros da série. Os outros foram: *Éramos seis*, da mesma autora, *Coração de*

forma como o adquiriu:

Minha tia falou que não ia precisar mais do livro e perguntou se minha mãe queria, né. Aí ela levou. Aí chegou lá em casa, minha mãe falou: “Esse livro aqui é de poema.” Eu falei: “Ó, legal! Eu vou começar a ler ele.” Eu comecei a ler ele, eu achei que ele era só de poema. Agora que eu tô lendo, tem história, não é só poema. Histórias sobre a vida da Cora Coralina e outras coisas mais. (notas da entrevista)

Rafael possui uma tia que costuma doar livros usados para sua mãe. Segundo ele, sua tia é rica e sua mãe guarda os livros que recebe porque se preocupa com “o estudo dos filhos”. Ela acha que seus filhos podem precisar dos livros na escola, para “fazer o vestibular.” Rafael resolveu ler o livro porque sua mãe lhe falou que “era de poema.”

Perguntei, novamente, por que ele resolveu ler o livro de Cora Coralina, o que tinha chamado sua atenção no livro. Ele respondeu: “Dou conta de fazer poema. Pensei: quem sabe se eu ler vai me ajudar. Até pro mercado de trabalho.” Ele disse que se preocupava com isso, que a mãe dele dizia que ele podia ser engenheiro, pois ele gosta de montar e desmontar as coisas. Ele disse que podia ser, mas que tinha hora que ele pensava em ser poeta, ator de teatro... “Ator de teatro é muito difícil”, ele prefere ser poeta. Disse que ator tem que fazer o que os outros querem e “poeta é melhor que eu vou gostar de fazer, fazer os meus poemas que eu quero, escrever os meus sentimentos.” Perguntei se ele achava que poeta estava bem no mercado de trabalho, se ganhava bem. Ele disse que não pensava nisso, que primeiro queria fazer o que gostava, depois iria pensar no dinheiro para ajudar seus pais. Compreendi que sua preocupação com o mercado de trabalho não era de estar bem financeiramente ou não, era de ter a profissão de poeta. (notas de caderno de campo)

Rafael “dá conta de fazer poemas”, como já tinha observado em uma aula de Português (uma “segunda-feira poética”) em que ele convenceu a professora a deixar os últimos minutos da aula para a produção de poemas. Na entrevista, ele declarou preferir poemas a textos em prosa: “Eu prefiro poema do

que texto (...) o sentimento sempre me chamou a atenção, as rimas, poemas alegres, de tristeza...”

Rafael demonstra uma preferência por poemas que se aproximem da tradição romântica, que expressem sentimentos, tristes ou alegres, do eu poético. Em seu “ofício” de poeta, ele pretende “escrever os seus sentimentos.” Essa concepção de poesia cujo enfoque está na “expressão dos sentimentos do eu”, desde o nosso romantismo, vem prevalecendo no senso comum. A escola, como importante formadora da “comunidade interpretativa”, transmite essa concepção para os alunos. Observei, em várias aulas de Português, essa transmissão. Na entrevista, Rafael destacou sua concepção de leitura:

Pesquisadora: Para quê ler? Para quê você lê?

Rafael: Eu leio pro meu conhecimento e também porque eu gosto. Quando não tem nada pra fazer, eu leio pra mim viajar. Tipo assim: se eu não posso ir ao lugar, aí eu posso ler. Aí com o livro eu posso viajar em todos os lugares.

Pesquisadora: Quem te contou isso? Essa questão de quem lê viaja...

Rafael: Contar não precisa, né? Basta ler que cê imagina.

Pesquisadora: Mas alguém te falou sobre isso?

Rafael: Já, né. Várias professoras. A professora já entregou vários textos falando que uma pessoa que não gostava de ler, uma vez ele leu um livro que ele acabou gostando. Aí leu outro, leu outro, e toda vez que ele começava a ler, ele tipo fantasiava. Ele lia o livro e fazia a mesma coisa que o livro.

Podemos observar que Rafael reproduz as concepções de leitura como sabedoria e como viagem, oriundas do senso comum e transmitidas pela mídia e pela escola. Rafael não destaca uma separação entre uma literatura juvenil e uma “para adultos”, como Bárbara. Porém, ele distingue esses tipos de livros de livros para crianças. Em entrevista, ele afirmou que na biblioteca ele costuma ler livros infantis, devido ao pouco tempo disponível para a leitura. Ele define livro infantil como um livro com pouca coisa escrita. Perguntei a ele se ele não pegava livros emprestados da biblioteca. Ele respondeu que não gostava de livro da escola, que o tempo para devolver era pequeno: “eu prefiro ter meu próprio livro pra eu ter mais privacidade.” Porém, é importante destacar que a

turma ficou um bom tempo sem freqüentar a biblioteca¹⁴³. Rafael, no dia 03 de abril, chegou a reclamar com a “professora de Literatura”, dizendo que ainda não tinha pegado nenhum livro emprestado.

Na biblioteca, acompanhei Rafael apenas no dia 12 de junho. Ele estava com *Coração de onça* – de Ofélia e Narbal Fontes, da coleção Vaga-Lume, da Ática – nas mãos. Consultando o registro de empréstimos da biblioteca, observei que Rafael acabara escolhendo *O gigante de botas*, dos mesmos autores de *Coração de onça*, da coleção Vaga-Lume. Infelizmente, não tive oportunidade de conversar com Rafael sobre essa escolha e sobre sua leitura. Essa escolha contradizia o que ele havia declarado na entrevista, ao dizer que não gostava de pegar livro emprestado na biblioteca e de ler, nesse local, apenas “livros infantis”, devido ao pouco tempo para a leitura. Restou-me a pergunta: os livros da coleção Vaga-Lume seriam considerados por Rafael como “de crianças”?

Pelo que pude observar, Rafael é o tipo de leitor que “lê o que bem entende”. Ele aprecia leituras “escolares”, “permitidas” à sua faixa etária, como os poemas “infantis” de Vinícius de Moraes e os romances “juvenis”, da série Vaga-Lume, da Ática, e também aprecia leituras para um público leitor que já está ingressando no ensino superior, como os poemas e histórias de Goiás de Cora Coralina. A leitura baseada em um único imperativo, “Leio o que bem entendo”, é definida por Petrucci (1999, p. 218) como leitura “anárquica”. Machado (2003) destaca esse tipo de leitura ao se referir à desordem própria da construção do repertório de leitura dos jovens.

6.4.3 Washington: o leitor perspicaz

“Eu nasci em 20/11/91. Eu tinha três irmãos mas uma morreu. Ela se chamava Andréia, mas isso é passado.”
“Minha família toda reunida marcou minha vida para

¹⁴³ A “professora de literatura” alegou, no dia 03 de abril, que a turma estava com “um péssimo comportamento” e, em função disso, ficou um bom tempo sem levar os alunos à biblioteca. A partir desse dia, ela começou a levar alguns livros para a sala e a fazer perguntas objetivas sobre eles. Em março, a turma esteve na biblioteca nos dias 13 e 20. Depois dessa data, só retornou no dia 15 de maio.

sempre.¹⁴⁴”

Washington tem 11 anos, faz 12 em 2003, é um menino magro, alto, esguio, negro. Parodiando a menina bonita de Ana Maria Machado¹⁴⁵, “parece um príncipe das terras da África”. Mora com a avó, o pai, a tia e dois primos (que ele chama de sobrinhos), que também estudam na escola. A avó¹⁴⁶ cria Washington desde os 4 meses. A mãe teve que trabalhar e deixou o menino com a avó paterna. O pai, assim que o menino nasceu, foi trabalhar em Washington, Estados Unidos, como cozinheiro. Ele tinha voltado há alguns anos. Washington adora a mãe e a visita nos fins de semana¹⁴⁷.

Washington é participativo nas aulas e costuma apresentar comentários perspicazes que, algumas vezes, desestruturam a professora, como pode ser observado na análise, no capítulo anterior, das práticas de leitura na sala de aula. Na segunda semana de observação, eu já tinha o identificado como um dos melhores alunos/leitores da turma, pela participação nas aulas. Seus comentários inteligentes e espontâneos chamaram minha atenção. No entanto, Washington não é considerado um bom aluno. Os professores costumam reclamar do seu “jeito espalhado”, de sua falta de obediência a determinadas “regras escolares”. Na entrevista, ele declarou gostar de ler e apresentou a concepção de “leitura como viagem” que, como já foi destacado, é transmitida também pela escola, como importante formadora da “comunidade de leitores”:

Pesquisadora: Washington, você gosta de ler?

¹⁴⁴ Trecho da autobiografia de Washington, fotocopiada no final deste trabalho.

¹⁴⁵ *Menina bonita do laço de fita*. São Paulo: Ática, 2002.

¹⁴⁶ A avó é muito cuidadosa com Washington. Disse que não deixa que ele fique na rua e que controla o tempo que ele gasta no trajeto da escola para casa. A escola fica longe de casa, mas ele estava ali porque ela sabia que a escola era boa. Ela me contou sobre a luta que ela estava passando para criar Washington. Naquele mês, o dinheiro da passagem dele, dado pelo pai, já tinha acabado, por isso ele ia a pé para casa. O tempo era cronometrado pela avó: “ele tem que chegar em meia hora”.

¹⁴⁷ Obtive a maioria dessas informações na reunião que a escola realizou com os pais, no dia 02 de abril. Conversando com a avó de Washington, ela lamentou só receber reclamação dele na escola. Eu me senti na obrigação de dizer o que vinha observando. Disse a ela que eu tinha observado que ele participava das aulas, que fazia comentários inteligentes. Disse também que ele lia as histórias dos livros que pegava na biblioteca e que já tinha me contado algumas. Ela disse que sabia que ele era muito inteligente, que, em casa, quando eles estavam vendo TV, ele sempre “achava” alguma coisa, fazia comentários inteligentes, mas que nunca ninguém elogiava Washington... Ficamos muito emocionadas...

Washington: Gosto.

Pesquisadora: Para que você lê?

Washington: Pra me divertir, pra mim viajar, pra fazer um mucado de coisa.

Pesquisadora: Como assim viajar?

Washington: Ah, viajar na imaginação.

Pesquisadora: Cê pode me explicar mais, falar um pouco mais sobre isso?

Washington: Ah... quando cê lê... cê lê um texto, faz de conta que tá lá dentro dele.

Conversando com Washington, em muitos momentos eu ficava sem saber avaliar se o que ele falava era “verdade”. Porém, ao utilizar a entrevista como instrumento da pesquisa, estava ciente de que o que me interessava era o que era declarado pelos alunos, esse era o objeto a ser analisado. Em seu discurso, Washington atribui um grande valor à Bíblia e às histórias retiradas da Bíblia:

Pesquisadora: O que você costuma ler?

Washington: Eu gosto de ler a Bíblia. Eu já li a Bíblia toda.

Pesquisadora: Toda?

Washington: É.

(...)

Pesquisadora: Quais são os livros que você leu que mais gostou?

Washington: Mais gostou? *O Salvador de almas*.

Pesquisadora: E você lembra quem escreveu esse livro?

Washington: Não.

Pesquisadora: E por que você mais gostou desse livro?

Washington: Porque ele é tirado da Bíblia.

Pesquisadora: E você leu quando?

Washington: Eu li quando eu tinha 8 anos.

O valor atribuído por Washington às leituras religiosas é transmitido, como pude observar, pela escola. Antes de subir para as salas, os alunos faziam

fila no pátio e rezavam o “Pai Nosso”. Nas aulas, a professora costumava se referir a Deus e chegou a indicar, como leitura para os pais dos alunos, um livro sobre a história do apóstolo Lucas. Isso nos mostra o caráter religioso do ensino público. Washington, independentemente de ter lido a Bíblia ou não, atribui um grande valor à sua leitura.

Quanto ao livro *O salvador de almas*, Washington declarou ter o conseguido na “biblioteca do seu avô”, pai de sua mãe. Durante as aulas, já observei, mais de uma vez, Washington fazer referência a essa biblioteca. Na entrevista, ele me informou que a “biblioteca de seu avô” devia ter uns dez livros. Esse número parecia grande para Washington e essa “biblioteca” era constituída por livros diferentes dos de sua casa. Ela continha livros “para adultos” e livros sagrados, enquanto que, em sua casa, havia alguns livros infantis (provavelmente de seus primos) e livros que ele ganhara da escola (PNBE/MEC) no ano anterior.

Pesquisadora: Mas que tipo de livro você tem em casa? Tem mais algum livro, além da Bíblia?

Washington: Alguns livros infantis. *João e o pé de feijão*, só que é do Mickey.

Pesquisadora: Você ganhou livro da escola ano passado?

Washington: Ganhei.

Pesquisadora: Quais?

Washington: *A vida de Pandonar, o cruel*; *O mistério das 5 estrelas* e uns dois lá. Um que ensina a fazer teatro e outro que eu esqueci o nome.

Pesquisadora: Você leu algum?

Washington: Eu só li *A vida de Pandonar, o cruel*, que é uma novela, e *O mistério das 5 estrelas*, que tem poema.

Pesquisadora: E que que você achou desses livros?

Washington: Achei eles bom. Eu gostei só da *Vida do Pandonar, o cruel*.

Pesquisadora: Por quê?

Washington: Porque é uma novela.

Pesquisadora: Você pode falar um pouquinho sobre essa novela pra mim? Que que é uma novela?

Washington: Ele é um livro tirado de uma novela.

Pesquisadora: Que novela? Como assim? Da televisão?

Washington: É.

Pesquisadora: E você assistiu essa novela na TV?

Washington: Não.

Pesquisadora: Então quando você leu “novela”, pensou logo: deve ser da TV. É isso?

Washington: É.

Pesquisadora: Você pode falar um pouquinho da novela pra mim?

Washington: Era um homem que vivia com sua viola andando pelo Brasil e ele sempre se apaixonava pela pessoa errada.

Pesquisadora: E aí?

Washington: Aí vai sempre a vida dele dar errado. No final dá certo. Ele apaixona por uma mulher e ele casa e ficam andando pelo Brasil.

Pesquisadora: E o que você achou dessa história?

Washington: Muito boa, muito original.

Pesquisadora: Por que original?

Washington: Porque ela é... cultura nossa do povo brasileiro. Ficar andando, vagando.... se apaixonar pela pessoa errada.

Pesquisadora: Isso é coisa do povo brasileiro? (risos)

Washington: É.

Pesquisadora: Muito bem. E o outro livro que você falou, que é de poema... Você gostou?

Washington: Não gostei dele não. Os poema muito grande. Poema de 7 folhas. Nunca vi.

É interessante a definição que Washington apresenta de “novela”, gênero literário que vem discriminado na capa do livro *A vida e paixão de Pandonar, o cruel*¹⁴⁸, de João Ubaldo Ribeiro, da coleção “Literatura em minha casa”. Segundo a interpretação de Washington¹⁴⁹, a história é “original” porque

¹⁴⁸ Este livro foi publicado em 1983 e recebeu, no mesmo ano, o prêmio da Fundação Nacional do Livro Infantil Juvenil como o melhor para jovem. Em 1994, na Feira do Livro de Frankfurt, recebeu o prêmio *Die Blaue Brillenschlange* por sua edição alemã. O pesquisador João Luís Ceccantini, professor da Universidade Estadual Paulista de Assis, pesquisou a recepção, pelos jovens, do livro de João Ubaldo em sua dissertação de mestrado intitulada *Vida e paixão de Pandonar, o cruel, de João Ubaldo Ribeiro: um estudo de produção e recepção*, defendida no curso de mestrado em Letras da Universidade Estadual Paulista, de Assis, em 1993. Vale destacar que, segundo os estudos de Ceccantini, o livro não agrada os jovens leitores.

¹⁴⁹ Não se pode afirmar que Washington, de fato, leu o livro. O instrumento musical viola não está presente na narrativa, assim como não está presente, de forma explícita, o “vagar” a que se refere Washington. Em relação à paixão, a novela apresenta a história de um jovem que se apaixona por uma colega de classe, sem ser correspondido. No final da narrativa, após ter desistido “das meninas”, o jovem vai a um baile e, ao dançar com outra colega de sua turma, mostra-se novamente apaixonado. Destaco aqui que eu não conhecia a narrativa no período em que entrevistei Washington.

reflete a cultura do povo brasileiro, que fica “andando, vagando e se apaixonando pela pessoa errada”.

Quanto ao livro de poemas, a princípio fiquei sem saber se era *O mistério do cinco estrelas*, de Marcos Rey, novela “juvenil” que tematiza um assassinato em um hotel cinco estrelas, ou de fato um livro de poemas. Consultando a lista das coleções “Literatura em minha casa”, verifiquei que se tratava do livro *Cinco estrelas*, da Objetiva, composto por poemas de Chico Buarque, Henriqueta Lisboa, Olavo Bilac, Carlos Drummond de Andrade e Gonçalves Dias.

Embora Washington tenha dito que não gostou do livro *Cinco estrelas*, verifiquei que alguns textos presentes na parte final de seu caderno, que, segundo ele, eram de sua autoria, tinham sido parodiados de alguns poemas do livro. Como exemplo, cito o texto intitulado por ele “Eu era e sou assim”, parodiado, como se pode observar, de “Balada do amor através das idades”, de Carlos Drummond de Andrade¹⁵⁰, um dos poemas do livro *Cinco estrelas*, da coleção “Literatura em minha casa”. O texto de Washington, cuja fotocópia encontra-se no anexo desta pesquisa, é apresentado abaixo, digitado, para melhor compreensão. Mantive a pontuação e ortografia presentes no texto original:

Eu gosto de você, você gosta de mim Desde os tempos do colégio eu era moleque travesso e você menina “istudioza”. “Crecemos” namoramos noivamos casamos. Quando nos casamos eu me vestia mal e não tava nem “aípara” o trabalho hoje mudei sou um moço moderno remo pulo danço me visto bem tenho dinheiro no banco. Tenho 3 filhos e sou muito feliz com minha família. (caderno do Washington)

Podemos observar o interessante diálogo estabelecido com o poema de Drummond. Os tempos imemoriais do poema (“Eu te gosto, você me gosta/ desde tempos imemoriais”) são transformados nos “tempos do colégio”. O grego (“Eu era grego, você troiana”) virou “moleque travesso” e a troiana virou “menina estudiosa”. Lembrei que a expressão “moleque travesso” é destacada no poema

¹⁵⁰ Balada de amor através das idades in ANDRADE, Carlos Drummond. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 1972.

“Identidade”, de Pedro Bandeira, o primeiro texto literário do livro didático de Português utilizado pela turma. Dessa forma, ele também dialoga com o livro didático.

O restante do texto de Washington parodia a última estrofe do poema de Drummond (“Hoje sou moço moderno/remo, pulo, danço, boxo,/tenho dinheiro no banco./Você é uma loira notável,/boxa, dança, pula, rema./Seu pai é que não faz gosto./Mas depois de mil peripécias,/eu, herói da Paramount,/te abraço, beijo e casamos.”). No texto de Washington, podemos observar a valorização da família, a felicidade é associada a ela. A família está muito presente, como pude observar, no discurso da professora e no discurso do livro didático. Podemos observar também a mudança do “narrador-personagem” (para Washington não se trata de poesia e sim de “comentário”), que passou a se vestir bem, a trabalhar, a ter dinheiro, condições que parecem ter influenciado a felicidade destacada no final do texto.

Os textos escritos por Washington demonstram que ele não só leu os poemas do livro como também dialogou com eles. Os textos também me chamaram a atenção por terem sido feitos de forma “autônoma”, em um lugar “escondido”, no final de seu caderno. Apesar de apresentar uma letra de difícil leitura e alguns problemas de segmentação das palavras (ele junta algumas palavras), talvez não esperado de um aluno de 5ª série, Washington se expressa bem, demonstrando ser um leitor de fato, que faz uso do texto literário em suas práticas extra-escolares, como a observada no final de seu caderno.

Na aula de Português do dia 18 de agosto, observei que Washington estava lendo poemas do livro *Cinco estrelas*. Ele destacou que pretendia apresentar alguns na aula de Português. Essa apresentação fazia parte da atividade, analisada no capítulo cinco desta pesquisa, proposta pela professora. Os alunos deveriam apresentar, para a turma, a leitura de um livro, dentre aqueles que ganharam no ano anterior do PNBE/MEC.

Na biblioteca, pude registrar algumas escolhas de Washington. No dia 13 de março, ele levou para casa um livro voltado para crianças pequenas, *O patinho encantado*. Coleção Peteleco. Ed. Brasil-América. No dia 20 de março, ao devolver o livro, me disse, com seu jeito brincalhão, que tinha lido umas dez vezes na semana, para os sobrinhos e até para o vizinho. Nesse dia, 20 de

março, ele pegou um livro “de piadas”, sem que a “professora de Literatura” percebesse. Porém, quando ela descobriu sua escolha, já na sala de aula, ordenou-lhe que fosse imediatamente à biblioteca trocar o livro por outro. Reclamando, dizendo que a auxiliar de biblioteca tinha deixado, Washington trocou o livro de piadas pelo livro *As mil e uma noites*¹⁵¹.

No dia 24 de março, me disse que já havia lido o livro que pegara e me contou a história, muito empolgado com a esperteza de Sherazade, a personagem principal da narrativa. No dia 12 de junho, observei-o quieto em um canto da biblioteca, lendo *Uma viagem ao mundo das fábulas e dos contos. Pinóquio*. Como pude observar mais tarde, ao consultar o caderno de empréstimos da biblioteca, Washington havia levado o livro para casa.

Com exceção de o livro *O patinho encantado*, voltado para um público leitor infantil, os outros livros escolhidos por Washington são voltados para jovens leitores e disponibilizados para os alunos nas mesas da biblioteca. As escolhas literárias de Washington podem ser consideradas dependentes de “práticas de leitura escolares”, já que se limitam aos livros disponibilizados na escola para os leitores jovens. Contudo, o “uso” que Washington faz dos livros e a leitura que apresenta possuem uma certa independência em relação a essas práticas, como pode ser observado na leitura que realizou dos poemas do livro *Cinco estrelas*, distribuídos pelo PNBE/MEC.

Como síntese desta última seção, pode-se afirmar que Bárbara, a leitora obediente, apesar de apresentar características de uma leitora voraz, como pude observar em suas buscas por leituras na biblioteca da escola, demonstra, em suas escolhas e comentários sobre os livros, ser muito influenciada por valores veiculados pela mídia, que fazem parte da produção e distribuição de livros, e transmitidos pela escola. Dos três alunos cujas práticas de leitura são investigadas neste trabalho, ela é a que mais destaca uma diferença de público leitor a que os livros se destinam. Sendo assim, pode-se afirmar que suas escolhas literárias (sua “biblioteca pessoal”) apresentam um grau de dependência do que Machado denominara de “formas canônicas”¹⁵² (2003, p. 174) da literatura

¹⁵¹ Não tive acesso ao livro. No registro da escola só constava o nome.

¹⁵² Machado denomina de “formas canônicas” da LIJ as narrativas de aventura que se tornaram

juvenil e, portanto, um grau de dependência de “práticas escolares de leitura”.

Rafael, o leitor “anárquico”, apresenta uma “biblioteca pessoal” um pouco menos dependente das práticas escolares de leitura literária. Seu discurso não está marcado, como o de Bárbara, por valores que costumam distinguir o público leitor jovem do adulto, por exemplo. Da mesma forma que ele lê os poemas e histórias de Cora Coralina, ele lê *A ilha perdida*, de Maria José Dupré, da coleção Vaga-Lume, “clássico” de nosso “cânone juvenil”. Como pude observar, suas escolhas e leituras “anárquicas” não são observadas nem valorizadas pela escola.

Washington, o leitor perspicaz, possui uma pequena “biblioteca pessoal”, dependente dos livros disponibilizados nas mesas da biblioteca e dos livros distribuídos pelo PNBE/MEC. Contudo, ele demonstrou realizar leituras independentes das práticas escolares, leituras marcadas pela astúcia e pela perspicácia, como pode ser observado em seus comentários sobre os livros e no “uso” que ele faz dos poemas do livro *Cinco estrelas*, distribuído pelo PNBE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Então, no dia seguinte, ela viu outra porta nova no corredor. Não se espantou nem um pouco: sabia que, abrindo a porta, ia ver outro quarto vazio. E viu. Um quarto enorme. Esse quarto ela arrumou só com o mar. E depois de tudo mar ela botou, lá bem no fundo, um barco; e botou uma ponte indo até o barco. Uma ponte tão fininha, que depois ela ficou pensando se era ponte mesmo ou se não era a corda.

Lygia Bojunga

Neste trabalho, me propus a investigar o complexo processo de formação de leitores de literatura na escola, acompanhando as práticas de leitura

realizadas em uma turma de 5ª série do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública municipal da cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. Três facetas foram analisadas: os textos propostos para leitura na sala de aula, sua prática de leitura na sala de aula e as leituras realizadas pelos alunos fora da sala de aula, nos momentos de leitura livre na biblioteca escolar e no ambiente familiar.

Dentro do contexto escolar, o livro didático de Língua Portuguesa se destaca como um dos principais “agentes de escolarização” ao nível da leitura. Esses agentes:

estruturam a capacidade de compreender e interpretar textos, de certa forma, podendo influenciar também a vontade de os ler, isto é, os valores que se lhes atribui; ou seja, é também (sobretudo?) aqui que os sujeitos desenvolvem as suas definições e usos da leitura e dos textos. (DIONÍSIO, 2000, p. 103)

Os códigos de interpretação apreendidos do livro didático de Português podem ser utilizados também para a leitura em contextos não pedagógicos. Isso nos mostra o importante papel desse suporte na formação de leitores.

Para enriquecimento deste estudo, no que diz respeito ao embasamento teórico e ao conhecimento de manuais de Português de outro contexto cultural, foi analisado, com um viés comparativo, um livro didático de Língua Portuguesa utilizado por uma turma de 6º ano, que corresponde à nossa 5ª série, de uma escola da rede pública de ensino da cidade de Braga, Portugal. Nessa turma, foram analisadas ainda algumas práticas de leitura literária realizadas com o livro didático, e a partir dele.

Pelo que foi analisado nos dois livros didáticos, pode-se afirmar que a literatura é reduzida a um dispositivo que tem como objetivo orientar os indivíduos a se comportarem de determinada maneira na escola e na sociedade. Isso costuma ser realizado através do controle da ficção e, conseqüentemente, da recepção. O texto literário ou é interpretado como uma reprodução do mundo real, ou deste é bastante aproximado. Os personagens e situações costumam servir como referência de comportamento para os alunos. Essa interpretação é proposta/imposta pelos protocolos de leitura presentes nas seções voltadas para

a compreensão dos textos.

Isso nos mostra que o ensino de literatura está associado a uma tradição que atribui a esse tipo de texto uma “missão moralizante”. Esse uso do texto literário está na origem da literatura infantil, como foi apresentado no primeiro capítulo desta pesquisa, e vem caracterizando o trabalho com a literatura que é realizado na escola. No Brasil, cito, como exemplo dessa tradição, os contos moralizantes de Olavo Bilac e Coelho Neto, presentes nas antologias do começo do século XX.

Quanto às práticas de leitura do texto literário realizadas na escola pública brasileira e na portuguesa, importantes semelhanças e diferenças foram observadas. Em Portugal e no Brasil, o livro didático guia as práticas de leitura realizadas na sala de aula. Contudo, na escola brasileira, a professora utiliza, além do livro didático adotado, textos e atividades retirados de outros livros didáticos.

Na escola brasileira, o livro didático adotado, segundo a professora, não é “suficiente”¹⁵³, uma vez que sua concepção de ensino de língua portuguesa – de acordo com os atuais livros recomendados pelo PNLD e comprados pelo MEC para as escolas – não explora conhecimentos gramaticais, como nos livros mais antigos. Já na escola portuguesa, o livro didático adotado parece ser “suficiente” para o ensino da língua portuguesa realizado na sala de aula. Ele apresenta uma exploração da gramática tradicional, contendo, inclusive, um segundo volume voltado para o funcionamento da língua. Observa-se que a exploração de conhecimentos “gramaticais” no texto literário está presente nas duas realidades observadas.

A exploração, pelos professores, de conhecimentos “gramaticais”, de forma tradicional, evidencia a distância entre o que é discutido no campo acadêmico e o que ocorre na escola. No Brasil, desde a década de 70, aproximadamente, do século passado, se discute uma “nova” concepção de língua e de seu ensino que têm como prioridade conteúdos de natureza procedimental, como a leitura e a escrita, preterindo conteúdos “gramaticais”. Essa é a concepção presente no PNLD e no livro didático adotado pela professora. Contudo, até hoje, século XXI, essa concepção não chegou de fato

¹⁵³ Isso foi destacado pela professora em conversas informais e na entrevista que realizei com ela, apresentada no capítulo 6.

até a escola, mesmo sendo conhecida por alguns professores¹⁵⁴.

Em relação a práticas de leitura de livros de literatura, na escola pública brasileira, diante das condições de possibilidade em que essas práticas foram realizadas, destacam-se as “táticas”, marcadas pela astúcia (DE CERTEAU, 1994, EVANGELISTA, 2000), desenvolvidas pela professora, ao propor uma atividade de leitura com os livros de literatura que os alunos haviam recebido do PNBE no ano anterior.

Já na escola pública portuguesa, o professor solicitou aos alunos a compra de um dos livros sugeridos pelo livro didático. Como foi destacado neste trabalho, o livro didático utilizado define as leituras de literatura que devem ser feitas e “controla” a forma como elas devem ser realizadas, apresentando fragmentos do texto, seguidos de questões sobre eles, em uma determinada unidade temática do livro e no “Guião de Leitura Orientada”, presente no final do manual.

Como pude observar, foram poucos os alunos que compraram o livro de literatura, indicado pelo livro didático e trabalhado na sala pelo professor, e poucos os que o pegaram emprestado na biblioteca. Contudo, isso não inviabilizou a prática de leitura realizada. Para superar esse “obstáculo”, o professor utilizou uma estratégia antiga, presente em nosso oitocentos, com os romances lidos por um “ledor”¹⁵⁵ para um grupo de pessoas: a leitura da história, realizada por partes, um capítulo em cada dia.

Essa prática realizada pelo professor revelou-se como uma interessante estratégia para que os alunos ficassem não apenas conhecendo a história, mas também com vontade de ter o livro em mãos e realizar a leitura. Observei que aos poucos alguns alunos foram comprando o livro, além de iniciarem, segundo eles, uma disputa pelo livro na biblioteca da escola, que não possuía exemplares para todos.

Observa-se que foram apresentadas duas realidades bastante diferentes: no Brasil, a professora teve que partir do pressuposto de que os

¹⁵⁴ Como foi apresentado no capítulo 6, a professora informou que sabia da existência dessa concepção de língua e de ensino de língua, mas que não concordava plenamente com ela.

¹⁵⁵ Em *Como e porque sou romancista*, José de Alencar diz ter recebido o honroso cargo de “ledor” de sua casa. Era ele quem lia para sua mãe cartas, jornais e romances. (Campinas, São Paulo: Pontes, 1990) Isso nos mostra que os leitores não eram os únicos receptores dos textos no século XIX. Os “ouvintes” também devem ser considerados como público a ser conquistado em nosso oitocentos para a formação de um público leitor – em seu sentido mais amplo.

alunos não comprariam livros de literatura, caso fosse solicitado, já que a situação financeira de sua família, provavelmente, não permitiria essa compra. Em Portugal, o professor solicitou a compra do livro, informando que havia exemplares na biblioteca. Cabia aos alunos a resolução do “problema”, ou compravam o livro ou pegavam na biblioteca.

Tanto na escola pública brasileira como na portuguesa, pode-se observar que os professores procuraram despertar nos alunos o interesse para a leitura de literatura, realizando, para isso, a leitura oral dos textos. Enquanto em Portugal o professor lia, em cada aula, um capítulo da história proposta, no Brasil, a professora costumava realizar a leitura de poesias, de forma expressiva.

Pelas práticas de leitura realizadas, pode-se destacar que, na escola pública portuguesa, os alunos devem saber recontar a história, localizar informações no texto e conhecer parte da “história da humanidade”. Este último objetivo, apesar de não ter sido explorado nas aulas apresentadas neste trabalho, foi destacado em entrevista pelo professor, ao explicitar a escolha do livro *A vida mágica da Sementinha*, que apresenta a história do trigo.

Na escola pública brasileira, os alunos devem ficar “emocionados” com o texto, envolver-se com o que está sendo lido, tornar-se indivíduos mais “sensíveis” e, talvez, mais “controláveis” pela escola e pela sociedade. Vale destacar que um dos objetivos apontados pela professora, ao priorizar um trabalho com “poesias”, é o de “despertar a sensibilidade” dos alunos. O objetivo estético mistura-se a um objetivo “instrucional”, de constituição de formas de sentir da “comunidade de leitores”.

Nas entrevistas realizadas individualmente com os alunos, poucos demonstraram ter feito leituras “autônomas” e, em geral, as leituras apresentavam um alto grau de dependência em relação às práticas de leitura escolares. Estou considerando como leitura “autônoma” a leitura de textos literários escolhidos pelos alunos, textos que não tenham sido cobrados nem trabalhados pela professora na sala de aula. Nem todas as leituras não-escolares são “autônomas”, pois podem derivar de outras imposições ocorridas fora da escola. Da mesma forma, livros derivados do contexto escolar, “permitidos” pela escola, doados por ela (PNBE/MEC) e/ou disponibilizados na biblioteca para a leitura dos alunos, podem ser lidos de forma “autônoma”, independentemente de práticas escolares de leitura, e adquirirem outros usos.

Os três alunos cujas práticas de leitura são investigadas nesta pesquisa demonstraram realizar leitura “autônoma”, sendo que Rafael e Bárbara se destacam da maioria dos alunos por terem ganhado livros de literatura (apesar de um número pequeno) dos pais ou familiares. Bárbara chegou a comprar um livro na feira de livros da última escola em que estudou. Esses dois alunos possuem família pequena e incentivo em casa para a leitura.

Como pude observar, as possibilidades de realização de “leituras autônomas” pelos alunos são influenciadas pelas possibilidades de acesso a livros. Os alunos que demonstraram fazer esse tipo de leitura, fora das “aulas de Literatura” realizadas na biblioteca, tiveram acesso a livros fora da escola, como Rafael, Bárbara e até mesmo Washington, ao realizar a leitura de livros que ganhou do PNBE/MEC, o que evidencia a importância desse Projeto na formação de leitores de literatura na escola.

A maioria dos alunos possui apenas os livros da coleção intitulada “Literatura em minha casa”, que foram distribuídos, no ano anterior, 2002 (quando eles cursavam a 4ª série), pelo Ministério da Educação. Esses livros são referentes ao Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE/2001). Além desses livros, a maioria dos alunos tem acesso apenas aos livros do acervo da biblioteca da escola, disponibilizados nas mesas pelo auxiliar de biblioteca. Poucos são os relatos de livros comprados pelos pais, ganhados de presente de um tio ou comprados pelo próprio aluno.

Na investigação das práticas de leitura realizadas na biblioteca, evidenciou-se o importante papel do(a) auxiliar de biblioteca na formação de práticas de leitura dos alunos, uma vez que cabia a esse(a) profissional decidir os livros que os alunos poderiam ler, já que eles não tinham acesso às estantes. A biblioteca da escola constitui-se, portanto, em um espaço que propicia e “controla” leituras.

As observações mais aprofundadas que realizei das práticas de leitura literária dos três alunos aqui selecionados me levaram a inquietas constatações: para a escola, o bom leitor, que costuma ser relacionado ao “bom aluno”, é o leitor “obediente”, que lê “o que é permitido”, que, durante as aulas, “responde” “o que é permitido”, ou seja, apresenta “leituras autorizadas”. Alunos como Washington, que demonstrou realizar um uso “não-escolar” de livros de literatura, e que,

durante as aulas, apresentou interpretações de textos literários dissonantes com as presentes no livro didático, não são considerados bons leitores e, por conseqüência, bons alunos. Suas “dificuldades” costumam ser destacadas pelos professores e sua perspicácia, sua postura crítica, seus comentários inteligentes não costumam ser valorizados. Alunos como Washington parecem realizar uma “leitura errada”, não autorizada pela “comunidade de leitores”.

Infelizmente, a forma como a instituição escolar está organizada e os valores cobrados por ela não permitem que alunos considerados “com dificuldades” sejam de fato observados, estimulados, valorizados. Perde-se a oportunidade de incentivar a formação de leitores e de cidadãos críticos, que possam contribuir para a formação, quem sabe, de uma escola e sociedade mais justas, que respeitem as diferenças “de ser” e de interpretar “o mundo”.

A escola contribui, na melhor das hipóteses, ou seja, quando isso ocorre, para a formação de um leitor de literatura “obediente”, que lê o que lhe é permitido, seguindo os valores transmitidos por essa importante formadora da “comunidade de leitores”. Sendo assim, os “usos” do livro e as leituras realizadas devem ser “autorizadas” pela escola. O livro didático, como pode-se observar na análise apresentada nesta pesquisa, demonstrou ser a principal fonte de textos literários trabalhados na sala de aula e de ser um importante dispositivo de “controle” da leitura literária realizada na escola, definindo não apenas o que deve ser lido, mas também a forma como a leitura deve ser feita.

Por ser um dos principais “agentes de escolarização” da literatura, o livro didático é um dos responsáveis pelas operações interpretativas, formas de interpretar o texto, apreendidas por alunos e professores. Observou-se que, nos como produtor de sentido dos textos.

Levando em consideração os objetivos informativo-pragmáticos do livro didático, destacados neste trabalho, e suas características específicas, volto a uma das perguntas iniciais desta pesquisa: é possível, no livro didático, que a proposta básica de interação entre os textos literários e o leitor seja a ficcional, proposta que caracteriza a recepção literária de um texto? A essa pergunta, acrescento: é possível a formação de leitores de literatura através do livro didático de português? Dialogando com alguns questionamentos que vêm surgindo no meio acadêmico, acrescento ainda: seria mais adequado que o livro didático não

apresentasse textos literários e, dessa forma, não se comprometesse com a formação de leitores de literatura? Não estaríamos, todos nós, pesquisadores e professores, exigindo desse livro uma “função”/“missão” que ele não possui? Por outro lado, como ensinar Língua Portuguesa, o principal objetivo do livro didático, sem apresentar o trabalho lingüístico realizado nos textos literários? Excluir o texto literário do livro didático não seria, “na atual conjuntura”, reduzir drasticamente a presença da literatura na escola?

Candido, invertendo o conceito de Otto Ranke sobre o mito, afirma que “a literatura é o sonho acordado das civilizações”. “Assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura.¹⁵⁶” (2004, p. 175) Defendendo a democratização da literatura, assim como a circulação de toda forma de produção de textos literários, dos chamados eruditos aos folclóricos, Candido indaga: “Como seria a situação numa sociedade organizada com base na sonhada igualdade completa, que nunca conhecemos e que talvez nunca venhamos a conhecer?” (2004, p. 187)

Como acredito que não é possível haver equilíbrio psíquico sem “sonho acordado”, finalizo esta pesquisa com a esperança de que esse tipo de letramento possa ser desenvolvido nessa importante instituição de formação da comunidade de leitores. Acredito que o livro didático, pelo menos nos contextos pedagógicos atuais, é fundamental para o trabalho com os textos literários, assim como para o trabalho com outros tipos e gêneros textuais. Defender a democratização da leitura literária é defender uma escolarização adequada desses textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Mas, certamente, não apenas isso. As práticas de leitura de literatura propostas pela professora, com os livros que os alunos receberam no ano anterior do PNBE, e as leituras de Washington dos livros que recebera mostram-nos a importância de políticas públicas que possibilitem o acesso a livros de literatura. Defender a democratização da leitura literária é defender o acesso a livros de literatura.

Esta pesquisa aponta para a importância de se conhecer melhor a realidade das escolas, o dia-a-dia da sala de aula e da biblioteca escolar, as

¹⁵⁶ “Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.” (CANDIDO, 2004, p. 174)

práticas de leitura desenvolvidas nesse espaços, os sujeitos envolvidos no processo de formação de leitores, as táticas e as estratégias desenvolvidas por esses sujeitos e as condições de possibilidade em que a leitura é realizada por eles.

Post-scriptum

A professora de Português, apesar de ter de trabalhar três turnos, muitas vezes, para ter uma condição financeira que lhe dê um mínimo de dignidade, encontra tempo para selecionar poesias, recitadas e trabalhadas na “segunda-feira poética”, e para criar táticas de trabalho com livros de literatura...

Washington, apesar de ter de andar 30 minutos para chegar à escola, apesar de não ter a família, com pai e mãe, que sempre desejou, apesar de ser considerado um “aluno com dificuldades”, apresenta leituras críticas de textos literários... mesmo não sendo reconhecidas pelo livro didático, e, quando escondidas no final de seu caderno, mesmo não sendo conhecidas pela escola...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.

_____(Org.). *Leituras no Brasil*: antologia comemorativa pelo 10º Cole. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

ABREU, Márcia. Letras, belas-letas, boas letras In BOLOGNINI, Carme Zink (Org.) *História da Literatura*: o discurso fundador. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo: Fapesp, 2003.

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

ALMEIDA, Renato. Literatura Infantil. In: COUTINHO, Afrânio (Dir.). *A literatura no Brasil*, vol.6. Rio de Janeiro/Niterói: José Olympio e EDUFF, 1986.

ANDRADE, Carlos Drummond. Na escola in *Para gostar de ler*, vol. 2-crônicas. São Paulo: Ática, 1978.

ANDRÉ, Marli Elisa D.A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Leonardo. *Literatura Infantil Brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. *Questões de literatura e de estética*. A teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 1998.

_____. *Estética da criação verbal*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BANDEIRA, Pedro. *Cavalcando o arco-íris*, 3.ed. São Paulo: Moderna, 2002.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Org.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Aula de Português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Os professores são “não-leitores”? In MARINHO, Marildes e SILVA, Ceris Salete Ribas da (Org.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

_____. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.

_____. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

_____. O ensino da leitura e suas condições de possibilidade escolares. In

Educação e Revista. Belo Horizonte, n. 15, p. 34-39, jun./ 1992.

_____. Cultura da escrita e livro escolar: propostas para o letramento das camadas populares no Brasil. In ROJO, Roxane e BATISTA, Antônio Augusto (Org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.

BENJAMIN, Walter. O narrador in *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história cultural*, 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: seleção variada e atual. In DIONISIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *O livro didático de Português*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. 2.ed. São Paulo: EDUSP, 1998.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BRÄKLIN, Kátia Lomba. A gramática nos LDs de 5ª a 8ª séries: “que rio é este pelo qual corre o Gânges?” In ROJO, Roxane e BATISTA, Antônio Augusto (Org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

BRANCO, Antônio. Da “leitura literária escolar” à “leitura escolar de/a literatura”: poder e participação. In PAIVA, Aparecida et. al. (Org.) *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Leitura escolar e leitura especializada: dissonâncias. Texto elaborado no âmbito do Projeto “Literacias: contextos, práticas, discursos”. (cópia) Portugal, 2004.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*: lei 8.069/90, 5.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático. *Guia de livros didáticos: 5ª a 8ª séries - PNLD 2002*. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (5ª à 8ª séries)*. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitor Interditado. In MARINHO, Marildes e SILVA, Ceris Salete Ribas da (Org.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

CAMPOS, Maria Inês Batista. *Ensinar o prazer de ler*. São Paulo: Olho d’Água, 1999.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura in *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARDONA, Irene; ALMEIDA, Maria Amélia e GALHOZ, Maria Eduarda. *Língua Portuguesa - 6º ano*, 2.ed. Lisboa: Texto Editora, 2004.

CARDOSO-SILVA, Emanuel. *Leitura: sentido e intertextualidade*. São Paulo: Unimarco Editora, 1997.

CASTILHO, A.F. de. *Correspondência pedagógica*. Lisboa: Instituto Nacional do Livro; São Paulo: Polis, 1979.

CASTRO, Rui Vieira. *Para a análise do discurso pedagógico: constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho, 1995.

CASTRO, Rui Vieira. Já agora, não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares de português. In Rui Vieira de Castro, Angelina Silva Rodrigues, José Luís Silva & M. de Lourdes Dionísio de Sousa (Org.). *Manuais escolares: estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Universidade do Minho, 189-196, 1999.

CASTRO, Rui Vieira e SOUSA, Maria de Lourdes. Novos programas de Português: entre a ruptura e a continuidade. In: *O professor*. jan./fev., 1992, nº 24 (3ª série).

CASTRO, Rui Vieira. O Português no Ensino Secundário: processos contemporâneos de (re)configuração. In CASTRO, Rui Vieira e DIONÍSIO, Maria de Lourdes (Org.) *O Português nas escolas: ensaios sobre a língua e a literatura no ensino secundário*. Coimbra: Almedina, 2005.

CHARTIER, Anne-Marie e HÉBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura — 1880-1980*. São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros*. Brasília: UNB, 1994.

_____. As práticas da escrita. In CHARTIER, Roger e ARIÈS, Philippe (Org.). *História da vida privada, 3: da Renascença ao Século das Luzes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

_____. (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

_____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

_____. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

CHARTIER, Roger e CAVALLO, Guglielmo (Org.). *História da leitura no mundo ocidental* (vol. 1 e 2). São Paulo: Ática, 1999.

CHIAPPINI, Lígia. *Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino*. São Paulo: Cortez, 2005.

COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil juvenil*. São Paulo: Ática, 1991.

_____. *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira*. São Paulo: EDUSP, 1995.

COLASANTI, Marina. Da obra juvenil à obra adulta. In: *Releitura*. Belo Horizonte: BPIJ-BH, n.15. abr. 2001, p. 59-61.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2001.

CORREA, Hércules Tolêdo e CAFIERO, Delaine. Os textos literários em quatro coleções de livros didáticos: entre o estético e o escolar. Artigo apresentado no 11º INPLA (Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada). LAEL- PUC de São Paulo, 2001.

CORREA, Hércules Tolêdo. *Tempos e espaços culturais – diferenças na produção e efeitos sobre a recepção* (Estudos sobre *Indez* e *A guerra dos botões*). 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CULLER, Jonathan. *Teoria literária: uma introdução*. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda., 1999.

_____. *The pursuit of signs. Semiotics, literature, deconstruction*. London: Routledge, 1981.

_____. Prolegomena to a theory of reading. In: SULEIMAN, Susan R. & CROSMAN, Inge (Eds.) *The reader in the text. Essays on audience and interpretation*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1980.

CUNHA, Marcus Vinícius da. A escola contra a família. In LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria e VEIGA, Cyntia Greive. *500 anos de Educação no Brasil*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO. Competências Essenciais. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica, 2001.

DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DAUSTER, Tânia. “Os paradoxos da leitura” - sobre leitores, escritores e “crise da leitura”. *Departamento de Educação/PUC-RIO* n. 24, jan. 1997.

_____. “Espaços de leitura” - ouvindo escritores e editores sobre a formação do leitor e políticas públicas de leitura no final do século XX. *Departamento de Educação/ PUC-RIO* n. 47, jun. 1999.

DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: artes de fazer* (vol. 1 e 2). Petrópolis: Vozes, 1994.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

DIOGO, Américo Antônio Lindeza. *Literatura Infantil: história, teoria, interpretações*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

DIONÍSIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *O livro didático de Português*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade. *A construção escolar de comunidades de leitores: leituras do manual de português*. Coimbra: Almedina, 2000.

_____. Literatura, leitura e escola. Uma hipótese de trabalho para a construção do leitor cosmopolita. In PAIVA, Aparecida et. al. (Org.) *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ECO, Umberto. *Obra aberta*, 8.ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

_____. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. *Interpretação e Superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *Lector in Fabula*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

ERICKSON, Frederic and SCHULTZ, Jeffrey. When is context? Some issues and methods in the analysis of social competence. In: GREEN, Judith and WALLAT, Cynthia (Eds.) *Ethnography and Language in Education Settings*. Nowood, New Jersey: Ablex Corporation, 1981. p.147-160.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins. *Escolarização da literatura entre ensinamento e mediação cultural: formação e atuação de quatro professoras*. 2000. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

EVANGELISTA, Aracy; BRINA, H. & MACHADO, M. Zélia (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1999.

FISH, Stanley. *Is there a text in this class? The authority of interpretative communities*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1980.

FREITAG, Bárbara. *O livro didático em questão*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *História social da infância no Brasil*, 5.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1999.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 2.ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Linguagem e ensino – exercício de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1996.

GOODY, Jack. *Domesticação do pensamento selvagem*. Lisboa: Editorial Presença, 1988.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Infância, sociedade e cultura. In CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima e GUIMARÃES, Marília. *Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: EditoraUFMG; Proex-UFMG, 2003.

GREEN, Judith, DIXON, Carol e ZAHARLICK, Amy. Ethnography as a logic of inquiry. In: *Linguistics and Education*, 5, 2002 (p.201- 224).

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. vol.1. São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. vol.2. São Paulo: Ed.34, 1999.

_____. *O Fictício e o Imaginário: perspectivas de uma antropologia literária*. Trad. Johannes Kretschmer. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da *poíeses, aisthesis e katharsis*. In: LIMA, Luiz Costa (Coord. e Trad.) *A literatura e o leitor*. Textos da estética da recepção;. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.

JOBIM, José Luís (Org.). *Palavras da crítica: tendências e conceitos no estudo da literatura*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

KENNY, W.R. e GROTELUESCHEN, A.D. Making the case for case study. In: *Occasional Paper*, Illinois University Press, 1980.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRAMER, Sonia e SOUZA, Solange Jobim (Org.). *História de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1996.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário in *Em Aberto* nº 69, ano 16. 1996, p. 3-9.

_____. *Usos e abusos da literatura na escola*. Porto Alegre: Globo, 1982.

_____. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*, 6.ed. São Paulo: Ática, 2001.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *A Formação da Leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

_____. *Literatura infantil brasileira: História & histórias*, 6.ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. *Um Brasil para crianças*. Para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos. São Paulo: Global, 1986.

_____. *A leitura rarefeita: livro e literatura no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*, 6.ed. São Paulo: Ática, 2001.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e Literatura: desencontros e esperanças. In GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*, 3.ed. Rio de Janeiro: Ática, 2002.

LIMA, Luiz Costa. *O controle do imaginário: razão e imaginação nos tempos modernos*. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

_____(Org.). *Teoria da literatura em suas fontes*. Vol.1 e 2, 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____(Org.). *A literatura e o leitor: textos da estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LINS, Osman. *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros*. São Paulo: Summus, 1977.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria e VEIGA, Cyntia Greive. *500 anos de Educação no Brasil*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo:EPU, 1986.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. *A literatura e suas apropriações por leitores jovens*. 2003. 267f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MAINGUENEAU, Dominique. *O contexto da obra literária: emancipação, escritor, sociedade*, 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In DIONÍSIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.) *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONÍSIO, Angela Paiva et al. (Org.) *Gêneros textuais & ensino*. 3.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARINHO, Marildes e SILVA, Ceris Salete Ribas da (Org.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

MARTINS, Manuel Frias. *Matéria Negra*. Uma teoria da Literatura e da Crítica Literária. Lisboa: Edições Cosmos, 1993.

MARTINS, Maria Helena. *Crônica de uma utopia: leitura e literatura infantil em trânsito*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. (Org.). *Questões da linguagem*. São Paulo: Contexto, 1996.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: PERALVA, Angelina Teixeira e SPOSITO, Marília Pontes (Org.) *Revista Brasileira de Educação*, número especial: Juventude e contemporaneidade. ANPEd, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/GAVE. Resultados do Estudo Internacional

PISA/2000. Primeiro Relatório Nacional. Lisboa: Ministério da Educação/GAVE, 2001.

OLIVEIRA, João Batista Araújo et al. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus; Campinas: Ed.UNICAMP, 1984.

OLIVEIRA, Tânia; BERTOLIN, R e SILVA, A.S. *Tecendo textos: ensino de língua portuguesa através de projetos*. São Paulo: IBEP, 1999.

PAIVA, Aparecida; EVANGELISTA, Aracy; PAULINO, Graça & VERSIANI, Zélia (Org.). *No fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PAIVA, Aparecida; EVANGELISTA, Aracy; PAULINO, Graça & VERSIANI, Zélia (Org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PALO, Maria José e OLIVEIRA, Maria Rosa D. *Literatura infantil: voz de criança*. São Paulo: Ática, 1992.

PASSERINI, Luisa. A juventude, metáfora da mudança social. Dois debates sobre os jovens: a Itália fascista e os Estados Unidos da década de 1950. In: LEVI, Giovanni e SCHMITT, Jean-Claude (Org.) *História dos jovens*, vol.2. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

PAULINO, Graça e PINHEIRO, Marta Passos. Ler e entender: entre a alfabetização e o letramento. Revista *Estudos*, v. 2, n. 2. Belo Horizonte: Uni-BH, 2004.

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In PAIVA, Aparecida et. al. (Org.) *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PAULINO, Graça. Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares. Caxambu: ANPED, 1998 (Anais em CD ROM).

PAULINO, Graça. Cem anos de poesia nas escolas brasileiras. In SERRA, Elizabeth D'Angelo (Org.) *30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1998b.

PAULINO, Graça. Diversidade de narrativas. In PAIVA, Aparecida et al. (Org.) *No fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. In *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 17, nº 1, Braga: Universidade do Minho, 2004.

_____. No silêncio do quarto ou no burburinho da escola. In: *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão , vol.3, n.16. jul./ago. 1997, p. 30-37.

_____. A passagem da literatura juvenil para a literatura adulta. In: *Releitura*. Belo Horizonte: BPIJ-BH, n.15. abr. 2001, p. 49-52.

PAULINO, Graça (Org.). *O jogo do livro infantil: textos selecionados para formação de professores*. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.

PAULINO, Graça et al. *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

PERES, Ana Maria Clark. Desejando o livro: a essência da literatura infantil in PAULINO, Graça (Org.). *O jogo do livro infantil: textos selecionados para formação de professores*. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Inútil poesia: e outros ensaios breves*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. *Altas literaturas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PERROTTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Icone, 1986.

_____. *Confinamento cultural: infância e leitura*. São Paulo: Summus editorial, 1990.

PETRUCCI, Armando. Ler por ler: um futuro para a leitura. In CHARTIER, Roger e CAVALLO, Guglielmo (Org.). *História da leitura no mundo ocidental*, 2. São Paulo: Ática, 1999.

PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*, 2.ed. João Pessoa: Idéia, 2002.

PINHEIRO, Marta Passos. “O canto da sereia”: as crônicas de José de Alencar na formação de um público leitor e na definição de hábitos e costumes da sociedade. 2000. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) – Faculdade de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

PINHEIRO, Marta Passos. A literatura no livro didático de Língua Portuguesa. In: *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, vol.9, n.53. set./out. 2003, p.15-25.

PINHEIRO, Marta Passos. Vítimas da literatura *fast-food*. In: *Núcleo – Literatura Comparada na Graduação*, nº 0. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1995.

PINTO, Maria da Graça Castro. Da literacia ou de uma narrativa sempre *imperfeita* de outra identidade pessoal. In: *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: CIEd, vol.15, n.2, 2002.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1996.

_____. Existe a leitura errada? *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte: Dimensão. vol.7, n. 40, p. 5-18, jul./ago.2001.

PRIORE, Mary Del (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000.

PROGRAMA DE LÍNGUA PORTUGUESA: Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem, vol II. Ensino Básico, 2º ciclo. Ministério da Educação. DGEBS (Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário), 1991.

QUINTANA, Mário. *Nova antologia poética*, 9. ed. São Paulo: Globo, 2003.

RANGEL, Egon. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In DIONISIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.) *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

REDOL, Alves. *A vida mágica da sementinha: uma breve história do trigo*, 6. ed. Lisboa: Editorial Caminho, 2003.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*. São Paulo: Global, 2003.

ROCHA. João Cezar de Castro (Org.). *Corpo e forma: ensaios para uma crítica não-hermenêutica*. Trad. Heloisa Toller Gomes. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L. et al. (Org.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, Roxane e BATISTA, Antônio Augusto (Org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

SABINO, Fernando. *O menino no espelho*, 25 ed. Rio de Janeiro: Record, 1988.

SEQUEIRA, Maria de Fátima e BAPTISTA, João. Ensino Básico (1986-1996) in BAIRRÃO, Joaquim et al. (Org.) *A evolução do sistema educativo e o PRODEP. Estudos temáticos II*. Lisboa: Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação, 1997.

SERRA, Elizabeth D'Ângelo (Org.). *Trinta anos de literatura para crianças e jovens*. Campinas: ALB/Mercados de Letras, 1996.

SIM-SIM, Inês, DUARTE, Inês & FERRAZ, Maria José. *A Língua Materna na Educação Básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, 1997.

SILVA, E.T. *Livro didático e qualidade de ensino: criticidade e leitura*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1998.

_____. *Elementos de pedagogia de leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *A produção da leitura na escola: pesquisas x propostas*. 2.ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, A.S.; OLIVEIRA, Tânia A. e BERTOLIN, R. *Tecendo Textos: ensino de língua portuguesa através de projetos*. 5ª série. São Paulo: IBEP, 1999.

SOARES, Magda. *As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto*.

In ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel T. (Org.). *Leitura-perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1991.

_____. Letramento/Alfabetização. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, vol.2, n.10. jul./ago. 1996a, p. 83-89.

_____. Um olhar sobre o livro didático. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão. vol.2, n.12. nov./dez.1996b, p.52-63.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In EVANGELISTA, Aracy; BRINA, H. & MACHADO, M. Zélia (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2.ed. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2001.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*. São Paulo: Global, 2003.

SOUZA, Angela Leite. O leitor e as qualidades dos livros. In PAULINO, Graça (Org.). *O jogo do livro infantil: textos selecionados para formação de professores*. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.

_____. Ler, verbo intransitivo. In PAIVA, Aparecida et. al. (Org.) *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, Roberto Acízelo de. *Teoria da Literatura*. São Paulo: Ática, 1991.

SPRADLEY, James P. *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979.

_____. *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.

STONE, Lawrence. *The family, sex and the marriage in England 1500-1800*. London: Pelican Books, 1979.

TOLKIEN, J.R.R. *O senhor dos anéis*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VEIGA, Cyntia Greive; FARIA, Luciano Mendes de. *Infância no sótão*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VIANNA, Thereza Christina Vicente. Cãnone e literatura menor. In *Qfwfq*, vol. 2, nº 1. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1996.

WALTY, Ivete Lara Camargo. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, Aracy; BRINA, H. & MACHADO, M. Zélia (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1999.

_____. Os sentidos da leitura. In: *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte: Dimensão, v.1, n.4, p.23-37, jul.-ago. 1995.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YUNES, Eliana. *A leitura e a formação do leitor: questões culturais e pedagógicas*. Rio de Janeiro: Edições Antares, 1984.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. *Práticas de leitura na escola*. Tese (doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem; Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2001.

ZILBERMAN, Regina e MAGALHÃES, Lígia Cademartori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1982.

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

_____. *A literatura infantil na escola*, 11.ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Global, 2003.

_____. *A literatura infantil na escola*. 10.ed., São Paulo: Global, 1998.

_____. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

_____. *Leitura literária e outras leituras*. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Org.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ANEXOS

Anexo A

Algumas perguntas feitas aos professores de Português¹⁵⁷:

- 1- Tendo por base o que você estudou e sua experiência de vida como professor(a), o que significa para você LER?
- 2- Você considera seus alunos leitores?
- 3- Para você, o que caracteriza um bom leitor?
- 4- Quem escolheu o livro didático utilizado na turma? Você participou da escolha?
- 5- Quais foram os critérios utilizados para a escolha do livro didático?
- 6- Você gosta de trabalhar com livro didático? Por quê?
- 7- Para você, seus alunos gostam de trabalhar com livro didático? Por quê?
- 8- Para você, em relação à leitura, quais são os melhores alunos da classe, quais são os medianos e quais são os que apresentam dificuldades? O que caracteriza o bom aluno?
- 9- Como você avalia o desempenho dos alunos?
- 10- Durante esse semestre, você tem observado progresso na leitura dos alunos?

¹⁵⁷ É importante destacar que não foi preciso elaborar muitas perguntas sobre o trabalho com a leitura na sala de aula, uma vez que eu acompanhei as práticas de leitura realizadas. É importante destacar também que muitas perguntas surgiam em situações informais, dependendo do trabalho que estava sendo desenvolvido e do “rumo da prosa”. Vale destacar ainda que, ao professor da escola pública portuguesa, foram feitas perguntas específicas sobre o trabalho com a literatura,

Anexo B

Algumas perguntas feitas aos alunos:

- 1 - Você gosta de ler?
- 2 - Para quê você lê?
- 3 - Com quem você aprendeu a ler?
- 4 - Alguém incentiva você a ler?
- 5 - Você tem livro em casa? Como são esses livros?
- 6 - Você costuma ler os livros da sua casa?
- 7 - Onde você guarda seus livros?
- 8 - Como você adquire os livros de histórias?
- 9 - Seus pais costumam ler? O que eles lêem?
- 10 - Você frequenta a biblioteca da escola? Que livros você já leu na biblioteca?
- 11 - Quais são os livros que você mais gostou? Por quê?
- 12 - Quais foram os livros que você ganhou da escola ano passado? (PNBE)
Você leu algum desses livros? Se leu, você poderia falar um pouco sobre eles e dizer o que você achou mais interessante em cada um?

Anexo C

Textos fotocopiados

- 1º Autobiografia de Bárbara
- 2º Autobiografia de Rafael
- 3º Bilhete de amor trocado na sala de aula entre Rafael e as meninas
- 4º Autobiografia de Washington
- 5º Textos escritos por Washington, encontrados no final de seu cadern

como foi explicado no capítulo 6 deste trabalho.