

CAPÍTULO 1 – A escolha de um caminho

1.1 As regras do jogo discursivo na perspectiva bakhtiniana

Na tensão entre os pólos singularizante e universalizante está, segundo Bakhtin, o desafio e a riqueza das Ciências Humanas e somente uma postura relativista pode querer fugir a essa tensão (Amorim, 2003:12).

A grande preocupação nas pesquisas das Ciências Humanas tem sido questionar o paradigma hegemônico positivista que impera nas Ciências Naturais. Muito se questionou, e ainda se questiona, a pretensa neutralidade e objetividade com que pretendem explicar o homem e suas práticas culturais.

Renunciar ao modelo positivista não deve, porém, ser entendido como uma renúncia à teoria. O grande desafio do momento é romper com o modelo antigo de fazer ciência e ao mesmo tempo não cair num relativismo extremo. Assim, nos adverte Amorim (2003:13):

A crítica ao relativismo é tão clara em Bakhtin quanto a crítica ao dogmatismo e se a pesquisa contemporânea parece ter conseguido libertar-se desse último é o primeiro que precisa hoje ser combatido. A sociedade neoliberal e o sujeito pós-moderno relativizaram todos os valores inclusive aqueles que visavam distinguir práticas igualitárias e pautadas por um princípio de justiça social das práticas mercadológicas e pautadas pelo critério do lucro. Nesse contexto, o argumento de defesa da diversidade é muitas vezes um modo de ocultamento da desigualdade social que está na origem dessa diferença. (...) Reconhecer um discurso diverso e um sentido singular não deve impedir que se examine a relação de forças desiguais que o produziu e que o atravessa.

Qual seria então o papel do pesquisador na perspectiva bakhtiniana? Na abordagem sócio-histórica deve-se levar em conta o contexto para que se possa entender os pontos de vista dos sujeitos pesquisados, colocá-los em perspectiva de análise, assumindo o lugar exotópico constitutivo da pesquisa. Para Bakhtin, “exotopia” é um conceito aplicado inicialmente à criação artística, só mais tarde

ele o utiliza em relação ao trabalho de pesquisa e de sua atividade crítica. *Exotopia significa desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. Esse lugar exterior permite, segundo Bakhtin, que se veja do sujeito algo que o próprio sujeito nunca pode ver* (Amorim, 2003:14). Essa atitude comporta um olhar comprometido, porém ético.

A utilização do conceito de exotopia pode parecer incoerente com a tentativa de compreender o sujeito em seus próprios termos, porém esse é o ponto fundamental da pesquisa de campo dentro da perspectiva bakhtiniana; são movimentos de aproximação e distanciamento que precisam ser realizados pelo pesquisador. Compreender o sujeito em seus próprios termos é uma etapa do trabalho, mas a análise não deve parar aí, pois estaremos criando uma “falsa duplicação” (Amorim, 2001: 191). É fundamental que se trabalhe a diferença de lugar do sujeito pesquisado e do pesquisador, incluindo aí a bagagem teórica e as concepções de cada um. Essa diferença de lugar que Bakhtin conceitua como exotopia é a condição da compreensão. Quando estranhamos e questionamos o sujeito/espaco pesquisado o fazemos a partir de nossa visão e somente assim novos sentidos podem ser produzidos (Amorim, 2001).

Bakhtin recusa tanto a ilusão positivista de se falar das coisas como são, (pois o objeto não é dado, ele é construído pelos sujeitos da pesquisa), quanto o relativismo que reduz o objeto ao modo como dele se fala. Nessa perspectiva, o objeto não é somente falado, ele também é texto que se fala.

Assim, focalizando a Sala de Leitura numa dimensão discursiva, busco construir um texto onde as diversas vozes desenhem pouco a pouco um espaço coletivo. Para isso, preciso inscrever o outro no meu universo de questões sem anulá-lo, pois sua voz precisa ser ouvida. *Nas ciências humanas, a exatidão consiste em superar a alteridade do que é alheio sem o transformar em algo que é pessoal* (Bakhtin, 2000:412).

Esse exercício de alteridade vem sendo amplamente estudado na Antropologia. Alteridade não é reconhecimento de diferença, mas estranhamento, distanciamento capaz de interrogar. Da Matta (1978:35) sustenta que *não seria exagero afirmar que a Antropologia é um mecanismo dos mais importantes para deslocar nossa própria subjetividade*. Segundo o autor, o homem não enxerga a si mesmo, ele precisa do outro como seu espelho. Geertz (apud Velho,199:18) assinala a importância de uma atitude de estranhamento para que se possa

compreender o que se passa a sua volta. Segundo Dauster (2001:5): *A etnografia na linha da Antropologia do Ponto de Vista Nativo praticada por Geertz propõe a idéia de que o significado é socialmente construído e que a sua interpretação é objetivo do etnógrafo.* Acrescentaria, numa perspectiva bakhtiniana, que o pesquisador está construindo os sentidos junto com todos os sujeitos envolvidos no processo da pesquisa, mesmo sabendo que caberá ao pesquisador a escrita do texto que relatará o processo vivido por todos.

Nessa abordagem, pode-se constatar que o ponto de vista do pesquisador irá se transformando durante a pesquisa, da mesma forma que o sujeito pesquisado também se transforma pelo contato com o pesquisador. *Parafraseando Mikhail Bakhtin, podemos admitir que a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está na interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente* (Jobim e Souza, 2003:92).

Entendendo que o pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa, considero fundamental esclarecer a minha relação profissional com o espaço pesquisado e com alguns dos sujeitos pesquisados. Sou professora de português do município do Rio de Janeiro e, nos últimos anos, estive atuando em uma Sala de Leitura Satélite vinculada à Sala de Leitura Pólo escolhida. No município do Rio de Janeiro, as Salas de Leitura são organizadas de forma que em cada Coordenadoria Regional existem duas, três ou quatro Salas Pólo⁴ para acompanhar o trabalho das outras Salas de Leitura, denominadas Satélites. Assim, tive um conhecimento prévio desse espaço e de algumas professoras responsáveis por ele. Considero, no entanto, um conhecimento superficial, pois meu contato com as professoras responsáveis pelo Pólo se limitava a algumas reuniões mensais organizadas por elas para “repasso”⁵ de orientações da Divisão de Mídia e Educação.

Inicialmente tive dúvida se aquele era o espaço mais adequado, afinal o conhecimento prévio poderia dificultar o estranhamento necessário.

⁴ Na rede municipal do Rio de Janeiro, existem 31 Salas de Leitura Pólo, responsáveis em transmitir as orientações da SME às outras Salas de Leitura, chamadas de Salas Satélites.

⁵ Esse é um termo nativo usado pelos professores quando se referem a essas reuniões. Esse termo denuncia a visão de que aos professores cabe cumprir as ordens vindas da SME. O termo repasse também me traz a imagem de uma brincadeira de criança chamada telefone-sem-fio. Nela, geralmente, se chega ao fim com uma frase completamente diferente da enunciada pela pessoa que deu início à brincadeira. Acho que é mais ou menos isso o que acontece com o que é repassado nessas reuniões.

Como afirmou Da Matta (1978:29), *o problema é, então, o de tirar a capa de membro de uma classe e de um grupo social específico para poder - como etnólogo - estranhar alguma regra social familiar e assim descobrir (ou recolocar, como fazem as crianças quando perguntam os “porquês”) o exótico no que está petrificado dentro de nós pela reificação e pelos mecanismos de legitimação*. Resolvi enfrentar esse possível obstáculo considerando que se as minhas inquietações me levaram a essa pesquisa, isso já demonstrava um distanciamento e uma problematização do espaço.

Teoricamente, eu sabia da necessidade de ter um olhar diferenciado, de me posicionar como pesquisadora para enxergar o que não pude quando exercia a função de professora da Sala de Leitura. Da mesma forma, eu também já sabia que não existe olhar neutro nas intenções de pesquisa; já havia explicitado o que me interessava ver: as práticas de leitura do texto impresso, prioritariamente do texto literário. A minha pergunta inicial era: As Salas de Leitura têm contribuído na formação de leitores literários? Com essa questão formulada podia-se depreender a crença de que esse espaço deveria ser um espaço privilegiado de leitura literária.

A partir de minha vivência profissional na rede municipal de educação e da pesquisa de documentos oficiais que regulamentaram a implantação do programa, pude depreender mudanças significativas no discurso sobre as Salas de Leitura.

Em sua implantação, a Sala de Leitura pertencia a um Programa Especial de Educação que idealizava um atendimento integral. Aos alunos eram oferecidas várias atividades de livre escolha que complementavam o currículo comum, além de espaços pensados e projetados para os seus diferentes fins, tais como: quadra de esportes polivalente, biblioteca, auditório, salas de estudo dirigido, refeitório espaçoso com televisão e videocassete etc. Quando trago essa questão, é no sentido de esclarecer que as Salas de Leitura dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) não foram adaptações de espaços, foram construídas para esse fim e sua importância era destacada em várias instâncias. Desejava-se, naquela época, oportunizar o acesso aos livros, pois o acervo era composto basicamente desse suporte, embora também houvesse revistas. A importância atribuída à Sala de Leitura rompia com uma concepção existente na rede municipal de associar o livro aos meios tecnológicos. As escolas regulares da rede municipal possuíam

Salas de Multimeios, criadas num momento histórico no qual imperava a valorização da tecnologia, entendida como um conjunto de técnicas e recursos. Portanto, ter a leitura literária valorizada num projeto educacional humanista foi um importante passo para se romper com a visão tecnicista de ensino, segundo a qual os livros ficavam junto com projetores de slides, gravadores e outros equipamentos eletrônicos, como se tudo fizesse parte de um mesmo conjunto de recursos auxiliares ao processo ensino-aprendizagem.

Não pretendo neste momento desenvolver uma análise mais aprofundada desses fatos, pois tenho intenção de explorar o tema no capítulo 2, porém chamo a atenção para o fato de que os discursos se constroem numa corrente ininterrupta de comunicação, portanto é preciso que sejam compreendidos em seus contextos de produção, no diálogo com o que já existia e projetando seu novo curso.

Para analisar melhor as práticas, precisei mergulhar na teoria para compreender como essas práticas foram se constituindo e quais as concepções de leitura que geraram e sustentam essas práticas. Trago a *teoria não como explicação do real*, mas na ótica apresentada por Brandão (2002:71), *como hipótese*.

1.2A leitura enquanto campo de pesquisa

Atualmente, falar de leitura é abrir um campo enorme de discussões. Procuo, neste capítulo, delimitar os aportes teóricos com os quais dialoguei e levantar alguns discursos sobre a leitura que coexistem no espaço escolar. Procuo trazer também alguns dados de pesquisas recentes que poderão desestabilizar alguns conceitos já cristalizados sobre as práticas de leitura dos brasileiros e, finalmente, fecho o foco para o tipo de leitura que motivou esta pesquisa: a relação literatura e escola. Ancorada em estudos de vários autores, analiso as condições de formação do leitor literário.

1.2.1 A polifonia de discursos sobre a leitura

Inicio este item apresentando as principais teorias sobre leitura que, a meu ver, têm influenciado as práticas pedagógicas. Em levantamento bibliográfico sobre o tema, verifiquei que poderia aglutinar várias tendências pedagógicas em

torno de algumas linhas teóricas básicas. A leitura da tese de doutorado “Práticas de Leitura na Escola” (Zappone, 2001:46) me serviu como importante referencial. Em sua pesquisa, a autora utiliza uma categorização que sintetiza as teorias em quatro linhas básicas: a linha político-diagnóstica, a linha cognitivo-processual, a linha discursiva e, finalmente, a linha estruturalista.

Não pretendo, neste trabalho, utilizar esta categorização, mas a partir dela, pude selecionar alguns autores inscritos em cada uma dessas linhas teóricas que acredito terem sido fundamentais na constituição das concepções de leitura do professor. A leitura vista de cada um desses ângulos comanda diferentes formas de ler, produzindo conseqüentemente sentidos distintos.

A corrente que por mais tempo reinou absoluta nos espaços escolares foi a que concebe a leitura como fonte de informação: a linguagem, nessa corrente, é vista como neutra e o texto é estudado em função das informações que contém. Essa forma de leitura não considera fatores extralingüísticos, como a historicidade e o contexto de produção da leitura. O papel do leitor seria unicamente decodificar o código lingüístico, buscando decifrar a mensagem. Essa concepção está ligada à Teoria da Comunicação, ainda presente em livros didáticos de Língua Portuguesa. Não considerando as diferentes formas de ler, propõe um mesmo protocolo de leitura para diferentes tipos de texto. Nessa proposta, o objetivo é a localização de informações, seja em um texto informativo, científico ou literário. O autor seria o dono absoluto da significação, e ao leitor caberia decifrar o código para chegar o mais perto possível do que o autor quis dizer. Assim foi, e ainda é, em muitos lugares, o trabalho com a leitura.

Opondo-se a essa abordagem apresentada, tivemos Paulo Freire e sua crítica à leitura meramente decifrativa que não levava em consideração o universo do leitor e sua experiência de vida. A leitura, para o autor, seria uma interpretação crítica da realidade, que levaria o leitor a emancipar-se através da conscientização. Suas idéias foram largamente difundidas nas escolas através de textos, cursos e seminários nas duas últimas décadas. Em seu livro *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*, Freire (1982) apresenta uma idéia que passa ser emblemática: *...a leitura de mundo precede a leitura da palavra...*

Com Freire, pudemos repensar um aspecto crucial no trabalho com a leitura: a função social da leitura. Quando o autor questiona a educação bancária, propõe que se repensem as práticas que a sustentam, tal como a leitura

descontextualizada, ressaltando que a leitura da palavra não pode prescindir da continuidade da leitura de mundo. Portanto, ler criticamente é ler o texto e o contexto. Denuncia ainda que *a insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada* (1982:17).

Embora esse autor, ainda na década de 80, tenha chamado a atenção para que a leitura não fosse mitificada, ao longo desses últimos anos, podemos perceber que os discursos sobre a leitura reforçam essa visão redentora. Britto (2003:106) apresenta dois fatores determinantes para que sobreviva a concepção “ingênua da leitura”:

O primeiro é o mascaramento da dimensão política da leitura, que permite que qualquer leitura possa ser considerada boa. O segundo, diretamente articulado ao primeiro, é a desconsideração do objeto sobre o qual incide a leitura: ao se considerar o ato em si de ler, desconsidera-se o fato de que se lêem textos e que textos são discursos que encerram representações de mundo e sociedade.

Esse tema bastante polêmico talvez merecesse uma discussão mais aprofundada, porém não será possível entabulá-la nesse trabalho. Contudo considero pertinente trazer a questão, pois tem sido recorrente em encontros sobre leitura, além de sua relação com o que Freire já problematizava há muito tempo. Sem dúvida, as idéias de Freire semearam a politização necessária ao ensino da leitura, deslocando o foco dos métodos e técnicas de alfabetização para o sentido social da leitura.

No quadro de diferentes propostas em relação à leitura, destacaram-se também as teorias cognitivistas (Kleiman, 2002) presentes nas estratégias de formação de professores. Essas abordagens procuram explicitar os processos de compreensão desencadeados no momento da leitura, resumidamente, na interação autor-leitor-texto. Enfatizam o caráter interacional da leitura através da valorização do papel desempenhado pelo leitor, que deve formular hipóteses e revê-las no curso da leitura. A importância do conhecimento prévio do leitor determina, durante a leitura, as inferências que o leitor fará com base em marcas

formais do texto. A materialização de uma intenção do autor se dá tanto através de elementos lingüísticos como gráficos. Kleiman (2002) pressupõe que existam duas atividades relevantes para a compreensão: o estabelecimento de objetivos para a leitura e a formulação de hipóteses. A autora defende que quando o leitor formula um objetivo para a leitura, sua compreensão é ativada para um propósito específico, assim sua interação com o texto é mais intensa. Além disso, ao estabelecer objetivos, o leitor passa a formular hipóteses mais pertinentes sobre o que lê, já que *a leitura é considerada por Kleiman como um jogo de adivinhação, onde um sentido, ainda velado ao leitor, deve ser encontrado* (Zappone, 2001:65). Como é possível concluir a partir desses pressupostos, cabe ao leitor recuperar o sentido do texto, bem como as intenções do autor, através das marcas formais presentes no texto. Assim, o texto ainda é o elemento central no processo da leitura.

Mais recentemente, a escola tem tomado contato com autores que postulam a leitura como um processo discursivo. Leitura como produção de sentido, entendendo que autor e leitor produzem sentido sempre a partir de contextos histórico-sociais determinados. É em Bakhtin que essa abordagem se sustenta. Esse autor questiona tanto o objetivismo abstrato, que concebe a língua como um sistema de normas que é transmitido de geração em geração, quanto o subjetivismo individualista, que só leva em consideração a fala. Bakhtin (1988:124) diz que *a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*. Assim, o texto não tem um sentido pré-estabelecido, os sentidos são produzidos pelos sujeitos (autor/leitor virtual/leitor real) nas situações de interlocução. Geraldi (2002:15), baseado em Bakhtin, sustenta que *a historicidade da linguagem afasta, ao mesmo tempo, dois mitos: aquele da univocidade absoluta, identificável com o sonho da transparência, e aquele da indeterminação absoluta em que não seria possível atribuir qualquer significação a uma expressão fora de seu contexto. Entre os dois extremos está o trabalho dos sujeitos como atividade constitutiva*. As idéias desse autor vêm exercendo influência nestas últimas décadas em documentos oficiais e artigos relativos ao ensino. Suas concepções sobre leitura e produção de textos foram assimiladas por várias propostas curriculares estaduais, municipais, assim como pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC. Seu livro “O texto na sala de

aula” apresenta uma proposta prática de mudança de trabalho. No artigo “Prática da leitura de textos na escola”, Geraldi (1984) defende que ler não é decifrar o sentido de um texto, mas a partir dele ser capaz de recuperar sentidos já historicamente construídos para ele e atribuir novos sentidos, inaugurando novas leituras. Assim, os estudos que apontam para a produção de sentidos e a importância de conhecimentos prévios do leitor foram sendo apropriados pelos professores e, como denuncia Geraldi (2002), a escola começou a supor que o sentido que vale é o que lhe atribuiu o leitor e, por conseguinte, todos os sentidos são adequados. Não era isso o que estava sendo proposto. Para esse autor, *o texto se oferece sempre como uma tensão entre as leituras que lhe são previstas e as leituras que, imprevistas, podem ser construídas* (2002:110). Portanto a proposta é que se reconstrua com o aluno a história de leitura dos textos, que se forneça “contrapalavras”⁶ que outros leitores deram ao mesmo texto, sem com isso silenciar a palavra do aluno, para que possa também ocorrer a leitura imprevista. Acredito que suas propostas ainda necessitam ser mais difundidas e discutidas pelos professores, pois representam, segundo o meu ponto de vista, um importante referencial no ensino da leitura.

Considerando que, na escola, as práticas de leitura também estão ancoradas em um conjunto de concepções em relação à leitura, construídas no contexto social mais amplo, dessa forma, para analisar a prática docente é preciso conhecer os discursos sobre leitura que perpassam e constituem tais práticas. Apoio minha análise em pesquisas que têm mostrado a força desses discursos na constituição das práticas escolares.

Segundo pesquisa realizada por Saveli (2001: 102), *a concepção de leitura como decodificação traz como conseqüência uma prática pedagógica que se preocupa mais em levar as crianças a reconhecerem os traços distintivos que representam a palavra (letras e sílabas) do que a busca do seu significado*. Outra concepção analisada na pesquisa citada é a da leitura como dever que como tal *só se justifica mediante uma tarefa a se realizar em seguida*. Assim, as professoras insistem, desde muito cedo, em exercícios de expressão oral ou escrita. Em minha análise, entendo que estas práticas funcionam como formas sutis de se forçar a

⁶ Termo cunhado por Mikhail Bakhtin (1988).

leitura, fazendo dela um dever, fato que faz com que o próprio ato de ler se transforme num ritual preparatório para responder questões (2001:105).

Carvalho (1999:1) constatou *que as professoras e a responsável pela sala de leitura tinham convicções diversas a respeito do que se deve ler, de que maneira, e com que objetivos. Argumenta que as práticas de leitura escolar adotadas pelas professoras entravam em choque com a proposta de facilitação da leitura independente, autônoma e prazerosa que era prevalecente na sala de leitura. Verifica ainda que alguns professores expressam o conceito de leitura como hábito, aparentemente sem qualquer reflexão sobre o fato de que este “hábito” está relacionado com as condições sociais e materiais de vida das pessoas. Essa visão de que a leitura é um hábito é bastante generalizada, dentro e fora da escola.*

Corsino (1996:75) verifica que: *Uma concepção de leitura livresca está presente nas conversas dos adultos. Pais e professores afirmam, com toda veemência, que os jovens de hoje não lêem nada (...) No entanto, se observarmos o cotidiano de um jovem que se desloca pelas ruas da cidade, que vai à escola, que trabalha, que vê televisão, que faz compras etc, vamos perceber que ele lê o tempo todo. Depreende-se uma concepção de leitura que só considera uma dimensão: a leitura de livros.*

Em contraponto a esse discurso que associa a leitura somente ao estudo, tivemos na década de 80 um discurso recorrente que associava a leitura ao prazer. Em sua pesquisa, Marcelino (2003) procurou analisar a frequência desse discurso em publicações ligadas à área de leitura, como a revista *Leitura: teoria e prática* e em artigos de dois importantes teóricos da leitura: Wanderley Geraldi e Marisa Lajolo. Sem negar a incontestável contribuição que essa concepção trouxe para se pensar a leitura, pois se opunha às práticas didatizadas, é preciso observar que hoje, amplamente generalizada, essa concepção tem gerado o equívoco de se pensar a leitura somente como fonte de prazer. Britto (2003:105) vem apresentando uma crítica contundente a certas visões que ele considera consensuais, mas que precisam ser repensadas:

As imagens de leitura de entretenimento e leitura hedonista têm predominado no discurso pedagógico como alternativa à prática corrente de leitura escolar, em que se valorizam aspectos

mecânicos da leitura – decodificação e identificação de tópicos -, pouco se considerando o interesse do leitor. Postula-se, com frequência, que o desinteresse das crianças e adolescentes pela leitura resultaria do caráter autoritário que esta se imprime e se quer formar leitores é preciso propor aos jovens leituras agradáveis e prazerosas.

Um outro discurso que vem sendo recorrente em relação à leitura é o veiculado em campanhas de leitura. Em 2001, foi lançada pelo MEC a campanha Tempo de Leitura. Essa campanha tinha como slogan “Vamos fazer o Brasil um país de leitores” e era divulgada através de cartazes onde aparecia uma criança lendo atentamente o livro *Bisa Bia bisa Bel*, da escritora Ana Maria Machado. Era evidente a visão de leitor que estava embasando a campanha: o leitor literário. Assim, uma prática específica de leitura – a leitura do texto literário – passa a ser o referencial, não se considerando outros materiais de leitura. Além disso, as campanhas insistem em repetir o mote da importância da leitura na vida das pessoas, quando pesquisas atuais já revelaram que esse é ponto consensual: o brasileiro reconhece a importância da leitura, o que lhe falta são as condições para torná-la uma prática cotidiana.

Analisando dados da pesquisa do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) recentemente divulgada, Abreu (2003) afirma que as campanhas oficiais não precisariam mais se voltar para divulgação da importância da leitura e para o estímulo ao hábito de ler. Segundo a autora, os brasileiros já reconhecem a importância da leitura, segundo os dados da referida pesquisa. Isso não quer dizer que não se tenha mais nada a fazer, pelo contrário. Ainda baseando-se na pesquisa, verifica que 69% dos entrevistados disseram não ir nunca a uma biblioteca ou a outros locais de empréstimo de livros.

Nesse caso, parece haver espaço para alguma campanha governamental. É preciso ampliar a rede de bibliotecas e difundir a idéia de que esse pode ser um espaço de leitura, e não apenas de realização de tarefas escolares. Para tanto, é necessário pensar nos acervos que compõem as bibliotecas, dotando-os não só de enciclopédias, dicionários, didáticos e paradidáticos, mas também de livros profissionais, de obras religiosas,

de auto-ajuda etc. É preciso diversificar os acervos para que as mais variadas motivações de leitura possam ser atendidas no espaço das bibliotecas (2003:34).

Segundo dados também do INAF, contrariando o senso comum de que os jovens não se interessam pela literatura, constata-se que eles formam o grupo de leitores mais assíduos de ficção (44% das pessoas entre 15 e 24 anos dizem ler ficção). Esse dado também apareceu na Pesquisa Retrato da Leitura no Brasil, realizada pela Câmara Brasileira de Livros, no qual 45% dos leitores comuns têm entre 14 e 19 anos. Portanto, a propalada crise da leitura precisa ser repensada em outros termos.

Leitura utilitária, leitura formadora, leitura passatempo, leitura fruição... Em meio a todos esses discursos sobre leitura, parece importante compreender como os professores têm concebido a leitura e, assim, instituído suas práticas na escola.

Analisando diversos conceitos, Kramer (2001:105) apresenta as seguintes indagações: *Leitura é hábito? É gosto, prática, relação, exercício, instrumento, necessidade?* E prossegue, assumindo a importância da leitura se constituir como experiência. Para isto, toma por base a teoria crítica da cultura e da modernidade de Walter Benjamin. Para esse autor, existe uma distinção entre vivência e experiência. A primeira é uma simples reação a choques que se esgota no momento de sua realização. Já experiência é o vivido que é pensado, narrado e compartilhado, assumindo um caráter histórico, pois vai além do tempo vivido. Compartilho com Kramer que a leitura só será formadora se concretizar-se como experiência, embora possam coexistir outros propósitos de leitura, como divertimento, informação etc.

Como será possível verificar na análise dos dados construídos a partir do trabalho de campo, esses diferentes discursos constituem o ideário pedagógico sobre leitura e acabam constituindo também o pensamento dos alunos. Desse ideário, interessa-nos especialmente o tema da leitura literária. Antes de analisá-la, vejamos uma contribuição importante que tem influenciado as pesquisas e as práticas de leitura.

1.2.2 Pensando a leitura numa perspectiva cultural

A leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, em espaços, em hábitos. (Chartier,1999)

Vimos anteriormente, dentre as teorias acadêmicas levantadas, que ora elas dão mais importância ao texto, ora ao leitor. Com a História Cultural, a leitura é abordada considerando-se novos elementos: as práticas e os suportes.

Chartier (1999) propõe em seus estudos a realização de uma história da leitura como prática cultural. Esse autor toma a leitura – os seus objetos e práticas – como objeto de investigação e defende que os suportes textuais são importantes na construção do sentido. Diz que os autores não produzem livros, mas sim textos. Deve-se considerar a interferência de editores, ilustradores, capistas etc que também atuam sobre a leitura que se fará do livro. Chartier ressalta que a significação é construída a partir de vários fatores: a competência dos leitores, os modos de ler, os suportes em que os textos se apresentam. Tudo isso interfere e constitui a leitura.

Assim, sua proposta é a análise de diferentes apropriações dos produtos culturais por distintos grupos, partindo do pressuposto de que a *leitura é uma prática criativa e inventiva* (Chartier,1988:127), resultado das maneiras de ler e dos protocolos de leitura inscritos no texto. As obras adquirem sentido na relação entre três pólos: o texto, o objeto que lhe dá suporte e a prática que dele se apodera.

Por um lado, a leitura é prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros: ela é uma “caça furtiva”, no dizer de Michel de Certeau. Por outro lado, o leitor é, sempre, pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada. Abordar a leitura é, portanto, considerar, conjuntamente, a irredutível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la (1988:125).

As formas de ler são variadas e, recentemente, historiadores têm se debruçado sobre as diferentes formas do homem se relacionar com os textos escritos. Assim, podemos ver que nem sempre as pessoas leram como nós lemos e, mesmo hoje, nem todas as pessoas lêem da mesma forma. Segundo Chartier, a leitura, além de uma história, tem uma sociologia. As formas de ler e avaliar os textos variam, se considerarmos diferentes classes sociais, regiões, etnias etc.(apud Abreu, 2000:123).

Aqueles que são capazes de ler textos não o fazem da mesma maneira, e há uma grande diferença entre os leitores talentosos e os leitores menos hábeis, obrigados a oralizar o que lêem para poder compreender, ou que só se sentem à vontade com algumas formas textuais. Há contrastes, igualmente, entre as normas e as convenções de leitura que definem, para cada comunidade de leitores, os usos legítimos do livro, as maneiras de ler, os instrumentos e procedimentos da interpretação.

Chartier (2003) apresenta três momentos revolucionários na história da leitura. O primeiro momento se deu com a passagem da modalidade física, corporal, necessariamente oralizada, a uma leitura possivelmente silenciosa e visual. Essa mudança se deu na Idade Média. Se os textos eram, principalmente, lidos em voz alta, as letras que os compunham não precisavam ser separadas em unidades fonéticas, era uma escrita sem o espaço entre as palavras. A separação das letras em palavras e frases desenvolveu-se, muito gradualmente, com a finalidade de ajudar os que tinham pouca habilidade para ler. Em meados do século IX, a leitura silenciosa já tinha se tornado norma no mundo cristão. Do ponto de vista psicológico, a leitura silenciosa era muito estimulante para o leitor. Mas, no mundo oralizado daquela época, havia uma desconfiança da leitura silenciosa porque acreditavam que ela abria espaço para sonhar acordado, para o perigo da preguiça, e ela não permitia a leitura controlada. Era uma leitura independente, em que um livro podia ser lido em particular e sobre o qual o leitor podia refletir sem estar sujeito às orientações ou esclarecimentos, à censura ou condenação do ouvinte (Cavallo e Chartier, 1998).

O segundo momento se iniciou na metade do século XVIII, quando à leitura “intensiva” sucedeu outra, chamada de “extensiva”. A leitura “intensiva” tinha um corpus limitado de textos, lidos e relidos, memorizados e recitados,

transmitidos de geração em geração. Já “na leitura extensiva”, o leitor consome textos numerosos e diversos e sua relação com eles é superficial.

O terceiro momento é o que estamos vivendo com a revolução do texto eletrônico. Com o texto eletrônico, o leitor pode copiá-lo, cortá-lo, recompô-lo, enfim, torna-se co-autor. Essas mudanças comandam novas maneiras de ler, novas relações com o escrito e novas posturas intelectuais.

Esse autor nos diz que é necessário refletir sobre o impacto dos novos suportes de textos, pois não há como frear as mudanças tecnológicas. No entanto, precisamos manter o conhecimento da cultura escrita, afinal, ela ainda é majoritária.

Partindo dessa perspectiva, em que o olhar se volta para o leitor, mas também para o texto, o seu suporte e as práticas, temos hoje uma gama de pesquisas que compõem uma nova abordagem da leitura. O trabalho de Dauster (1999) contempla a fabricação de livros infanto-juvenis, considerando que o sentido se constrói a partir de diversos aspectos. Podemos perceber claramente as interferências do editor na produção voltada para crianças e jovens, embora isto não ocorra exclusivamente nesse caso. As ilustrações, o tipo de encadernação, o modelo tipográfico, a forma de divulgação, tudo isso vai determinar o tipo de leitura que se fará e direcionar o livro para determinados leitores. Assim, nessa pesquisa, analisou-se o livro como objeto, distinguindo-o do texto, e as formas com que o editor interfere na construção de sentidos. Considero essa abordagem fundamental para se pensar a leitura de forma não ingênua. Ela é uma prática social, portanto não deve ser pensada de forma abstrata, descontextualizada.

Sendo assim, para se pensar as práticas de leitura instituídas na escola, não podemos deixar de analisá-las numa perspectiva cultural. Isso significa entender que os espaços destinados à leitura, aos livros e a outros materiais impressos que compõem o acervo oferecido aos alunos e os modos de ler que são valorizados na escola são fatores que precisam ser observados para se compreender os sentidos de leitura presentes no contexto escolar.

1.2.3 O Letramento Literário

Haverá tarefa mais significativa para a escola do que esta de sensibilizar o sujeito para desvendar as dimensões da palavra? (Queirós,2002:160)

Sabemos que ainda é grande o número de analfabetos em nosso país, mas quando analisamos as condições de leitura dos alfabetizados, a situação torna-se ainda mais grave, pois muitos não passam de níveis rudimentares como assinar o próprio nome e reconhecer algumas poucas palavras. Portanto, além de alfabetizar, o importante é oferecer ao alfabetizado as condições de utilizar os textos escritos em circulação no meio social.

Paulo Freire já havia levantado essa questão quando chamava a atenção para a relação entre leitura da palavra e a leitura de mundo; condição necessária para que o uso da língua escrita estivesse em consonância com as necessidades do sujeito para melhor interagir em nossa sociedade.

Para definir essa condição, dispúnhamos do termo alfabetismo, já dicionarizado, que incluía em sua definição as possibilidades do uso dos textos escritos em diferentes situações sociais, entretanto esse termo não teve uso corrente. A introdução do termo letramento no Brasil resulta da versão do termo *literacy*, que significa condição de letrado, da pessoa que tem condições de utilizar a língua escrita em diferentes situações sociais. Esse termo acabou se fortalecendo e substituindo a palavra alfabetismo no meio acadêmico(Soares, 1998).

Temos, hoje, então, dois termos que se estabeleceram com definições específicas: alfabetização, que é a “tecnologia” do ler e escrever, é a aquisição do sistema alfabético, e letramento, que implica a utilização de textos escritos nas mais diversas atuações sociais⁷.

Historicamente, a forma de se avaliar o nível de alfabetização/letramento dos sujeitos vem se modificando. Durante muito tempo, segundo Soares (2001:21), considerava-se analfabeto somente o sujeito incapaz de assinar o

⁷ Magda Soares vem propondo a *reinvenção da alfabetização* num polêmico texto apresentado na 26ª ANPED – Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Texto eletrônico: www.anped.org.br

próprio nome, mas nas últimas décadas, o censo do IBGE tem feito a pergunta “sabe ler e escrever um bilhete simples?”, o que demonstra que a sociedade já tem incorporado um outro significado para alfabetização. Não basta saber traçar algumas palavras; o que define a alfabetização é a possibilidade de usar a língua em uma situação social, ainda que muito simples.

Em 2001, a pesquisa designada Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF)⁸ tinha como objetivo exatamente obter informações sobre habilidades e práticas relacionadas à leitura e escrita. Com essa iniciativa, percebemos um avanço nas formas de se pesquisar os diferentes níveis de letramento. Segundo Ribeiro (2003:12-13), *a opção do INAF de abarcar não só habilidades (que seriam medidas por meio de um teste), mas também práticas e representações das pessoas sobre a leitura e a escrita (sobre as quais se coletariam informações por meio de questionário) corresponde a uma nova abordagem no campo da pesquisa sobre alfabetização, leitura e escrita. Essa nova abordagem – a partir da qual se cunhou o termo letramento – procura compreender a leitura e a escrita como práticas sociais complexas, desvendando sua diversidade, suas dimensões políticas e implicações ideológicas.*

Diante da complexidade do conceito de letramento, não podemos tratar monoliticamente o letramento como mera inserção do sujeito nas práticas sociais. Sendo um fenômeno histórico, o sujeito o constrói a cada dia, sofrendo as interferências do meio social a que pertence. Dessa forma, as campanhas de alfabetização com curta duração têm se mostrado insuficientes na promoção dos sujeitos às práticas de leitura e escrita.

Angela Kleiman (1995:39) vincula as práticas de leitura e escrita às estruturas de poder na sociedade, chegando a questionar práticas universais de letramento que estariam camuflando as diferenças entre as práticas de grupos socioeconômicos distintos. A autora diz que *as práticas de letramento mudam segundo o contexto*. Assim, temos um letramento funcional, que estaria sendo democratizado, e outros tipos de letramento, como o letramento literário, que permanece sendo para pequenas minorias, embora presente nas escolas.

Passarei a me deter no letramento literário que, segundo entendo,

⁸ Essa pesquisa foi realizada pela ONG Ação Educativa e pelo Instituto Paulo Montenegro – Ação Social do IBOPE.

configura a existência de um repertório textual, a posse de habilidades lingüísticas, o conhecimento de estratégias de construção de texto e condições de apreciação estética. Como a escola deve atuar para possibilitar esse tipo de letramento? Quando se pensa na relação literatura/escola, não podemos deixar de trazer os fatores históricos que determinaram esse vínculo. Zilberman (2003) assinala o fortalecimento da burguesia no século XVIII como o fator que originou a criação de escolas e a introdução da literatura como forma de inculcar e reforçar os valores da burguesia. Assim, a escola e a literatura foram convocadas para controlar o desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções.

Se por um lado esse vínculo pragmático prejudica a obra literária, por outro, a escola passa a ser um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura. Talvez, historicamente, possamos avaliar que a escola tem usado a literatura mais para o ensino moralizante e propedêutico do que propriamente para formar leitores numa perspectiva estética.

Lajolo (1982) analisa os “usos e abusos” do ensino da literatura e faz uma distinção entre “educação pela literatura” e “educação para a literatura”. No primeiro caso, a literatura se torna instrumento pedagógico, veículo de valores que cumpre à escola transmitir. No segundo caso, cabe à escola a sensibilização para o estético literário.

Aprofundando a relação literatura e escolarização, Magda Soares (2001:20) diz que *não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem*. Em sua análise, diz que existem diferentes instâncias de escolarização da literatura na escola: a biblioteca, a leitura de livros literários e, nas aulas de português, pelos textos dos livros didáticos.

Na biblioteca escolariza-se a literatura pelo modo de organizar o espaço e o tempo de acesso aos livros, pela seleção de livros que se coloca à disposição dos leitores, pelos rituais de leitura que são cumpridos, tais como: modos de ler silenciosamente ou em voz alta, leitura individual ou compartilhada, atividades

propostas após a leitura e até mesmo pela própria existência de um local específico para esse fim.

A escolarização também se dá na leitura dos livros que, geralmente, são indicados pelo professor, e mesmo tentando-se mascarar esse caráter, acaba sendo uma tarefa escolar, com prazos definidos e com o compromisso de ser realizada e avaliada, mesmo que de forma sutil. A leitura que se faz na escola não deve ser comparada à leitura que se faz fora dela, muitas vezes realizada por motivos unicamente de entretenimento. Isso não significa que não se possa ter prazer com o que se lê na escola. Considero que devemos apresentar aos alunos a leitura literária de forma prazerosa, pois sabemos que dessa maneira teremos mais chances de sermos bem sucedidos no intuito de torná-los leitores literários.

Segundo Graça Paulino (2001:72-74), é importante se reconhecer a especificidade do conhecimento construído a partir da leitura de textos literários. Argumenta que existe uma falsa idéia de que a verdade e os conteúdos estariam nos livros didáticos e nos livros de literatura estariam a fantasia e o lúdico.

Sem entrar numa análise aprofundada dos livros didáticos, podemos verificar de forma empírica que, em geral, eles contêm um conhecimento sistematizado de tal forma que não abrem espaço para o questionamento, para as dúvidas, tão importantes para a construção do conhecimento científico. Já a leitura dos textos literários envolve a emoção e a razão. Segundo Paulino (2001:75) *a relação do texto literário com o universo verbal como um todo, com os outros textos escritos, já é, pois, objeto da necessária recriação por parte do leitor. Mas a relação do texto literário com o universo extraverbal também passa por todas as transformações, seleções, inversões, repetições, rupturas, apropriações que sejam possíveis. Trata-se, portanto, de uma leitura que exige habilidades e conhecimentos de mundo, de língua e de textos bem específicas de seu leitor.*

Compartilho com Paulino a compreensão de que a literatura é muito mais do que uma leitura de entretenimento. Reforço, ainda, que num país como o nosso, muitas vezes, a escola é o único lugar em que a criança e o jovem têm acesso ao livro literário, logo não podemos prescindir do seu papel de divulgação desses bens simbólicos que circulam fora dela, mas para poucos.

Segundo Yunes (2002:27), *o movimento que a literatura desencadeia, de natureza catártica, mobiliza os afetos, a percepção e a razão convocados a responder às “impressões” deixadas pelo discurso, cujo único compromisso é o*

de co-mover o leitor, de tirá-lo de seu lugar habitual de ver as coisas, de fazê-lo dobrar-se sobre si mesmo e descobrir-se um sujeito particular.

Com Sonia Kramer (2000:29-30), *defendo a leitura da literatura e de textos que têm dimensão artística, não por erudição, mas porque são textos capazes de inquietar.* Ou ainda quando a autora afirma que defende *a leitura literária pelo seu potencial humanizador e formador* (2000:33).

Portanto, o letramento literário deve fazer parte dos objetivos escolares. Nossa preocupação precisa ser no sentido de inserir os leitores num contexto onde a leitura literária se dê como forma de ampliação de conhecimentos, possibilitando uma relação mais humana com o mundo. Assim, caberia também à escola lutar pela democratização do texto literário, para que todos os alunos tenham acesso aos livros e possam escolher suas leituras.

Aracy Evangelista, em seu texto “Algumas reflexões sobre a relação literatura/escola”⁹, traz para esta discussão pesquisadores que têm produzido em áreas que tratam da literatura ou a tangenciam: Teoria Literária, Sociologia da Leitura e da Literatura e a História Cultural. Com Bourdieu (apud Evangelista, 2001), Evangelista ressalta a tendência da pedagogia em procurar *substitutos à experiência direta, oferecendo atalhos ao longo encaminhamento da familiarização com as obras* e que a escola reproduz, continuamente, *a distinção entre as obras consagradas e as ilegítimas e, ao mesmo tempo, entre a maneira legítima e a ilegítima de abordar as obras legítimas.*

Na perspectiva da História Cultural, verifica-se que a escola seleciona algumas obras, constituindo, assim, o cânone literário e desqualificando todas as outras formas.

Do ponto de vista lingüístico, outra denúncia é de que a maioria dos textos utilizados na escola são simplificados, com enredos banais, linguagem oralizada, que atendem à “pedagogia do gostoso”(Britto,1997).

Kramer e Jobim e Souza (1996:37) analisam vários fatores que exercem um papel crucial na “formação do não-leitor”. A partir de depoimentos de professores, registram práticas tais como: livro único e obrigatório para toda a turma; exercícios de interpretação que buscam um sentido único; provas de livros; exercícios utilitários. Acredito que a categoria ‘não-leitor’, utilizada pelas autoras,

⁹ Texto apresentado na 24ª ANPED. Texto eletrônico, 2001.

diz respeito a um tipo de leitor que não desejaríamos estar formando, aquele leitor que se utiliza dos textos somente de forma pragmática, fragmentada e superficial.

Respaldo-me nos estudos anteriormente analisados para concluir que a escola vem formando leitores de livros didáticos. Esses materiais tratam o texto literário como se este não tivesse uma especificidade. O trabalho proposto é a busca de informação no texto ou exercícios de gramática e ortografia. Mesmo nas escolas onde os alunos têm acesso ao livro de literatura, ainda assim é facilmente observável que as práticas se repetem: exercícios de interpretação e estruturais.

Segundo Magda Soares (2001:43-44), o primeiro aspecto a ser lembrado é que o tipo de conhecimento que se adquire na leitura literária é de ordem diferente das propostas informativa e pragmática. O trabalho com o texto literário deve privilegiar a construção de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à formação de um bom leitor de literatura:

a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras autor-narrador, personagem, ponto-de-vista (no caso da narrativa), a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o “estudo” daquilo que é textual e daquilo que é literário.

Cabe ainda ressaltar que uma proposta de escolarização adequada da literatura deve considerar a autonomia do leitor, para que ele se torne um leitor efetivo, capaz de escolher suas próprias leituras e construir, assim, seu acervo pessoal.

Se as práticas verificadas em pesquisas sobre leitura na sala de aula nos levam à conclusão de que a escola tem se ocupado mais em formar leitores funcionais (embora nem isso tenha conseguido realizar com sucesso) e pouco reflexivos, minha intenção foi observar como as Salas de Leitura vem concebendo a leitura. Na análise das práticas de leitura na Sala de Leitura, pretendi verificar como tem se dado o trabalho literário com os alunos de 4^a a 8^a séries, com o objetivo de verificar atividades de letramento literário em níveis mais aprofundados do que seria possível em turmas em fase inicial da alfabetização.