

CLARICE LOTTERMANN MARTELLI

## **LEITURA E ESCOLA: CONFRONTO E APRECIÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre. Curso de Pós-Graduação em Letras - Literatura Brasileira, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Morais da Costa

CURITIBA

1995

CLARICE LOTTERMANN MARTELLI

**LEITURA E ESCOLA: CONFRONTO E APRECIÇÃO**

Dissertação aprovada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Letras-Literatura Brasileira, da Universidade Federal do Paraná, pela Comissão formada pelos professores:

Orientador: Prof<sup>a</sup> Dra. Marta Moraes da Costa  
UFPR/Curitiba

Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Helena Martins  
USP/São Paulo

Prof. Dr. Carlos Erivany Fantinatti  
UNESP - Assis/SP

*Nada, enfim, é gratuito; sequer  
o prazer.*

(Maria Helena Martins)

*Para Algacir, companheiro abne-  
gado nas muitas horas solitá-  
rias.*

*Para Maria Beatriz, inspiradora  
e amiga.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, não de praxe, mas de coração:

- À professora Marta Morais da Costa pela dedicação e profissionalismo ao desempenhar o papel de orientadora neste trabalho;
- À Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e a Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES/PICDT) que propiciaram condições para a realização do Curso de Mestrado em Letras;
- À Salete e Marcelo pelo carinho e atenção com que me acolheram;
- Aos meus pais e irmãos pelo apoio, incentivo, compreensão e auxílio durante as muitas ausências;
- À família Müller pela generosa acolhida;
- Aos amigos e colegas do Departamento de Letras da UNIOESTE pela orientação e apoio nas consultas bibliográficas;
- Às colegas do Mestrado, especialmente à Maria Cristina, pela amizade, incentivo e auxílio no transcórre do curso.
- Às escolas, diretores, professores e estudantes que gentilmente colaboraram para a concretização deste trabalho;

- A Paulo Bragatto Filho que, de forma muito prestativa, cedeu-nos informações sobre o projeto "Os livros criam asas";
- A José Roberto, Sueli e Jair, pela amizade e orientação na utilização dos recursos estatísticos e de informática;
- À Dona Orelina, sem a qual meu tempo para estudar seria infinitamente menor.

## SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS .....	viii
RESUMO .....	xii
ABSTRACT .....	xiv
INTRODUÇÃO .....	1
1 LER: VERBO TRANSITIVO DIRETO .....	14
2 O TEXTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA .....	49
2.1 DOIS MODELOS, UMA PRÁTICA .....	49
2.2 O LUGAR DO TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA .....	58
2.3 PRÁTICAS DE LEITURA EM USO NA ESCOLA .....	89
2.4 ESPINHOS NA SALA DE AULA .....	123
3 BIBLIOTECA ESCOLAR E O ACESSO À LITERATURA .....	141
CONCLUSÕES .....	159
ANEXO - QUESTIONÁRIOS .....	172
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	184

## LISTA DE TABELAS

1	FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS ENTREVISTADOS .....	21
	NÚMERO DE ALUNOS E RESPECTIVO SEXO .....	22
3	PROFISSÃO DOS ALUNOS .....	23
4	IDENTIFICAÇÃO DE PREFERÊNCIAS ENTRE AS ATIVIDADES DE LAZER	25
5	AMBIENTE PREFERIDO PARA A LEITURA .....	28
6	POSTURA CORPORAL PREFERIDA DURANTE O ATO DE LER .....	29
7	AQUISIÇÃO DE MATERIAIS IMPRESSOS PELA FAMÍLIA .....	30
8	PREFERÊNCIA QUANTO A MEIOS DE COMUNICAÇÃO ESCRITA .....	32
9	ÍNDICE DE ALUNOS QUE LÊEM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS .....	33
10	REVISTAS EM QUADRINHOS PREFERIDAS .....	34
11	ÍNDICE DE ESTUDANTES QUE CONHECEM REVISTAS PORNOGRÁFICAS .	35
12	FORMA DE ACESSO À REVISTAS PORNOGRÁFICAS .....	36
13	TIPO DE LIVRO PREFERIDO PELOS ESTUDANTES .....	38
14	ASSUNTOS PREFERIDOS PELOS ALUNOS .....	40
15	PREFERÊNCIA POR LIVROS QUE CONTENHAM OU NÃO GRAVURAS .....	42
16	TIPO DE TEXTO PREFERIDO PELOS PROFESSORES PARA TRABALHAR EM SALA DE AULA .....	45



17	PREFERÊNCIAS TEMÁTICAS QUE NORTEIAM A SELEÇÃO DE LIVROS PELOS ALUNOS, SEGUNDO OS PROFESSORES .....	48
18	ORIENTAÇÃO CURRICULAR ADOTADA PELAS ESCOLAS .....	59
19	POSICIONAMENTO DA ESCOLA QUANTO AOS LIVROS DIDÁTICOS UTILIZADOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	61
20	IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NO 1º GRAU: JUSTIFICATIVAS .....	63
21	LEITURA A PARTIR DE INDICAÇÕES .....	67
22	SELEÇÃO DE LIVROS PARA AULAS DE LEITURA .....	69
23	SISTEMA ADOTADO PELO PROFESSOR PARA SELECIONAR TEXTOS LITERÁRIOS .....	75
24	TIPO DE LIVROS QUE O PROFESSOR PREFERE INDICAR AOS ALUNOS.	77
25	CRITÉRIOS UTILIZADOS PELO PROFESSOR AO INDICAR OBRAS LITERÁRIAS AOS ESTUDANTES .....	79
26	TEXTOS ANTIGOS OU ATUAIS: PREFERÊNCIA DOCENTE .....	81
27	A QUE O PROFESSOR ATRIBUI MAIS IMPORTÂNCIA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	82
28	ATIVIDADES QUE OS ALUNOS MAIS GOSTAM NAS AULAS .....	83
29	MOTIVOS QUE JUSTIFICAM A PREFERÊNCIA DISCENTE POR OUVIR HISTÓRIAS .....	85
30	ATIVIDADES QUE OS ALUNOS NÃO GOSTAM NAS AULAS .....	87
31	SOLICITAÇÃO DE LEITURAS COLETIVAS .....	90
32	ATIVIDADES DESENCADEADAS PELAS LEITURAS COLETIVAS .....	91
33	IDENTIFICAÇÃO DA PESSOA QUE ESCOLHEU OS LIVROS PARA OS ALUNOS .....	92
34	LEVANTAMENTO DAS OBRAS LITERÁRIAS COM AS QUAIS O PROFESSOR TRABALHOU NO ANO CORRENTE.....	94
35	OBRAS LITERÁRIAS LIDAS PELOS ESTUDANTES .....	98

36	ATITUDES DOS ESTUDANTES APÓS A LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS .....	102
37	ATIVIDADES QUE COSTUMAM SEGUIR A LEITURA DE OBRAS LITERÁRIAS .....	103
38	ASPECTO MAIS ENFATIZADO PELO PROFESSOR NUMA INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS .....	108
39	RECURSOS UTILIZADOS PELO PROFESSOR AO ENCAMINHAR UMA INTERPRETAÇÃO DE TEXTO LITERÁRIO .....	111
40	VERIFICAÇÃO SOBRE A PROCURA DE TEXTOS DE DETERMINADO ESCRITOR, APÓS LEITURA E INTERPRETAÇÃO EM SALA DE AULA ....	113
41	INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA AVALIAÇÃO DA LEITURA .....	114
42	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DE LEITURA, DE ACORDO COM OS ALUNOS .....	116
43	LOCAL EM QUE OS ALUNOS TIVERAM OPORTUNIDADE DE LER .....	118
44	PREFERÊNCIA DISCENTE POR ATIVIDADES EXTRA-CLASSE .....	119
45	ATIVIDADES EXTRA-CURRICULARES NO ÂMBITO DA LEITURA .....	120
46	DIFICULDADES APONTADAS PELA ESCOLA NA LEITURA DOS ESTUDANTES .....	123
47	LEVANTAMENTO DAS DIFICULDADES SENTIDAS PELO PROFESSOR AO TRABALHAR COM TEXTOS LITERÁRIOS	
	A) QUANTO AOS ALUNOS .....	125
48	LEVANTAMENTO DAS DIFICULDADES SENTIDAS PELO PROFESSOR AO TRABALHAR COM TEXTOS LITERÁRIOS	
	B) QUANTO AOS TEXTOS .....	127
49	LEVANTAMENTO DAS DIFICULDADES SENTIDAS PELO PROFESSOR AO TRABALHAR COM TEXTOS LITERÁRIOS	
	C) QUANTO À METODOLOGIA UTILIZADA .....	130

50	LEVANTAMENTO DAS DIFICULDADES SENTIDAS PELO PROFESSOR AO TRABALHAR COM TEXTOS LITERÁRIOS	
	D) QUANTO À SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL .....	132
51	REGULARIDADE COM QUE O PROFESSOR LÊ OBRAS LITERÁRIAS .....	135
52	FALHAS APONTADAS PELO PROFESSOR NO TRABALHO COM LITERATURA NO 1º GRAU .....	137
53	COMO OS ESTUDANTES OBTÊM OBRAS LITERÁRIAS .....	142
54	VERIFICAÇÃO DA EXISTÊNCIA DE BIBLIOTECAS E SALAS DE LEITU- RA NAS ESCOLAS .....	143
55	CONDIÇÕES DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES .....	146
56	FREQÜÊNCIA DOS PAIS DOS ESTUDANTES À BIBLIOTECAS .....	149
57	PROCEDIMENTOS UTILIZADOS PARA A RENOVAÇÃO DO ACERVO DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES .....	150
58	REGULARIDADE COM QUE SÃO COMPRADOS LIVROS PELAS ESCOLAS ..	142
59	CRITÉRIOS USADOS NA COMPRA DE LIVROS .....	153
60	BIBLIOTECAS USUALMENTE FREQUENTADAS PELOS ESTUDANTES .....	155
61	ATIVIDADES REALIZADAS PELOS ESTUDANTES NA BIBLIOTECA .....	156
62	ASPECTOS IMPORTANTES PARA A EFETIVAÇÃO DA LEITURA, SEGUNDO OS PROFESSORES .....	161
63	SUGESTÕES DOCENTES PARA MELHORAR A LEITURA NO CONTEXTO ES- COLAR .....	165
64	SUGESTÕES DISCENTES PARA MELHORAR A LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR .....	167

## RESUMO

O acesso à leitura se concretiza, via de regra, através da instituição escolar. Intermediado pela ação docente, o contato da criança com a literatura tem sido encaminhado de modo a levar o leitor a descobrir o prazer da leitura literária.

Contudo, ao balizar suas ações centradamente no gosto do aluno, a escola acaba por propagar uma mentalidade de facilitação e conformismo ao trivial e aos padrões culturais sustentados pela mídia e pela sociedade consumista.

Em decorrência do exposto, procuramos, neste estudo, analisar a postura que alunos e professores têm assumido ao interagirem com o texto literário no âmbito escolar.

Na pesquisa, foram consultados estudantes, professores e coordenadores pedagógicos/diretores os quais, através de questionários padronizados, forneceram informações que permitiram analisar as práticas de leitura literária vigentes na escola.

Para a configuração do atual modelo de ensino, no contexto estudado, exerceram papel determinante os pressupostos de ordem

metodológica encaminhados por dois programas de incentivo à leitura, implantados na região em meados dos anos 80: o "método João Wanderley" e o projeto "Os livros criam asas".

A partir das orientações disseminadas pelos programas citados, um certo espontaneísmo passou a predominar nas escolas e o reflexo dessa postura se faz sentir nas aulas de leitura atualmente em vigor.

Concluimos, portanto, que o espontaneísmo que impera no universo escolar precisa ser revisto, sob o risco de estarmos escamoteando funções importantes da leitura da literatura em nome do prazer e do gosto do aluno. Nesse sentido, a configuração das aulas de leitura evidencia a necessidade da superação da dicotomia entre prazer e saber.

## ABSTRACT

The reading access is made real, as a rule, through the school institution. Intermediated by teaching action, the child contact with the literature has been guided as to lead the reader to discover the pleasure in the literary reading.

Although, in setting up its actions centralized in the student's taste, the school ends in spreading a facilitated and conformism mentality to the trivial and to the cultural standards maintained by the media and by the consuming society.

Owing to the exposed, we try, in this study, to analyze the posture that students and teachers have assumed when interact with the literary text, in the school ambit.

In the research, students, teachers and pedagogical coordinates/directors were consulted, that through standardized questionnaires, provided informations that allowed us to analyze the standings of the literary reading practice in school.

To the configuration of the present teaching model, in the studied context, the presuppositions of methodological order

performed a determining function direct by two programs of reading incentive, implanted in the region in the middle of the 80s: the "João Wanderley's method" and the project "The books create wings".

From the orientations disseminated by the mentioned programs, a sort of spontaneousness began to predominate in the schools and the reflex of this posture is felt in the reading classes in effect currently. We concluded, therefore, that the spontaneousness that rules the school universe needs to be revised under the risk of being filching important functions of the literature reading in the name of the student pleasure and taste.

In this sense, the configuration of the reading classes shows the necessity of the dichotomy overcoming between pleasure and knowing.

## INTRODUÇÃO

Os problemas ligados à literatura infantil, no que se refere à tarefa docente, enfrentam sérias dificuldades quando se procura fundir o "prazer" e o "conhecer" proporcionados pelo fenômeno literário. Consoante a ideologia que marcou grande parte do acervo editorial infantil, principalmente no tocante ao livro didático, as orientações docentes ainda estão embasadas em atitudes mais pedagógicas do que literárias. Os cursos de Letras, via de regra, não introduziram em suas grades curriculares a disciplina de Literatura Infantil. Em decorrência, o difícil acesso às experiências nesta área, bem como a análise de obras destinadas às crianças, não encontram espaço próprio nos cursos de Graduação.

Considerando-se o papel do professor na intermediação livro/leitor, que se faz sentir principalmente no 1º grau, observamos que sua experiência enquanto leitor, sua formação profissional e suas posturas político-pedagógicas, acabam por interferir na formação do leitor e no gosto deste pela leitura.

Maria Tereza Fraga ROCCO salienta que



deve haver uma reciclagem do professor que ensina literatura não só em função dos problemas que esse ensino apresenta, mas também em função das novas perspectivas metodológicas que se abrem para o ensino, onde o pensamento primeiro do professor deve ser o de estabelecer contato contínuo do aluno com o texto, através de objetos literários próximos a esse aluno<sup>1</sup>.

A particularidade do texto literário exige que o tratamento dado a ele respeite as suas especificidades enquanto construção que visa o efeito estético da linguagem. É importante, pois, no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, "colocar em causa a função do 'literário', e distinguir, na análise, o que diz respeito ao efeito estético e o que diz respeito a outras funções que o texto assume enquanto obra de linguagem, documento, etc"<sup>2</sup>.

Assim, é mister que se analise a postura que alunos e professores têm assumido ao interagirem com o texto literário: qual tem sido o trato a ele destinado em sala de aula? Quem o escolhe? O aluno gosta de lê-lo?

Essas reflexões se fazem mais urgentes à medida em que se constata que a redimensão do papel da literatura infantil não se fundamenta apenas na distribuição gratuita de livros. Carece de uma renovação básica nos procedimentos metodológicos adotados pelo professor, o que não se concretiza sem um adequado embasamento teórico e crítico. Tais objetivos não são gratuitos e merecem atenção especial.

A descoberta do prazer da leitura se fundamenta em dois

-----  
<sup>1</sup> ROCCO, Maria Tereza Fraga. **Literatura/ensino**: uma problemática. São Paulo : Ática, 1981. p. 28.

<sup>2</sup> MAGNANI, Maria do Rosário M. **Leitura, literatura e escola**: sobre a formação do gosto. São Paulo : Martins Fontes, 1989. p. 35.

aspectos que não podem ser analisados *in separato*:

São dois os fios que se puxam: o do acesso ao livro e o do interesse pela leitura. Para que um e outro se cruzem é preciso que se reconheça a leitura como condição indispensável ao desenvolvimento social e à realização individual. Pouco adiantará o esforço de multiplicar a produção de livros se o homem não estiver convencido das vantagens de ler.<sup>3</sup>

Por conseguinte, a instauração de práticas de leitura coerentes com um modelo escolar que se propõe a contribuir para a formação de indivíduos capazes de exercer plenamente sua cidadania, requer posturas que evidenciem tal propósito. Para tanto, os investimentos na área educacional devem se voltar para os dois fios apontados por Eliana YUNES e Glória PONDE: o acesso ao livro e a formação do profissional que atua na área, isto é, o professor.

Como mediador entre leitor e livro, o professor deve ser capaz de trabalhar com os interesses de leitura de seus alunos, amparado por um substrato teórico que lhe dê suporte em questões sobre a natureza da leitura e do fenômeno literário, sobre critérios de seleção de obras literárias, e que lhe forneça subsídios para analisar a realidade do ensino da literatura ministrado atualmente.

A partir deste pressuposto, propomo-nos a refletir e discutir a prática educacional concernente ao ensino da literatura no 1º grau, buscando alternativas metodológicas emancipatórias na recepção do texto literário.

-----  
3 YUNES, Eliana e PONDE, Glória. **Leituras e leituras da literatura infantil**. São Paulo : FTD, 1988. p. 54.

Tendo como parâmetro pesquisas similares<sup>4</sup>, a finalidade deste estudo é verificar qual tem sido o tratamento facultado à obra literária na escola, especificamente no período que compreende a 5ª e 8ª séries, quer pelos estudantes, quer pelos professores, quer pela escola enquanto instituição encarregada pela formação intelectual de seus alunos.

O interesse por esse tema é conseqüência de nossa convivência com professores de Língua Portuguesa e com discentes do curso de Letras na Universidade Estadual do Oeste do Paraná.<sup>5</sup>

Enquanto docente de Literatura e de Prática de Ensino de Literatura na UNIOESTE - **Campus** de Marechal Cândido Rondon, no período de 1990 a 1993, deparamo-nos com inúmeras situações que nos estimularam a discutir de maneira mais objetiva, e com dados quantificáveis, a realidade do ensino de literatura no 1º grau.

O contato com os estagiários do Curso de Letras e, através deles, com as escolas de 1º e 2º graus, fez crescer a vontade de elaborar uma pesquisa nesta área. As observações empíricas, além de entraves estruturais e de ordem material, apontavam a exis-

-----  
4 A questão do ensino da literatura tem sido objeto de várias pesquisas, dentre as quais destacamos os estudos realizados por Tânia RÖSING, Maria do Rosário MAGNANI, Lilian Lopes da SILVA e Letícia MALARD (**vide** referências bibliográficas).

5 A UNIOESTE congrega quatro centros universitários localizados nos municípios de Cascavel, Foz do Iguaçu, Marechal Cândido Rondon e Toledo, todos no oeste paranaense. Inicialmente instituições de ensino superior isoladas, mantidas por fundações municipais e por recursos advindos da cobrança de mensalidades nos poucos cursos à nível de 3º grau ofertados na região, em 1985 a FECIVEL, FACISA, FACIMAR e FACITOL uniram-se para reivindicar a instalação de uma universidade estadual no oeste do Estado, a exemplo do que já havia ocorrido nas demais regiões. Assim, após quase uma década de propostas, estudos, promessas e adaptação das quatro IES, em 23/12/1994 a Fundação Universidade Estadual do Oeste do Paraná foi reconhecida legalmente como Universidade e as quatro Faculdades foram elevadas à condição de Centros Universitários.

tência de problemas na formação dos profissionais que já haviam ingressado no mercado de trabalho (muitos titulados pela Faculdade de Ciências Humanas de Marechal Cândido Rondon-FACIMAR), assim como na atuação dos estagiários que, naquele momento, espelhavam as deficiências da própria Universidade. Defrontávamos, portanto, com a necessidade de parar e olhar para "nosso próprio umbigo", analisando alguns equívocos e falhas na formação do professor de Língua Portuguesa e Literatura.

Desta forma, alguns dados a princípio considerados superficialmente, puderam ser descartados ou tiveram sua importância reiterada através de uma pesquisa de campo voltada para as correlações que se estabelecem entre leitor-escola-livro. Através desta pesquisa, procuramos averiguar como a escola, a criança e o professor "reagem" face ao texto literário.

O levantamento de dados foi limitado especificamente ao município de Marechal Cândido Rondon, localizado a extremo oeste do Estado do Paraná, pelas seguintes razões: a) é neste município que desenvolvemos nossas atividades docentes; b) os estágios supervisionados do curso de Letras são realizados nas escolas do município; c) o município abriga um dos *campi* universitários da UNIOESTE; d) em sendo nossa terra natal, há uma preocupação especial quanto aos problemas que afetam os moradores locais, e uma particular atenção aos investimentos culturais e educacionais levados à cabo pela administração pública, empresas privadas e clubes assistenciais.

Marechal Cândido Rondon comporta uma população de, aproximadamente, 47.000 habitantes. Sua economia tem como pilares a agricultura e a pecuária. O município, cuja colonização esteve

vinculada a descendentes de origem germânica, em julho de 1995 completou 35 anos de emancipação político-administrativa.

Há cerca de 11.000 estudantes no município (1º, 2º e 3º graus), os quais freqüentam 55 escolas da rede municipal, estadual e particular de ensino, conforme quadro a seguir.<sup>6</sup>

REDE DE ENSINO	NÚMERO DE ESCOLAS	NÚMERO DE ALUNOS				TOTAL
		1ª a 4ª	5ª a 8ª	2º GRAU	3º GRAU	
Municipal	39	3.936	-	-	-	3.936
Estadual	12	-	3.106	1.670	975	5.751
Particular	4	473	563	416	-	1.452
TOTAL	55	4.409	3.669	2.086	975	11.139

Na rede estadual há 12 (doze) escolas, sendo uma de 3º grau (**Campus** da UNIOESTE, que oferece seis cursos: História, Letras, Educação Física, Ciências Contábeis, Administração e Agronomia) e 11 (onze) que atendem ao 1º e 2º graus. As escolas da rede estadual que atendiam crianças da pré-escola à 4ª série do 1º grau foram municipalizadas, ficando, portanto, ao encargo da Secretaria Municipal de Educação, que abarca, assim, 39 escolas responsáveis por essa faixa escolar.

O ensino de 2º grau é ofertado em 6 escolas urbanas (3 particulares e 3 estaduais) e em uma escola de área rural (sede distrital), totalizando, portanto, 7 escolas. Quanto aos alunos de 5ª a 8ª séries, totalizam 3.669 e encontram-se distribuídos

-----  
<sup>6</sup> Dados obtidos junto à Secretaria Municipal de Educação, referentes ao ano letivo de 1994, ano em que foi realizada a pesquisa.

entre 11 escolas da rede pública (5 na área urbana e 6 em sedes distritais, no interior do município) e 4 da rede particular (todas na área urbana).

Temos, portanto, uma escola de 3º grau, 7 escolas que oferecem o 2º grau e 54 escolas de 1º grau. Dentre as últimas, 42 abrangem do pré-escolar à 4ª série, e 15 da 5ª à 8ª série.

Configurada a situação do município quanto ao número de escolas, localização e área atendida, e consoante com o objetivo a que nos propomos ao iniciarmos o presente estudo, optamos por elaborar um diagnóstico das práticas de leituras literárias através de uma pesquisa de campo que abarcou as 11 (onze) escolas de 5ª à 8ª séries da rede pública estadual de ensino. Nesta pesquisa buscamos abordar a problemática do ensino da literatura a partir de três diferentes pontos de vista: do estudante, do professor e da escola, na figura do coordenador pedagógico ou, na falta deste, do diretor.

A coleta de dados foi realizada através de três tipos de questionários padronizados (em anexo), nas onze escolas de 5ª à 8ª séries da rede estadual, com uma amostragem delimitada a 10% (dez por cento) dos estudantes, 50% (cinquenta por cento) dos professores de Língua Portuguesa que atuam nesse ciclo e todos os coordenadores pedagógicos/diretores (100%).

Os números do universo pesquisado podem ser visualizados no quadro que segue:

ESCOLA	LOCALIZAÇÃO	NÚMERO DE ALU- NOS (5ª A 8ª)	NÚMERO DE TURMAS				NÚMERO DE PROFESSORES
			5ª	6ª	7ª	8ª	
Col. Est. Antonio Maximilia- no Ceretta	Jardim Social (Centro)	660	7	5	5	3	7
Col. Est. Dealmo Selmiro Poersch	São Roque (distrito)	67	1	1	1	1	1
Col. Est. Bron Domingues	Centro	574	6	5	6	5	6
Esc. Est. Frentino Sackser	Botafogo (bairro)	671	5	5	3	4	5
Esc. Est. Iguiporã	Iguiporã (distrito)	180	2	2	2	2	1
Esc. Est. Marechal Rondon	Mal. Rondon (bairro)	60	1	2			1
Col. Est. Margarida	Margarida (distrito)	208	2	2	2	1	1
Esc. Est. Monteiro Lobato	Jardim Primavera (bairro)	107	1	1	1	1	1
Esc. Est. Novo Três Passos	Novo Três Passos (distri- to)	88	1	1	1	1	1
Esc. Est. Porto Mendes	Porto Mendes (distrito)	163	2	2	2	1	3
Esc. Est. Zulmiro Trento	Novo Horizonte (distrito)	175	2	2	1	1	1
TOTAL		2.953	30	28	24	20	28

Essas informações foram fornecidas pelas escolas em que a pesquisa foi realizada. Apesar do número total de alunos (2.953) não coincidir com o número fornecido pela Secretaria Municipal de Educação (3.106, conforme quadro anterior), optamos por trabalhar com os números apresentados pelas escolas uma vez que o levantamento de dados ocorreu nos meses de agosto e setembro de 1994 e os dados da Secretaria são relativos ao final do ano letivo.

A amostra selecionada é composta, portanto, por 296 estudantes (74 em cada série), 14 professores e 11 escolas. Quanto aos estudantes, procuramos abranger 10% (dez por cento) dos alunos de cada escola, evitando, desta forma, que escolas com menor

número de alunos fossem tratadas de maneira diferenciada em relação às demais.

As escolas concentram núcleos populacionais diversificados por estarem localizadas no centro urbano (2), em bairros periféricos (3) e em sedes distritais no interior do município (6). A procedência dos alunos caracteriza essa diversidade: 61,82% moram na cidade, 27,70% moram no interior do município (área rural) e 10,48% em sedes distritais.

Quanto aos professores, solicitamos inicialmente que 20 respondessem ao instrumento de pesquisa. Como alguns destes foram devolvidos incompletos, optamos por utilizar apenas 14, contemplando 50% (cinquenta por cento) do universo docente. Nesta triagem, tivemos o cuidado de manter pelo menos um professor de cada escola e, nas maiores, cerca da metade de seu contingente, envolvendo, assim, docentes de todas as escolas na pesquisa.

Todos os docentes são licenciados em Letras: 12 em Letras-Português e 2 em Letras-Inglês. Desses, 11 formaram-se na FACIMAR, 2 em outras instituições de ensino superior do Estado do Paraná e 1 em instituição do Rio Grande do Sul. O ano de conclusão do curso é diversificado: 9 professores formaram-se na década de 80 e 5 na década de 90.

Verificamos que dentre esses professores, 6 já concluíram um curso de Especialização (**Lato sensu**), todos eles em cursos ofertados pela FACIMAR (1 na área de Literatura Brasileira e 5 na área de Língua Portuguesa). Mesmo os 3 docentes que não se graduaram pela FACIMAR, realizaram Curso de Especialização nesta instituição. Isto revela que todos os docentes com quem fizemos a pesquisa têm sua formação acadêmica vinculada diretamente à



FACIMAR, atual UNIOESTE.

O terceiro segmento junto a quem coletamos informações foram os coordenadores pedagógicos ou diretores das escolas, quando não havia coordenador. Chamou-nos atenção o fato de apenas 3 escolas disporem do serviço desse profissional. Nas demais, há horas de trabalho disponíveis para serem preenchidas por coordenadores (pedagogos), mas não há profissionais disponíveis no mercado. Isso também ocorre em áreas de ensino que não são abarcadas pelas licenciaturas oferecidas pela UNIOESTE.

Assim, o instrumento de pesquisa destinado na sua concepção aos coordenadores pedagógicos, foi preenchido pelos diretores das escolas, que se dispuseram a fazê-lo sem empecilhos, ou solicitaram às secretárias para que o fizessem. Alguns dados, contudo, não puderam ser aferidos devido ao desconhecimento das questões por parte das secretárias.

Em relação à coleta dos dados junto aos diretores, os obstáculos encontrados foram decorrentes da demora na entrega dos questionários, bem como na dificuldade, em alguns casos, de contactar com os diretores nas escolas.

Quanto aos alunos, a maior dificuldade foi executar a coleta de dados em algumas turmas, notadamente nas escolas do centro urbano, pois era muita a conversa e, a cada questão, inúmeros comentários sobre os colegas eram feitos aos brados.

O questionário para alunos, além dos dados de identificação pessoal, abarcava 29 questões; o dos professores, 18; e o dos coordenadores/diretores, 10 (**vide** anexos I, II e III, respectivamente). Todos os questionários foram elaborados com questões abertas e fechadas, de múltipla escolha.

A fim de testarmos o instrumento a ser utilizado junto aos estudantes, e buscando garantir sua fidedignidade, realizamos um estudo piloto com estudantes de 5ª e 7ª séries, não pertencentes ao quadro de amostragem.

Como docente do curso de Letras da UNIOESTE, **Campus** de Marçal Cândido Rondon, nossa preocupação ao realizarmos o presente estudo foi analisar a postura do professor de Língua Portuguesa face a leitura de livros literários; a interação da criança com a obra literária e a atuação da escola enquanto instituição que intermedia o acesso da criança ao livro.

Tal preocupação não é gratuita pois o compromisso da Universidade com o 1º e 2º graus concretiza-se na medida em que a Universidade, enquanto agência preocupada com a "produção do saber, com a sua divulgação e, conseqüentemente, com o aprimoramento humano", volta-se para a formação e o aperfeiçoamento de profissionais que "possam conduzir os estudos literários em seus reais objetivos".<sup>7</sup>

A postura da escola, em suas múltiplas instâncias, é decisiva para a formação do leitor. Impulsionados pela certeza de que não podemos abdicar do papel histórico que nos cabe: "de nos formarmos como leitores para *interferir criticamente* na formação qualitativa do gosto de outros leitores"<sup>8</sup>, cabe a nós, professores, revermos conceitos e preconceitos no que se refere às práticas de leitura em voga na escola.

Mesmo havendo a possibilidade de incorreremos na repetição

-----  
<sup>7</sup> RÖSING, Tania M. K. **Ler na escola**: para ensinar literatura no 1º, 2º e 3º graus. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1988. p. 18.

<sup>8</sup> MAGNANI, p. 94.

de resultados já observados em pesquisas anteriores, em que se comprova a necessidade de reavaliar a metodologia e pressupostos que norteiam o ensino da literatura, na escola de 1º grau, creditamos a esta pesquisa o mérito de revelar e desvelar singularidades educacionais concernentes à região de atuação da UNIOESTE, o que, se não apresenta inovações que permitam reelaborar conceitos e programas de ensino a nível nacional, oferece elementos que viabilizam uma tomada de consciência mais efetiva dos problemas que nos cercam e que, portanto, merecem nossa reflexão e intervenção.

Estruturalmente, a dissertação se divide em cinco partes, consideradas a Introdução e a Conclusão. No primeiro capítulo, é configurado um quadro geral sobre os estudantes entrevistados: idade, sexo, suas preferências sobre atividades de lazer e meios de comunicação escrita, tipos de livros e assuntos que lhes aprazem.

A seguir, procedemos a uma apreciação dos encaminhamentos dados às aulas de leitura e ao trato do texto literário no âmbito escolar, observando o posicionamento de professores e alunos face à literatura.

Na análise, procuramos evidenciar o papel determinante exercido pelo "método João Wanderley" e pelo projeto "Os livros criam asas" na configuração do atual modelo de ensino.

O terceiro capítulo concentra dados relativos às formas de acesso ao material escrito, o que se dá, principalmente, via bibliotecas escolares. Assim, apresentamos uma caracterização desses ambientes, sua esfera de atuação e condições de atendimento à comunidade.

Na última parte, permeando as considerações finais, são apresentadas sugestões docentes e discentes para a otimização das práticas de leitura na escola, além de sugestões de encaminhamentos que consideramos importantes para que o encontro do leitor com a literatura seja alçado à esfera do desafio, do enfrentamento de percalços e dificuldades na busca do prazer, o que, de resto, não é gratuito.

## 1 LER: VERBO TRANSITIVO DIRETO

*"Ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas".*

(Marisa Lajolo)

A constatação evidenciada no tocante à crise da leitura em âmbito nacional já foi objeto de inúmeras pesquisas, ensaios, dissertações e teses de doutorado. Discutidas e rediscutidas as implicações sociais, culturais, políticas, pedagógicas e psicológicas da leitura, e o afastamento progressivo dos livros, principalmente por parte do leitor adolescente, pais e professores continuam a se perguntar: o que fazer para que os jovens se interessem pelos livros? Como despertar o gosto pela leitura?

A resposta a tais questões é, quase sempre, permeada por um conjunto de fatores que não apenas evidencia o caráter pedagógico da leitura, atrelada à escola, mas também aponta para as condições sócio-econômicas e o desprestígio cultural que determina e dificulta o acesso aos livros.

Começando pelo segundo aspecto, é inegável que à grande parcela da população brasileira o contato com qualquer tipo de material impresso é uma raridade. Embora a década de 70 tenha sido marcada pela expansão do mercado editorial concernente à lite-

ratura infanto-juvenil, pesquisas demonstram que as tiragens para livros ditos "para adultos" não acompanharam esse crescimento.

Dados publicados pela revista *Isto É*<sup>1</sup>, revelam que quatro grandes editoras distribuem, anualmente, cerca de oito milhões de livros para adolescentes. Em 1993, estimativas apontavam a venda de dez milhões de exemplares ao ano, com uma tiragem média de dez mil exemplares, contra três mil em literatura adulta. Hoje, este número é ainda menor, podendo chegar a 800.

Transcorridos 20 anos de *boom* editorial da literatura infantil, a comparação entre o número de livros destinados ao público adulto e o número de obras para crianças e jovens revela-nos que o investimento na formação da criança-leitora continua sendo foco de atenção das editoras, dos escritores e da escola. Ótimo que isso ocorra! Contudo, passados 20 anos, onde estão os leitores adultos formados no transcorrer desse período?

A reduzida tiragem de livros para adultos leva-nos a conclusões desagradáveis e inquietantes: nem todas as crianças e jovens tornaram-se realmente leitores. Embora tivessem tido o contato com livros, quantitativa e qualitativamente, isso não resultou numa operação automática, como: o acesso ao livro forma o leitor.

De acordo com Regina ZILBERMAN, o paradoxo da situação mostra que

enquanto o público leitor, em especial o infantil, eleva-se quantitativamente, constata-se sua evasão, isto é, o decréscimo de seu interesse por livros. De modo que, se a

-----  
1 PAVAM, Rosane. Para gostar de ler: adolescentes alimentam uma indústria à qual pertencem prósperos autores desconhecidos. *ISTO É*. São Paulo, n. 1237, p. 60-61, 16 jun. 1983.

crise efetivamente existe, ela ocorre sob o signo da contradição entre o crescimento numérico dos consumidores potenciais e da oferta de obras, de um lado, e a recusa do leitor em tomar parte nesse acontecimento cultural e mercadológico.<sup>2</sup>

Tal recusa não pode ser vista desvinculadamente das condições econômicas que regem a vida de grande parte da população brasileira. Morando em casas sem a infra-estrutura básica de água, luz e esgoto, pagando aluguel, ganhando um salário mínimo, não tendo acesso à assistência médica e dispondo de uma alimentação precária, como se pode esperar que as pessoas invistam na cultura e no lazer propiciados pela leitura?

Por outro lado, a existência de bibliotecas públicas, ainda que minimamente equipadas para atender à demanda da população, põe em xeque evasivas que remetem à situação financeira toda a responsabilidade pelo descrédito da leitura. O fato é que a existência de bibliotecas não garante, *de per se*, que as pessoas se interessem e procurem a leitura como forma de lazer e conhecimento.

O desprestígio da leitura não se justifica, portanto, apenas pela falta de recursos financeiros. Do contrário, como explicar a marginalização das letras em círculos financeira e socialmente privilegiados?

Quanto ao caráter pedagógico da leitura, a relação de subordinação entre leitura/literatura e escola não é inusitada. Conforme atestam pesquisas realizadas na área, literatura e escola, desde a ascensão da escola burguesa européia no século XVIII,

-----  
 2 ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. 2. ed. São Paulo : Contexto, 1991, p. 16.

sempre mantiveram relação de dependência mútua:

A literatura infantil apareceu durante o século 18, época em que as mudanças na estrutura da sociedade desencadearam repercussões no âmbito artístico que persistem até os dias atuais (...). É nesse contexto que surge a literatura infantil; seu aparecimento, porém, tem características próprias, pois decorre da ascensão da família burguesa, do novo status concedido à infância na sociedade e da reorganização da escola. (...) Por sua vez, sua emergência [da literatura infantil] deveu-se antes de tudo à sua associação com a pedagogia, já que as histórias eram elaboradas para se converter em instrumento dela.<sup>3</sup>

A literatura infantil brasileira nasce no final do século XIX e, desde então, livro infantil e escola tornaram-se indissociáveis: as produções literárias que visam o público infantil passam quase que obrigatoriamente pela escola, seja através da alfabetização, do incentivo à leitura, da propaganda e, numa modalidade mais atual, de eventos em que escritores vão às escolas discutir seus livros com as crianças.

Ainda hoje, para a maior parte das crianças brasileiras, o primeiro contato com material impresso dá-se apenas quando entram para a escola, e tão somente na esfera escolar. A tríade criança-livro-escola é determinante pois cabe à escola, justamente, a instauração de pontes entre o mundo da escrita e a criança. É na escola que a criança aprende a ler e a escrever; é à escola que, via de regra, delega-se a completa responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da criança como leitora.

A família e a sociedade, co-responsáveis pelo processo de

---

<sup>3</sup> ZILBERMAN, Regina e MAGALHÃES, Lígia Cademartori. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo : Ática, 1982, p. 3.



formação intelectual e social das crianças, nem sempre são co-partícipes nessa tarefa, abandonando-a inteiramente aos cuidados da escola. Já foi comprovado, por outro lado, que crianças que têm acesso a livros, revistas, jornais e jogos educativos no âmbito familiar não enfrentam tantas dificuldades ao ingressarem na escola, pois a manipulação do material impresso já não representa a interação com um universo desconhecido.

Mesmo em famílias que se preocupam em ofertar material e instigar a curiosidade natural da criança, colocando-lhe à disposição livros e congêneres, nota-se que a entrada para a escola é marcada pelo progressivo desapego aos livros. Não é raro ouvirmos reclamações de pais inconformados diante da típica situação: "antes de começar a estudar e até a 2ª, 3ª série meu filho gostava de ler e ouvir histórias. Agora, não se interessa mais". Assim, o hábito da leitura, ao invés de se consolidar, tende a desaparecer à medida em que a criança cresce e avança nos estudos.

Para Daniel PENNAC<sup>4</sup>, o ingresso da criança no meio escolar traz consigo uma falsa mensagem: agora cabe à escola lidar com a formação das crianças e os pais podem voltar a cuidar de suas vidas. Assim, pais que sempre contaram histórias para seus filhos passam a acreditar que não há mais necessidades de fazê-lo, afinal os filhos já aprenderam a ler e são capazes de buscar, eles próprios, as obras que mais lhes agradam.

A escola ensinava a ler, ele punha paixão nisso, era uma virada na vida dele, uma nova autonomia, uma outra versão do primeiro passo, e foi isso que nos dissemos, confusamente, sem na verdade nos dizermos, tanto que o aconteci-

---

<sup>4</sup> PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Trad. De Leny Werneck. Rio de Janeiro : Rocco, 1993.

mento nos pareceu "natural", uma etapa, como outra qualquer na evolução biológica, sem choque.

Ele estava grande, agora, podia ler sozinho, caminhar sozinho no território dos signos.

Ele nos devolvia, enfim, nossos quinze minutos de liberdade.<sup>5</sup>

O caminhar do leitor com suas idas e voltas, com seus momentos de maior ou menor interesse pelos livros, momentos de êxito e de desistência de uma leitura que não agradou, de alegria e ódio, enfim todas as emoções desencadeadas pelo contato com uma obra literária, tudo isso passa a ser trabalhado na e pela escola.

Devido à importância que a instituição assume nesse contexto, é indispensável que se analise como a leitura, principalmente a de textos literários, é focalizada na esfera escolar.

Nas duas últimas décadas, estudos na área educacional têm sistematicamente questionado o desempenho da escola, assim como o papel da família e da sociedade (seja pela influência dos meios de comunicação de massa, seja pela carência de livros e pelas condições sociais em que se processa a leitura) no quadro problemático da formação de leitores que efetivamente prosseguem seu amadurecimento como leitores, mesmo após o término de sua educação formal.

Nesse sentido, analisar as práticas de leitura utilizadas na escola deve servir de amparo para fomentar o debate e estimular a adoção de posturas adequadas à realidade do ensino de literatura, alvo freqüente de críticas e verdadeiro ponto de discórdia entre adeptos do "ler por ler" e do "ler para", isto é, da leitu-

-----  
5 Idib., p. 45.

ra como pretexto para outra atividade.

A postura da escola frente à leitura é de relevância tamanha que já não é apenas o acesso ao livro que preocupa, e sim o que é feito do livro na escola. Para Eliana YUNES e Glória PONDE

nem só uma variada oferta de oportunidade vai ampliar o público leitor, nem o aumento dos títulos nos catálogos das editoras vai fazê-lo mais exigente e seletivo. Apesar do crescente interesse da população pelo material impresso, é preciso, por um lado, iniciá-la nos caminhos da interpretação do texto literário, que emprega múltiplos recursos para construir o sentido. Por outro lado, é preciso pensar o sistema ligado ao livro: a escola, a biblioteca, a livraria, a família e os meios de comunicação de massa.<sup>6</sup>

Sob este prisma, nossa pesquisa procurou averiguar as particularidades que permeiam a realidade escolar no âmbito das práticas de leitura de obras literárias, entendendo-se por textos literários aqueles em que os elementos estéticos sobrepõem-se às intenções pedagogizantes e utilitaristas que marcam grande parte da produção literária destinada ao público infanto-juvenil em que, na verdade, não se tem literatura infantil e sim escritos para crianças com o predomínio do discurso utilitário que atua como recurso pedagógico autoritário uma vez que pretende apresentar a "sua" verdade como a única cabível, em detrimento do discurso estético que se volta, justamente, para o desnudamento dessa verdade única.

Assim, consideramos como obra literária aquela que "cria espaço para a participação do leitor, para que este se defina fa-

-----  
<sup>6</sup> YUNES, Eliane e PONDE, Glória. **Leitura e leituras da literatura infantil**. São Paulo : FTD, 1988. p. 29.

ce aos problemas tratados".<sup>7</sup> A genuína obra literária infanto-juvenil instaura a crise, a discussão dos valores pois nega-se a dar continuidade à obediência de normas pré-estabelecidas e a padrões de comportamento que esperam da criança a submissão e a aceitação incondicional da autoridade constituída.

Verificando a faixa etária dos alunos entrevistados, observamos que muitos estão fora da faixa prevista, qual seja: 5ª s -> 11 anos; 6ª s -> 12 anos; 7ª s -> 13 anos; 8ª s -> 14 anos.

TABELA 1

## FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS ENTREVISTADOS

FAIXA ETARIA	5ª		6ª		7ª		8ª	
	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%
10 /- 12	49	66,22	5	6,76	-	-	-	-
12 /- 14	22	29,73	46	62,16	40	54,05	1	1,35
14 /- 16	2	2,70	20	27,03	26	35,14	35	47,30
16 /- 18	1	1,35	2	2,70	6	8,11	26	35,14
18 /- 20	-	-	1	1,35	1	1,25	10	13,51
20 /- 22	-	-	-	-	-	-	2	2,70
25	-	-	-	-	1	1,35	-	-
TOTAL	74	100,00	74	100,00	74	100,00	74	100,00

Na 5ª série, 33,78% dos alunos extrapolam a faixa etária prevista; na 6ª s, 37,84%; na 7ª s, 45,95% e na 8ª s, 52,70%. To-

-----  
 7 PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil.** São Paulo : Ícone, 1986. p. 152.

mando por base estes dados, causa estranhamento que alguns professores organizem a seleção de livros tendo por princípio a convenção etária. O número de estudantes que está fora dela justifica a necessidade de utilizar outros critérios uma vez que o usual "livros para tal série" não corresponde à realidade dos estudantes.

Esse dado adquire relevância maior se comparado ao número de professores que segue o quesito faixa etária para indicar obras literárias a seus alunos: 25,00%. Apenas 12,50% dos professores indicam livros tomando como referência o interesse dos alunos, conforme mostra a tabela 25, no segundo capítulo.

TABELA 2

## NÚMERO DE ALUNOS E RESPECTIVO SEXO

SEXO	5 <sup>a</sup>		6 <sup>a</sup>		7 <sup>a</sup>		8 <sup>a</sup>	
	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%
Masculino	35	47,30	34	45,95	32	43,24	33	44,60
Feminino	39	52,70	40	54,05	42	56,76	41	55,40
TOTAL	74	100,00	74	100,00	74	100,00	74	100,00

A apreciação do número dos alunos entrevistados e o respectivo sexo confirma a tendência, de resto já conhecida, do predomínio quantitativo do universo feminino sobre o masculino. Embora a diferença numérica pareça insignificante, observado o percentual nota-se a diferença de até 13,52% entre o número de meninas e meninos na 7<sup>a</sup> série. Nas demais, a situação é semelhante.

Tais dados são interessantes se confrontados com as preferências temáticas predominantes. A seleção temática aponta-nos os temas amorosos, os livros de aventuras e sobre animais como sendo

os mais procurados pelos leitores. (Vide tabela 14). Pode-se até pensar na predominância do primeiro como sendo decorrente da diferença numérica favorável às meninas, mas isso não exclui uma opção masculina por temas amorosos em obras literárias.

23

TABELA 3

PROFISSÃO DOS ALUNOS

PROFISSÃO	5 <sup>a</sup>		6 <sup>a</sup>		7 <sup>a</sup>		8 <sup>a</sup>	
	FREQ.	%	FREQ.	%	FREQ.	%	FREQ.	%
Operário	1	1,35	2	2,70	2	2,70	13	17,57
Agricultor	-	-	2	2,70	3	4,05	8	10,81
Em.Doméstica	-	-	-	-	-	-	8	10,81
Office-boy	3	4,06	1	1,35	1	1,35	3	4,05
Comerciário	-	-	2	2,70	-	-	5	6,76
Babá	-	-	2	2,70	-	-	2	2,70
Aux.Escritór	-	-	-	-	-	-	3	4,05
Outros	1	1,35	1	1,35	2	2,70	1	1,35
Não trabalha	69	93,24	64	86,50	66	89,20	31	41,90
TOTAL	74	100,00	74	100,00	74	100,00	74	100,00

A tabela acima aponta-nos, de imediato, uma maior incidência de trabalhadores-adolescentes na 8<sup>a</sup> série, o que confirma a entrada do jovem no mercado de trabalho por volta dos 14-15 anos.

Tais dados não ilustram, porém, as tarefas que crianças de menor idade já desempenham na esfera familiar, principalmente em famílias que trabalham na agricultura, tarefas aqui desconsideradas por não se tratar de trabalho remunerado.

Operário, agricultor, empregada doméstica e *office-boy* são as atividades que empregam um número maior de adolescentes. Quanto ao termo operário, agrupamos nesse item os ajudantes de obras (serventes de pedreiro), os aprendizes de marceneiros, pintores e outros envolvidos em trabalho braçal. Como não há em Marechal Cândido Rondon e na microrregião a ela afeta, um quadro razoável de fábricas e indústrias - a região é essencialmente agrícola - as perspectivas de mercado de trabalho para os jovens é restrita. Não há opção: ou os jovens trabalham na agricultura, com os pais, ou como empregados do comércio e domésticas (muitas são provenientes do meio rural) ou, ainda, em algum tipo de trabalho braçal.

Esses dados demonstram que, mesmo em pequenas cidades do interior, os jovens sentem necessidade de ingressar cedo no mercado de trabalho. Os que conseguem conciliar o trabalho com os estudos, prosseguem na escola; os que não conseguem, a abandonam...

Quanto às preferências relacionadas às atividades de lazer, as opções variam muito:

TABELA 4  
IDENTIFICAÇÃO DE PREFERÊNCIAS ENTRE AS ATIVIDADES DE LAZER

ATIVIDADES	FREQÜENCIA	%
Ouvir música	187	20,71
Jogar	170	18,83
Passear	131	14,51
Assistir a programas de televisão	129	14,29
Dançar	111	12,29
Ler livros	74	8,19
Ler revistas	40	4,43
Pescar	17	1,88
Outros	44	4,87
TOTAL	903	100,00

A possibilidade de respostas múltiplas, em que se solicitava a enumeração de acordo com a preferência, originou um elenco variado de opções. Todos os estudantes escolheram mais de uma atividade, conforme revela o número total da freqüência: 903 in-



dicações. Ouvir música, jogar e passear são os programas preferidos dos adolescentes, para quem a televisão fica em 4º lugar, com um índice de 14,29%.

Tomada como atividade de lazer, a leitura de livros é apontada por 74 alunos (8,19%) e a leitura de revistas por 40 (4,43%).

Comparando os números entre o ouvir música, jogar, passear, assistir a programas de televisão e a leitura de livros e revistas, a diferença constatada é da ordem de 55,72%. Isso mostra que, apesar de a escola ter encampado campanhas pró-leitura em que se apregoava o ler por prazer, o ler sem cobranças e sem avaliação, a leitura ainda não é tida como algo para ser desfrutado nos momentos de lazer, pelo menos não tanto quanto a música, os jogos, os passeios.

Quanto à televisão, parece que o monstro abominável responsabilizado pelo afastamento da criança dos livros tem perdido pontos na guerra pela audiência infanto-juvenil. Com 14,29% da preferência dos jovens, a televisão não representa, sozinha, o maior percalço no caminho da leitura.

Na obra **O prazer do texto: perspectivas para o ensino da literatura**, Alice VIEIRA, já em 1989, apontava algumas pesquisas realizadas com o objetivo de analisar as relações entre a televisão e hábitos de leitura.<sup>8</sup>

Constatado o grande número de horas dispendidas com a televisão - "um estudante latino-americano, durante seus anos de escolaridade, passa, diante das telas de cinema ou televisão, quin-

-----  
<sup>8</sup> VIEIRA, Alice. **O prazer do texto: perspectivas para o ensino da literatura**. São Paulo : EPU, 1989.

ze mil e quinhentas horas a mais do que passa na sala de aula",<sup>9</sup> VIEIRA comenta uma pesquisa realizada na França, cujas conclusões são de grande valia para a discussão da problemática local:

o número de não-leitores aumenta nas classes finais ao contrário do que era esperado; a televisão, o rádio e o cinema não influenciam, diretamente, as horas de leitura dos adolescentes, assim, *leitores e não-leitores dedicam quase o mesmo número de horas às atividades paralelas; todavia o tempo dedicado ao rádio e à televisão é muito maior do que o dedicado à leitura.*<sup>10</sup>

No caso de Marechal Cândido Rondon, é evidente a preferência por atividades paralelas à leitura nos momentos de lazer. Mas não se pode atribuir toda a culpa à televisão; também ela, de certa forma, é preterida. Esclarecedoras, nesse sentido, são as palavras de Umberto ECO: "é lícito pensar que a TV só desvie da leitura em casos em que a leitura não constitui elemento de formação cultural".<sup>11</sup>

Aceitando-se a idéia de que a televisão não é a única nem a principal responsável pelo afastamento dos livros, é indispensável a discussão sobre outras nuances afetas ao problema; nuances que envolvem a família, a escola e a própria formação do profissional que atua no ensino da literatura, análise a que nos propomos nos capítulos subseqüentes.

Identificado o espaço que ocupa a leitura quando se trata do entretenimento dos alunos entrevistados, é interessante observar qual é o ambiente preferido para a leitura.

-----  
 9 GUTIERREZ, **apud** VIEIRA, p. 8.

10 VIEIRA, p. 9.

11 ECO, Umberto, **apud** VIEIRA, p. 9.

TABELA 5

## AMBIENTE PREFERIDO PARA A LEITURA

AMBIENTE PREFERIDO	FREQÜENCIA	%
Quarto	219	64,22
Sala	54	15,85
Jardim	42	12,18
Biblioteca	18	5,29
Banheiro	6	1,77
Outro	2	0,60
TOTAL	341	100,00

Ler no quarto é, sem dúvida, o que mais agrada: 64,22% dos alunos optaram por essa modalidade. A opção está em conformidade com a postura corporal apresentada durante o ato de ler: conforme tabela a seguir (6), 54,08% dos alunos preferem ler deitados.

O que chama a atenção, contudo, é o número reduzido de alunos que dizem gostar de ler na biblioteca: 5,29%. A biblioteca, na perspectiva dos alunos, não é o lugar mais apropriado, agradável ou estimulante para a leitura, o que pode ser confrontado com outras informações sobre esse item, abordadas no terceiro capítulo desta dissertação.

TABELA 6

## POSTURA CORPORAL PREFERIDA DURANTE O ATO DE LER

POSTURA	FREQÜENCIA	%
Deitado	179	54,08
Sentado	132	39,88
Assistindo a programas de televisão	17	5,14
Ouvindo música	1	0,30
Ao ar livre	2	0,60
TOTAL	331	100,00

A resposta predominante quanto à postura corporal no momento da leitura - ler deitado - revela-nos uma flexibilização postural comparada ao padrão adotado pela escola, em que, via de regra, se lê sentado. Não há indicativos, porém, de que tal relaxamento muscular propiciado pelo ler deitado ocorra na escola. Comparando tal predisposição com o ambiente preferido pela leitura, constatamos que o índice maior aponta justamente para a leitura no quarto, em contrapartida à sala e à biblioteca que apresentam 15,85% e 5,29% da preferência.

Disto depreendemos que a leitura agradável, capaz de propiciar o prazer, ocorre mais facilmente em casa, num ambiente com o qual o estudante se identifica e se sente à vontade, do que na escola.

O aconchego do quarto propicia o relaxamento gratificante

de estar consigo mesmo, com seu imaginário, possibilitando uma relação de intimidade com a literatura e com as emoções por ela despertadas. "A casa abriga o devaneio, a casa protege o sonhador, a casa nos permite sonhar em paz (...) a casa é um dos maiores poderes de integração para os pensamentos, as lembranças e os sonhos do homem".<sup>12</sup>

TABELA 7

## AQUISIÇÃO DE MATERIAIS IMPRESSOS PELA FAMÍLIA

FAMÍLIA COMPRA	FREQÜENCIA	%
Livros	50	15,67
Revistas	52	16,30
Jornais	31	9,72
Todos	20	6,27
Nenhum	166	52,04
TOTAL	319	100,00

Quanto à aquisição de material impresso (revistas, jornais e livros) pelas famílias, observamos que 52,04% não compra nenhum desses itens. Dentre aquelas que adquirem um ou outro, prevalece a opção por comprar revistas (16,30%) e livros (15,67%). Não sabemos, contudo, em decorrência da própria elaboração da pergunta, quais são as revistas e quais os tipos de livros comprados.

O índice para a compra de jornais, 9,72%, reafirma o que

-----  
<sup>12</sup> BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Rio de Janeiro : Eldorado [s.d.]. p. 23.

já se conhecia através da vivência no município: não há em Marechal Cândido Rondon o hábito de ler jornais, exceptuando-se parte da população cuja cultura e condições sócio-econômicas favorecem o acesso a esse meio de comunicação. Para a maior parcela dos moradores, informações e notícias atuais são obtidas através da televisão e rádio. Há, no município, duas emissoras de rádio (ambas AM/FM) cuja programação oferece jornal falado de grande audiência na região, substituindo, assim, outros veículos de comunicação.

A cultura auditiva instaurada na comunidade local privilegia o ouvir, em detrimento do ler. Caberia, portanto, fomentar programas em que se tomasse partido dessa peculiaridade, implementando opções culturais voltadas para o ato de contar histórias. Desta forma, o grande contingente de rádio-ouvintes teria acesso à literatura através da linguagem oral, o que proporcionaria, se não a leitura, o contato com obras literárias.

Considerado município rico e, às vezes, exaltado por sua peculiar colonização por descendentes germânicos, o que lhe renderia, supostamente, uma situação privilegiada, causa estranheza o pouco apreço pela leitura. Se atentarmos ao elemento humano característico do município, por outro lado, é compreensível a pouca importância atribuída ao universo da escrita: para o agricultor (entenda-se aqui toda a família, pois tanto o homem quanto a mulher e os filhos desempenham tarefas específicas na lide com a terra e animais) e o meio social em que vive, o ato de ler livros não se configura como uma necessidade básica. As informações de que necessita são fornecidas pelas emissoras de rádio; seu lazer é propiciado por bailes, festas e jogos organizados pela comunidade; quanto ao bem-estar espiritual, há inúmeras religiões e

clubes que "parecem" se encarregar disso.

TABELA 8

## PREFERÊNCIA QUANTO A MEIOS DE COMUNICAÇÃO ESCRITA

MEIO DE CO- MUNICAÇÃO PREFERIDO	5 <sup>a</sup>		6 <sup>a</sup>		7 <sup>a</sup>		8 <sup>a</sup>	
	FREQ.	%	FREQ.	%	FREQ.	%	FREQ.	%
Livros	19	20,44	17	20,73	29	31,87	21	23,08
Rev.em geral	11	11,84	17	20,73	18	19,78	26	28,57
Jornais	3	3,23	2	2,44	4	4,39	8	8,79
Revistas em quadrinhos	45	48,40	27	32,93	29	31,87	20	21,98
Todos	14	15,05	15	18,29	10	10,99	16	17,58
Nenhum	1	1,04	4	4,88	1	1,10	-	-
TOTAL	93	100,00	82	100,00	91	100,00	91	100,00

As revistas em quadrinhos (gibis) predominam quando se trata do meio de comunicação escrito preferido pelos adolescentes. Mas, no caso analisado, apenas na 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries. À medida em que o estudante avança em seus estudos e adquire mais maturidade, esse interesse diminui: na 7<sup>a</sup> série a preferência por revistas em quadrinhos é igual ao interesse pelos livros (31,87%), e na 8<sup>a</sup> série é menor que o interesse por revistas em geral e livros, os quais detêm 28,57% e 23,08% da preferência, respectivamente.

A pouca leitura de jornais, para a qual se chamou a atenção anteriormente, é confirmada na tabela 8: conforme apontam os

números, são poucos os estudantes que gostam de ler esse tipo de material impresso. As revistas em geral, de pouca apreciação na 5ª série, têm progressivamente seu número de leitores ampliado, e, na 8ª série, convertem-se no meio de comunicação predileto.

Comparando o percentual de alunos que diz gostar de ler todos os meios de comunicação apontados na questão (livros, revistas em geral, jornais e revistas em quadrinhos), e o percentual de alunos que diz não gostar de ler nenhum deles, podemos observar que são poucos os estudantes que não gostam de ler nada. Se são muitos os que lêem e poucos os que compram revistas, jornais ou livros (**vide** tabela 7: 52,04% das famílias não compram nenhum desses impressos), a freqüência às bibliotecas deveria ser alta e seus acervos deveriam garantir a demanda. Mas não é exatamente isso que acontece (**vide** capítulo 3).

TABELA 9

## ÍNDICE DE ALUNOS QUE LÊEM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

LEITURA DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS	5ª		6ª		7ª		8ª	
	FREQ.	%	FREQ.	%	FREQ.	%	FREQ.	%
Sim	68	91,89	45	60,81	63	85,14	50	67,57
Não	6	8,11	29	39,19	11	14,86	24	32,43
TOTAL	74	100,00	74	100,00	74	100,00	74	100,00

Confirmando os dados apresentados na tabela anterior, há uma sensível redução na leitura de revistas em quadrinhos da 5ª para a 8ª série: de 91,89% baixa para 67,57%. Entre a 6ª e a 7ª séries, porém, o número de leitores de gibis aumenta, descaracterizando, em parte, essa redução.



Dentre os inúmeros títulos publicados no setor das revistas em quadrinhos e destaque os novos heróis que povoam esse universo (Gugu, Senna, Barbie, etc...), os adolescentes continuam fãs das histórias de Walt Disney. São as histórias do Mickey, Patto Donald, Tio Patinhas, Zé Carioca, etc., que predominam (6ª e 7ª séries), juntamente com as revistas da Turma da Mônica (5ª e 8ª séries), conforme a tabela abaixo:

TABELA 10

## REVISTAS EM QUADRINHOS PREFERIDAS

REVISTAS	5ª		6ª		7ª		8ª	
	FREQ.	%	FREQ.	%	FREQ.	%	FREQ.	%
Walt Disney (Tio Patinhas Mickey, etc.)	33	30,55	22	37,93	35	44,87	20	30,77
Turma Mônica	35	32,41	20	34,48	21	26,92	24	36,92
Os Trapalhões Chaves/Xuxa	14	12,96	4	6,90	5	6,41	6	9,23
Tom e Jerry/ Pica-pau	11	10,18	2	3,45	4	5,13	-	-
Super heróis/ Tex	13	12,04	8	13,79	6	7,70	10	15,38
Todas	2	1,86	2	3,45	7	8,97	5	7,70
TOTAL	108	100,00	58	100,00	78	100,00	65	100,00

Por ser aberta, a questão permitiu as mais variadas respostas, agrupadas em seis itens. O que se percebe é que, na verdade, são duas grandes séries que dividem entre si a atenção dos leitores: a norte-americana Walt Disney e a brasileira Turma da

Mônica. A expansão da última no mercado editorial revela o aumento das opções e atesta a importância de se investir não apenas no gosto consagrado, no caso as revistas Walt Disney.

Se a mudança do gosto já estabelecido ocorre no âmbito das histórias em quadrinhos, por que o mesmo não acontece com as obras literárias? A resposta pode estar na escola, que trabalha com o texto literário mas não com o gibi, deixando-o à livre escolha do leitor.

Assim como os gibis, as revistas pornográficas freqüentam o universo dos adolescentes sem grandes problemas.

TABELA 11

## ÍNDICE DE ESTUDANTES QUE CONHECEM REVISTAS PORNOGRÁFICAS

CONHECEM REVISTAS PORN.	5 <sup>a</sup>		6 <sup>a</sup>		7 <sup>a</sup>		8 <sup>a</sup>	
	FREQ.	%	FREQ.	%	FREQ.	%	FREQ.	%
Sim	42	56,76	43	58,11	51	68,92	48	64,86
Não	32	43,24	31	41,89	23	31,08	26	35,14
TOTAL	74	100,00	74	100,00	74	100,00	74	100,00

Observamos, em todas as séries, que mais da metade dos estudantes conhece revistas pornográficas, indistintamente de sexo. O acesso a elas se dá, principalmente, através dos amigos.

TABELA 12

## FORMA DE ACESSO À REVISTAS PORNOGRÁFICAS

FORMA DE ACESSO	FREQÜENCIA	%
Empréstimo de amigos	83	52,20
Empréstimo parentes	46	28,93
Compra	20	12,58
Olha nas bancas de revistas	10	6,29
TOTAL	159	100,00

Uma pequena parcela dos adolescentes entrevistados tem acesso superficial às revistas, olhando-as nas bancas; mais da metade (52,20%) consegue-as através de empréstimos de amigos, e 28,93% tem acesso a elas através de familiares (irmãos, tios, pais, primos).

A introdução das duas últimas questões (tabela 11 e 12) nos questionários para os estudantes justifica-se devido ao fato de, em contatos com adolescentes em situações de docência anteriores à efetivação da pesquisa, muitos terem comentado que não gostavam de ler, exceto "revista pornô". Os dados demonstram que o número de adolescentes que conhece revistas pornográficas é considerável, e isso desde a 5ª série, quando a idade dessas crianças/jovens gira em torno dos 10/12 anos (**vide** tabela 1).

A anuência dos familiares, ou seu desconhecimento quando os jovens pegam as revistas às escondidas, não reduz a importância dos amigos. São eles que emprestam e trocam revistas entre

si. Fato compreensível uma vez que nesta fase é com o grupo que o jovem se identifica e é em grupo que muitas experiências são vivenciadas, inclusive a leitura.

É interessante observarmos, contudo, como a família reage face ao acesso dos adolescentes à pornografia. Se, por um lado, há um grande contato com revistas pornográficas, sendo a família (pais, primos, irmãos...) responsável por praticamente 30% dos casos, quando se trata de livros, contraditoriamente, os pais não admitem a presença de palavras ou imagens tidas como eróticas.

A sacralização do livro e a resistência às chamadas "obras pornográficas" costuma criar situações em que algumas obras e escritores são tirados de circulação em âmbito escolar. Tal fato pôde ser presenciado há alguns anos quando se promoveu, na comunidade local, uma campanha contra a leitura de **O menino mais bonito do mundo**, de Ziraldo, porque alguns pais e professores consideraram-na inadequada para os jovens.

É esta mesma comunidade que, ironicamente, assiste à disseminação de revistas pornográficas entre os jovens...

TABELA 13

## TIPO DE LIVRO PREFERIDO PELOS ESTUDANTES

TIPO DE LIVRO	5 <sup>a</sup>		6 <sup>a</sup>		7 <sup>a</sup>		8 <sup>a</sup>	
	FREQ.	%	FREQ.	%	FREQ.	%	FREQ.	%
Livros com assuntos trabalhados pelo professor	3	4,00	2	2,67	3	3,85	6	8,00
Livros de histórias inventadas	57	76,00	55	73,33	62	79,49	49	65,33
Livros científicos	15	20,00	17	22,67	13	16,66	20	26,67
Livros bíblicos	-	-	1	1,33	-	-	-	-
TOTAL	75	100,00	75	100,00	78	100,00	75	100,00

No tocante a livros, a predominância das respostas aponta os livros literários (de histórias inventadas) como os mais procurados, em contraposição aos livros didáticos (com assuntos trabalhados pelo professor), que praticamente não têm aceitação.

A opção por livros literários indica o gosto pela fantasia, pelo imaginário, que caracteriza muitas obras destinadas ao público juvenil. A constatação de que os alunos gostam de ler obras literárias proporcionou grata surpresa, pois já se tornou comum ouvirmos queixas de professores sobre a pouca leitura de "livros de histórias" por parte dos alunos. Notamos, todavia, que entre a 5<sup>a</sup> e a 8<sup>a</sup> séries o índice percentual para os livros lite-

rários cai de 76,00% para 65,33%, isto é, há uma redução de mais de 10% na preferência do alunado, aumentando o índice de adesão aos livros científicos, de 20,00% para 26,66% na 8ª série.

Se, por um lado, essa redução caracteriza um interesse maior por outro tipo de leitura (livros científicos), por outro lado é inevitável o questionamento: o que é feito, ou o que não é feito, na escola para que o aluno prossiga seu amadurecimento como leitor e não perca seu encantamento pela literatura? O que faz com que a criança, à medida em que vai escalando os degraus de sua formação escolar, se afaste progressivamente do universo literário?

Ao repassar para a escola a tarefa de contar histórias, a família deixa de participar no processo de amadurecimento de seus filhos enquanto leitores, ocasionando uma ruptura entre as agradáveis horas em que os pais contavam histórias aos filhos, pelo prazer gratuito de usufruir desses momentos, e as leituras exigidas pela escola, em que a obrigação de responder a um questionário, ou a elaboração de uma síntese do texto lido é mais valorizada que a leitura em si. A descontinuidade entre o modelo de conduta familiar - isso quando a família lê e tem acesso à cultura escrita - e o modelo adotado pela escola, rompe a gratuidade que se instaurara nos momentos em que pais e filhos se uniam em torno do livro, numa viagem cujo preço "não [se] exigia nada dele, nem um tostão, não se pedia a menor compensação. E não era nem mesmo uma recompensa (...). Aqui, tudo se passava no país da gratuidade. A gratuidade, que é a única moeda da arte".<sup>13</sup>

-----  
13 PENNAC, p. 34.

Sendo os livros literários os preferidos pelo público juvenil entrevistado, os assuntos ali buscados revelam a predominância pela leitura de livros de aventuras, nas quatro séries estudadas, conforme mostra a tabela 14.

TABELA 14

## ASSUNTOS PREFERIDOS PELOS ALUNOS

ASSUNTOS	5 <sup>a</sup>		6 <sup>a</sup>		7 <sup>a</sup>		8 <sup>a</sup>	
	FREQ.	%	FREQ.	%	FREQ.	%	FREQ.	%
Policiais	22	10,14	27	13,92	26	12,50	19	10,22
Amorosos	32	14,75	43	22,16	48	23,08	47	25,27
De aventuras	57	26,27	50	25,78	64	30,77	53	28,49
Sobre animais	44	20,28	27	13,92	28	13,46	21	11,29
Humorísticos	28	12,90	26	13,40	26	12,50	33	17,74
De fadas	16	7,37	8	4,12	7	3,36	5	2,69
Sobre seres especiais	18	8,29	13	6,70	9	4,33	8	4,30
TOTAL	217	100,00	194	100,00	208	100,00	186	100,00

O gosto por histórias voltadas para o universo feérico (fadas, bruxas, príncipes, princesas, etc.) diminui gradativamente da 5<sup>a</sup> para a 8<sup>a</sup> série, o que em parte se explica por uma tendência, culturalmente difundida, segundo a qual esse tipo de narrativa é mais apropriado para crianças e não tanto para jovens e adultos.

Muitos jovens, por se recusarem a ler "coisa de criança", afastam-se dos contos de fadas e perdem o contato com narrativas

fundamentais em que o mágico permeia conflitos sociais e emocionais que dizem respeito não apenas às crianças mas ao Homem em si.

O fascínio pelo imaginário não é uma prerrogativa do universo infantil. Magos, bruxas, anjos também habitam o universo do adulto que procura, muitas vezes, em narrativas do gênero, soluções para seus dilemas existenciais ou de ordem sócio-econômica.

O relativo esquecimento a que as gerações mais jovens relegaram os contos de fadas, fato atestado por professores e jovens em encontros e conversas informais, dá-nos indícios de que, tanto no seio familiar quanto na escola, lamentavelmente, essas narrativas têm sido preteridas.

A ênfase progressiva apontada para as histórias de amor permite vislumbrar o gradativo interesse dos jovens por obras que se revelam sintonizadas às suas expectativas no campo amoroso, uma vez que é nessa faixa etária que o namoro e as diferenças relativas aos papéis sexuais do rapaz e da moça se manifestam mais intensamente.

Em estudo sobre os interesses dos alunos e fases de leitura, Vera Teixeira de AGUIAR caracteriza cinco fases de leitura, a partir de seis estágios do desenvolvimento psicológico infantil.<sup>14</sup>

Tomando como postulado as anotações da pesquisadora, podemos traçar um paralelo entre as informações relativas à quarta e quinta fases de leitura ("Desenvolvimento das habilidades críti-

-----  
 14 AGUIAR, Vera Teixeira de. Leituras para o 1º grau: critérios de seleção e sugestões. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1985. p. 85-105.



cas" e "Leitura crítica", respectivamente) e os interesses detectados na nossa pesquisa com adolescentes e pré-adolescentes.

De acordo com Vera Teixeira de AGUIAR, "a quarta fase de leitura estende-se dos onze aos treze anos". Nesse período, a criança atinge o "domínio das estruturas lógicas do pensamento abstrato", havendo uma "preocupação maior com a realidade, embora permaneçam eventuais momentos de fantasia". Assim, suas preferências literárias "giram em torno de fatos da atualidade, ficção científica, histórias policiais e de fantasmas, onde predominam o sensacionalismo, a violência, as gangues e os vilões".<sup>15</sup>

Com relação à quinta fase, "que vai dos treze aos quinze anos", nesse período "a busca da identidade individual e social e a maior experiência de leitura conduzem o jovem a um exercício crítico frente aos textos". Conflitos psicológicos e sociais, temas relativos a profissões, biografias e ficção científica atraem mais a atenção do jovem. "Os livros devem conter aventuras mais intelectuais, temas sociais e psicológicos, narrativas de viagens, biografias, História do Brasil, abrindo-se espaço para a literatura adulta (poesias, contos, crônicas, romances)".<sup>16</sup>

Cotejando a caracterização dessas fases com a identificação dos assuntos preferidos pelos estudantes entrevistados (tabela 14), observamos que há uma correspondência grande entre ambas: na 5ª e 6ª séries, com mais da metade dos alunos na faixa etária dos 10 aos 13 anos (**vide** tabela 1), o interesse por livros de ficção científica (sobre seres espaciais) e de fadas ainda se faz presente, diminuindo, progressivamente, na 7ª e 8ª séries; o in-

-----  
<sup>15</sup> AGUIAR, p. 100.

<sup>16</sup> AGUIAR, p. 102.

teresse por livros policiais (com detetives, gangues, vilões, violência) diminui na 8ª série, mas permanece o gosto pela aventura e aumenta o interesse por livros humorísticos e amorosos, o que evidencia a abertura de espaço para a literatura adulta, conforme aponta Vera Teixeira de AGUIAR.

Contudo, tal perspectiva - a de um encaminhamento para a literatura adulta, é passível de questionamento se observada a alta incidência de alunos que prefere ler livros com muitas gravuras, mesmo na 8ª série.

TABELA 15

## PREFERÊNCIA POR LIVROS QUE CONTENHAM OU NÃO GRAVURAS

PREFERÊNCIA POR LIVROS	5ª		6ª		7ª		8ª	
	FREQ.	%	FREQ.	%	FREQ.	%	FREQ.	%
Com muitas gravuras	61	82,43	54	72,97	47	63,51	39	52,70
Com poucas gravuras	12	16,22	19	25,68	26	35,14	29	39,19
Sem gravuras	1	1,35	1	1,35	1	1,35	6	8,11
TOTAL	74	100,00	74	100,00	74	100,00	74	100,00

A opção por livros com muitas gravuras, característica da fase da leitura compreensiva<sup>17</sup> que abrange a faixa etária dos seis aos oito anos de idade, e aceitável na fase da leitura interpretativa (dos oito aos onze anos), fase a que se recomenda "textos curtos com apoio eventual da ilustração", revela uma con-

-----  
17 Cf. AGUIAR, p. 96.

tradição com o que se depreendia dos dados fornecidos pelos estudantes sobre os assuntos de sua preferência. O que apontava para um amadurecimento do leitor é parcialmente desmentido quando se constata o grande número de alunos que ainda escolhe livros que contenham muitas gravuras, elemento quase ausente em obras mais densas.

Se os últimos dados (tabela 15) põem em xeque os anteriores (tabela 14), o ceticismo aumenta quando observamos que romances não fazem parte do acervo preferido pelos professores para trabalhar em sala de aula. Efetivamente, nenhum dos professores entrevistados indicou o romance como sendo o tipo de texto de sua preferência para a prática de leitura dos alunos em sala de aula.

TABELA 16

TIPO DE TEXTO PREFERIDO PELOS PROFESSORES  
PARA TRABALHAR EM SALA DE AULA

TEXTOS PREFERIDOS	FREQÜENCIA	%
Conto	6	21,43
Lenda	2	7,14
Crônica	3	10,71
Romance	-	-
Reportagem de jornal	4	14,29
Texto informativo/ científico	2	7,14
Poema	4	14,29
Canção popular de sucesso	4	14,29
Qualquer tipo de música	1	3,57
Dependendo das cir- cunstâncias, qualquer um	2	7,14
TOTAL	28	100,00

O fato de não haver nenhuma indicação preferencial pelo romance não implica, necessariamente, que os professores não o trabalhem ou não incentivem sua leitura. Contudo, o voltar-se dos alunos para livros com muitas gravuras deixa transparecer que eles têm lido poucos textos mais densos.

Há, nessa situação, duas questões problemáticas que interferem no trabalho docente. A primeira, de ordem pragmática, mos-

tra-nos que é mais fácil reproduzir textos curtos para o encaminhamento de leituras coletivas pois, muitas vezes, a indisponibilidade de acervo bibliográfico (**vide** capítulo 3 desta dissertação) limita o acesso à literatura à cópias de xerox ou *stencil*. Desta forma, o contato com obras literárias não se faz via livro e sim via xerox.

Dada a dificuldade de se reproduzir obras extensas, trabalha-se com narrativas curtas.

Outra variante que interfere na seleção de textos literários para serem lidos na escola diz respeito, diretamente, ao conhecimento do professor. Ora, se os próprios professores desconhecem e não dispõem de um acervo atualizado e qualitativamente variado, a tendência é sempre recomendar e analisar o mesmo tipo de livro.

A relação de obras abordadas nas aulas de literatura (**vide** tabela 34) mostra-nos, de resto, que as opções docentes carecem de uma maior sistematização e renovação.

Gênero marginalizado no contexto escolar, pelo pouco que se lê e pela forma como é abordado, na pesquisa em questão, o texto poético ocupa o mesmo espaço que as canções populares de sucesso e as reportagens jornalísticas. À primeira vista isto caracteriza um dado positivo, considerando-se que "a poesia entra na escola marginalmente e os contatos que as crianças estabelecem com os textos poéticos são tão raros".<sup>18</sup> Levando-se em conta, porém, que reportagens de jornais e canções populares, salvo exce-

-----  
<sup>18</sup> AVERBUCK, Ligia Morrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1985. p. 63-83. p. 64.

ções, não pertencem à esfera do literário e que fazem parte do universo do aluno fora da sala de aula, ao serem levadas para a escola realimentam e reiteram um gosto já existente. Muitas vezes, sem perceber, o professor atua no sentido de ofertar aos alunos o que eles gostam de ler e, em nome do gosto, deixa de ocupar um espaço em que poderia introduzir novos textos poéticos e mais elementos que contribuíssem para a apreensão do literário.

Sob este prisma, são elucidativas as palavras de Maria do Rosário MAGNANI ao propor uma pedagogia do desafio do desejo:

Seu gosto [do leitor] traz marcas do aprendizado de leitura, a partir da exposição, desde muito cedo, aos produtos da indústria cultural e ao contexto social em que vive. Num movimento de mão dupla, suas expectativas, já trabalhadas "fora da escola", são sondadas por e realimentadas na escola, sob a máscara de uma suposta adequação ao gosto para que alunos gostem de ler. E, sob a aparência de divulgação e democratização da cultura e das oportunidades educacionais, justificam-se a oficialização e sistematização da trivialidade e do conformismo.<sup>19</sup>

Embora não dêem ênfase à leitura de romances, quanto às preferências temáticas, os professores revelam-se sintonizados com o gosto de seus alunos: apontam os livros de aventuras como sendo os mais procurados, seguidos pelas obras que envolvem mistério e romantismo.

-----  
 19 MAGNANI, Maria do Rosário M. Leitura e formação do gosto: por uma pedagogia do desafio do desejo. *Idéias*, São Paulo, n. 13, p. 101-106, 1991. p. 102.

TABELA 17

PREFERÊNCIAS TEMÁTICAS QUE NORTEIAM A SELEÇÃO DE LIVROS PELOS  
ALUNOS, SEGUNDO OS PROFESSORES

PREFERÊNCIAS TEMÁTICAS DOS ALUNOS	FREQÜENCIA	%
Romantismo	5	16,13
Aventura	13	41,94
Humor	4	12,90
Mistério	6	19,36
Ficção científica	1	3,22
Sobre drogas	2	6,45
TOTAL	31	100,00

Caracterizado o espaço ocupado pela leitura nas atividades extra-escolares e o meio através do qual os estudantes têm acesso aos livros, nosso interesse recai sobre o papel da escola na formação literária. Cumpre investigar, por conseguinte, como a obra literária é abordada na escola; como se dá a interação livro-leitor e qual é a postura do professor enquanto adulto modelo de leitor; e, finalmente, como as práticas de leitura adotadas na escola podem contribuir para a proximidade ou afastamento do livro, pelo adolescente.

A reavaliação do que está sendo proposto nas escolas, no que diz respeito ao trabalho com textos literários, impõe-se como procedimento primordial, sobretudo se considerarmos a importância da coerência entre fundamentação teórica e a ação prática no ensino.

## 2 O TEXTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA

*A importância de o professor proporcionar condições que exijam o envolvimento do leitor não com o objeto mas com o significado do mesmo merece nossa reflexão.*

(Angela Kleiman)

Para entendermos a atual configuração do ensino de língua portuguesa no município pesquisado e, especificamente, no âmbito do presente estudo, a abordagem do texto literário na escola, faz-se necessário o resgate de dois programas determinantes na formação docente e na viabilização do acesso ao livro literário.

O "método João Wanderley" e o projeto "Os livros criam asas" tiveram grande repercussão por volta de 1985/88, mas seus encaminhamentos podem ser observados ainda hoje nas escolas.

### 2.1 DOIS MODELOS, UMA PRÁTICA

Consoante orientação metodológica introduzida no início dos anos 80, por João Wanderley GERALDI, através da obra



O texto na sala de aula: leitura e produção<sup>1</sup>, fartamente abordada em cursos dirigidos para docentes de 1º grau, o ensino de Língua Portuguesa deveria se pautar em três práticas: a prática da leitura de textos, a prática de produção de textos e a prática de análise lingüística.

Na obra citada, GERALDI retoma seu texto **Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa**, publicado por ele em 1981, e o que era subsídio acabou virando receituário. Empolgados por uma proposta que abrangia produção de textos, estudos gramaticais e leitura, alguns professores da região a que pertence o município de Marechal Cândido Rondon aderiram ao "método João Wanderley" e passaram a tê-lo como ponto de referência.

Assim, às vezes sem ter muita clareza no que consistia a prática de análise lingüística (ainda solicitada em cursos de atualização ofertados pelo Núcleo Regional de Ensino), os professores de Língua Portuguesa que adotaram a proposta metodológica, abraçaram-na sob a perspectiva de estarem inovando o ensino da língua materna.

Desta inovação resultaram muitas manifestações de desagrado por parte de professores que insistiam no ensino através do estudo das regras gramaticais, os chamados "tradicionais" e, por outro lado, um crescente interesse e adesão por um número maior de professores.

Encontros e cursos para docentes serviram para ampliar as discussões sobre a proposta, que acabou por ser instaurada na totalidade das escolas da rede pública estadual, (5ª à 8ª séries)

-----  
<sup>1</sup> GERALDI, João Wanderley. **O Texto na sala de aula: leitura e produção**. 2. ed. Cascavel : ASSOESTE, 1985.

contando, porém, com professores que se negavam ou se mostravam refratários a ela.

A instauração de um espaço reservado para a prática da leitura em sala de aula e a noção de que saber usar a língua portuguesa não é tão somente conhecer as normas gramaticais, com suas regras e exceções, consistiam nos dois maiores méritos do trabalho a partir de então propagado.

No caso específico da prática da leitura, a partir do "método João Wanderley" as escolas implantaram uma aula de leitura semanal, que perdura ainda hoje como uma grande conquista para a educação. Desta forma, em nossa pesquisa constatamos que, em todas as 11 escolas de 5ª à 8ª séries da rede estadual de ensino, dentre 5h/a semanais de Língua Portuguesa, uma é para leitura.

Com um espaço garantido para a leitura, João Wanderley GERALDI propunha a leitura de textos curtos (contos, crônicas, reportagens, lendas, notícias de jornais) e de narrativas longas (romances e novelas). Quanto à avaliação, "em princípio nenhuma cobrança deveria ser feita, dado que o que se busca é *desenvolver o gosto pela leitura e não a capacidade de análise literária*. A avaliação, portanto, deverá se ater apenas ao *aspecto quantitativo*".<sup>2</sup> (grifo nosso).

A preocupação em não transformar o ato de ler num martírio com o preenchimento de fichas-de-leitura, roteiros ou coisas parecidas legitimava uma prática escolar em que o professor passou a ser uma espécie de "controlador do estoque", circunscrevendo sua atuação à anotação da quantidade de livros que cada aluno lê-

-----  
2 Ibid., p. 51.

ra no semestre.

Outro aspecto ressaltado por GERALDI também traria sérias implicações na abordagem do texto literário em sala de aula. Trata-se da recomendação do autor para a leitura de textos curtos, sugerindo que se fizesse com eles atividades de "interpretação de textos, com uma diferença: o texto deverá servir de pretexto para a prática de produção de novos textos pelos alunos. Assim, o texto será o primeiro passo para o exercício de produção dos alunos".<sup>3</sup>

Nesta perspectiva, as considerações de GERALDI, tomadas como tábua salvadora para o ensino de língua portuguesa, nivelam o texto literário às reportagens e notícias de jornais, passando a ser pretexto para a produção de textos, isto é, como meio de levar o aluno a escrever e não propriamente a ler, apenas e sobretudo ler.

Assim, tendo como respaldo "teórico" a proposta de GERALDI, as aulas de leitura semanais passaram a ser direcionadas à leitura de narrativas longas, e os textos curtos tornaram-se pretextos para o ensino da língua portuguesa.

As alterações na concepção docente relativa ao ensino da língua materna e na abordagem do texto literário não são decorrentes, entretanto, apenas das orientações metodológicas do chamado "método João Wanderley". Também contribuiu para uma postura tida à época como inovadora no trato do texto literário o projeto "Os livros criam asas", que operacionalizou, no Estado do Paraná, o programa federal "Salas de Leitura", gerenciado pela Diretoria

-----  
<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 54.

de Apoio Complementar da Fundação de Assistência ao Educando, do Ministério da Educação (FAE/MEC).

Tal projeto, com um período de vigência de 5 anos (1985-1990), atendeu<sup>4</sup>, de 1985 a 1987, 6.082 escolas pertencentes às redes estadual e municipal de ensino, situadas em 153 municípios pertencentes a 12 Núcleos Regionais de Ensino e, de 1988 a 1990, na última etapa da implantação, apenas escolas da rede estadual, num total de 836, localizadas em 79 municípios, pertencentes a 5 Núcleos Regionais de Ensino.

Foram distribuídos, no Paraná, 564.369 exemplares de literatura infanto-juvenil beneficiando, aproximadamente, 1.100.000 alunos do 1º grau da rede pública.

Segundo o ex-coordenador do projeto "Os livros criam asas" Paulo BRAGATTO FILHO, atualmente técnico do DEPG/SEED, as diretrizes que nortearam o projeto foram duas:

- a) facilitar o trânsito do livro literário na escola de 1º grau pela adoção do mecanismo de acondicionamento dos acervos em sacolas-estante e, por conseqüência, pelo instituto de uma biblioteca alternativa volante. Tal biblioteca, sem a pretensão, jamais, de erradicar ou substituir a biblioteca convencional, teria um papel, a médio e longo prazos, de influir na dinamização dessa última;
- b) despertar o gosto e o prazer de ler nos escolares do 1º grau a ponto de os mesmos estabelecerem com os textos literários uma relação afetiva e, por conseguinte, mais efetiva.<sup>5</sup>

Dentre os pressupostos básicos com relação à metodologia a ser utilizada em sala de aula, tendo em vista as duas linhas nor-

-----  
<sup>4</sup> Dados fornecidos pela Secretaria do Estado da Educação/Comissão Estadual do Livro, através da Coordenação do Projeto "Os livros criam asas".

<sup>5</sup> BRAGATTO FILHO, Paulo. **Entrevista concedida pelo ex-coordenador do projeto "Os livros criam asas" da Secretaria de Educação do Estado do Paraná.** Curitiba, 25 abr. 1985.

teadoras, o projeto destacava a utilização da "própria sala de aula como espaço principal da permanência das sacolas-estante e, por consequência, do trânsito dos livros"; a prática da leitura "de modo sistemático, isto é, com horários pré-estabelecidos, mas também assistematicamente, ou seja: após término de tarefa, em falta de professor, etc"; "liberdade total na escolha dos livros a serem lidos individualmente"; "ausência de um sistema rígido de controle de resultados atrelado à leitura e, nesta perspectiva, liberdade aos leitores para produzirem atos de fala ou de escrita paralelos ou subseqüentes à leitura".

O grande objetivo do projeto - "conquistar o leitor para os encantos do texto literário, desenvolvendo-lhe conhecimento, cultura geral, visões de mundo e sensibilidade estética", teve seu êxito comprometido devido à duração efêmera do mesmo. Já a partir de 1988, a FAE decidiu dispensar a intermediação das Secretarias Estaduais de Educação no programa "Salas de Leitura" e manteve-o apenas com as escolas da rede municipal interessadas.

Quanto às escolas da rede estadual, a SEED do Paraná conseguiu manter o projeto em apenas 5 Núcleos Regionais de Ensino. Com a redução das verbas para o ensino básico, por parte do governo do Estado, tornou-se impossível realimentar os acervos existentes e dar continuidade aos cursos e encontros sobre literatura infantil e leitura.

Para o ex-coordenador do projeto no Estado do Paraná, "a situação, já crítica, culminou com o completo desinteresse das autoridades da SEED, a partir da gestão instalada em 1991, e, por isso, o projeto acabou se extinguindo juntamente com a própria

Comissão Estadual do Livro da qual fazia parte".<sup>6</sup>

Ainda que de duração exígua, o projeto "Os livros criam asas" desencadeou mudanças importantes no cotidiano escolar. A disponibilidade de livros e o fato de os alunos poderem manuseá-los e saboreá-los escolhendo-os livremente, por um lado, e os seguidos encontros entre professores que debatiam posturas consideradas até então inaceitáveis ou de difícil realização em sala de aula, por outro lado, garantiram a ressonância de alguns de seus pressupostos básicos, dentre os quais o mais enfaticamente frisado: a leitura de fruição.

Esperava-se que, tanto professores quanto alunos, passassem a encarar a leitura literária como uma fonte de entretenimento e prazer e não apenas como uma tarefa depois da qual seguiriam exercícios, fichas, resumos e regras gramaticais.

A mudança na postura do professor era determinante para o sucesso do programa e assim, curso após curso, batia-se nas mesmas teclas: ler por prazer; não deve haver nenhuma cobrança da leitura; o aluno é que deve escolher o que ler e o professor não deve interferir na escolha, ainda que a considere inadequada ao nível do aluno.

Nessa verdadeira cruzada em busca do prazer da leitura literária e na ânsia de despertar o gosto pela leitura, a avaliação da leitura, em suas múltiplas formas, foi abolida. Mas as atividades subseqüentes ao ato de ler continuaram na forma de dramatização e, mais comumente, no ato de contar a história lida

-----  
6 Ibid.

aos colegas.

Logo os livros destinados às sacolas-estante, com o objetivo de serem mantidos nas salas de aulas, foram remetidos para as bibliotecas escolares e o controle de empréstimo/devolução, quando não até mesmo a escolha do livro, passou a ser exercido pelos atendentes das bibliotecas.

Do programa restam nas escolas, por certo, um montante de livros e a abordagem da obra literária sob a égide do ler por prazer. Pelo menos é o que atestam alguns dados coletados em nossa pesquisa.

De maneira geral, as aulas de leitura, semanais, podem ser caracterizadas da seguinte forma: os alunos se deslocam até à biblioteca da escola e escolhem o livro que querem ler, dentre aqueles considerados adequados à sua "maturidade escolar", isto é, aqueles que se enquadram à série que estão cursando. Há bibliotecas com cartazes nas estantes indicando livros para o 2º grau, livros adequados para o ciclo da 1ª à 4ª séries e livros que podem ser lidos pelos alunos de 5ª à 8ª séries. Algumas atendentes explicam que esta delimitação não é rígida ou intransponível, e justificam o direcionamento da escolha pelo fato de que, se não a houvesse, os alunos de 5ª e 6ª séries optariam, em número considerável, por "livrinhos de 1ª série, com pouca escrita e muita gravura".

Escolhido o livro, os alunos retornam para a sala de aula (alguns preferem perambular pelos corredores...) e lêem. Dado o sinal do término da aula, quem não acabou a leitura pode levar o livro para casa e trazê-lo na aula seguinte, ocasião em que se repetirá o mesmo procedimento.

As chamadas aulas de leitura com acesso a obras de literatura infanto-juvenil, assim como a conscientização de que não é através de provas e notas que os alunos vão gostar de ler, são decorrentes, principalmente, dos dois programas citados. De fato, a escola procurou se adaptar às novas orientações mas nem sempre soube discernir entre o que levaria ao "prazer de ler" e o que se resumia a uma mera facilitação no processo da leitura.

## 2.2 O LUGAR DO TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA

O encaminhamento dado à leitura de obras literárias no contexto escolar pode ser analisado sob a perspectiva do aluno, do professor e da própria escola. Os três evidenciam a preocupação em manter o espaço conquistado para a leitura nas aulas de Língua Portuguesa, mas já se percebe, da parte dos professores, um certo desconforto e questionamento diante da prática adotada, a qual se resume ao mesmo modelo em quase todas as escolas.

O texto literário entra na escola, assim como outros tipos de textos, amparado pelo **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Segundo a orientação curricular, balizadora das ações de ensino, a literatura

não poderá ser pretexto para se preencher fichas, completar o horário de aula, ou coisa parecida. Ela deverá ocupar um espaço privilegiado; não aquela que se propõe a **ensinar** coisas aos alunos e a organizar o mundo para eles, mas aquela que tem na dimensão do estético a sua preocupação maior.

Também o gosto pela leitura e o despertar pelo prazer de ler podem nascer através de momentos de interação entre professor e alunos e entre alunos, através de diálogo so-



bre textos lidos e da valorização à leitura do outro.<sup>7</sup>

Em discussão a partir de 1987, o **Currículo Básico** deveria ter sido implantado nas escolas da rede pública desde 1990. Contudo, observamos que muitos coordenadores pedagógicos/diretores não souberam o que responder quando indagados sobre a orientação curricular adotada pela escola.

TABELA 18

ORIENTAÇÃO CURRICULAR ADOTADA PELAS ESCOLAS

ORIENTAÇÃO CURRICULAR	FREQÜÊNCIA	%
Currículo Básico proposto pelo Estado	2	25,00
Leitura de textos longos e curtos; oralidade	2	25,00
É inserido no planejamento do professor	1	12,50
Fazer com que os alunos leiam com olhos críticos as obras	1	12,50
Criar situações para que o aluno seja capaz de julgar o material lido	1	12,50
Aluno deve ler as obras, analisando-as sob todos os ângulos possíveis	1	12,50
TOTAL	8	100,00

-----  
 7 PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de 1º grau. Equipe de Currículo. **Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná**. Curitiba, Imprensa Oficial do Estado do Paraná, 1990. p. 55.

Algumas respostas fazem alusão a procedimentos e objetivos encaminhados pelo **Currículo** (leitura de textos longos e curtos; ler com olhos críticos e julgar o material lido) mas apenas duas citam-no claramente. Há, ainda, quem considere o currículo "inserido no planejamento do professor", ou seja, não é o currículo que orienta o planejamento do professor e sim o contrário. Para um coordenador/diretor, a orientação curricular consiste em "o aluno (...) ler as obras, analisando-as sob **todos os ângulos possíveis**" (grifo nosso).

Ora, se analisar obras literárias sob um ponto de vista não é tarefa fácil, analisá-las sob "todos os ângulos possíveis" parece-nos tarefa quase impossível.

Há, ainda, uma série de respostas que não foram contempladas na tabela por extrapolarem o que fora solicitado: qual a orientação curricular adotada pela escola. Respostas: "Não há orientador"; "Estou há pouco tempo nesta Escola, não tive oportunidade de fazer orientação"; houve, ainda, duas escolas que não responderam.

Podemos considerar que houve dificuldade na compreensão da pergunta, mas, mesmo com este "atenuante", o problema maior reside no fato de não se ter noção do que é orientação **curricular**, isto é, não foi estabelecida nenhuma relação pertinente ao Currículo. Por não se entender a questão ou por desconhecer o **Currículo Básico**?

No que se refere ao ensino centrado no livro didático, julgamos importante saber o posicionamento dos coordenadores/diretores sobre o seu uso nas aulas de Língua Portuguesa.

TABELA 19

POSICIONAMENTO DA ESCOLA QUANTO AOS LIVROS DIDÁTICOS  
UTILIZADOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

LIVROS DIDÁTICOS	FREQÜÊNCIA	%
São bons	3	23,08
São utilizados apenas para atividades complementares	2	15,39
Todos possuem a mesma estrutura, a mesma ideologia conservadora	1	7,69
Qualquer livro didático é bom. A questão é como o professor o utiliza	1	7,69
Cada professor usa os livros que achar conveniente	1	7,69
O Estado é que faz uma seleção e manda o livro que lhe interessa	1	7,69
Enquadra-se no currículo da Escola	1	7,69
Não são usados	3	23,08
TOTAL	13	100,00

Para 23,08% dos coordenadores/diretores, os livros didáticos utilizados pelos professores são bons; outros 23,08% dizem que eles não são utilizados na escola. O que chama atenção, entretanto, são duas respostas individualizadas: "O Estado é que faz uma seleção e manda o livro que lhe interessa" e "Enquadra-se no currículo da Escola".

Quanto à primeira, sabemos que tal prática voltou a ser utilizada no Estado do Paraná, após alguns anos em que a escolha dos livros era feita diretamente pelos professores.

No que concerne a enquadrar-se no currículo da escola, ca-

be perguntar, tendo em vista as respostas apresentadas na tabela 18, se não é o currículo da escola que deve se enquadrar ao livro didático. Tal hipótese não pode ser descartada diante do quadro anteriormente levantado, sobre a orientação curricular em vigência nas escolas.

A problemática decorrente das respostas (cf. tabelas 18 e 19) apontam para o grau de desinformação existente em relação às aulas de Língua Portuguesa, por parte dos setores responsáveis pela direção/coordenação.

TABELA 20

## IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NO 1º GRAU: JUSTIFICATIVAS

JUSTIFICATIVAS PARA A LEITURA LITERÁRIA	FREQÜÊNCIA	%
a) <b>Aspectos gerais</b> O aluno adquire senso crítico	4	15,38
Faz parte da formação global do aluno	3	11,53
Ajuda a formar a base para o 2º grau	3	11,53
Forma o hábito da leitura	2	7,68
O aluno deve conhecer e saber selecionar obras e conteúdos	1	3,85
Abre horizontes	1	3,85
Desenvolve a imaginação, a ludicidade	1	3,85
b) <b>Aspectos lingüísticos</b> Melhora a produção escrita	2	7,68
Melhora a capacidade de argumentação	1	3,85
Desperta o espírito interpretativo	1	3,85
Ajuda a firmar os pré-requisitos da Língua Portuguesa	1	3,85
O aluno se familiariza com o sentido figurado das palavras	1	3,85
O aluno desenvolve o processo de decodificação do texto	1	3,85
Desenvolve os aspectos mecânicos da leitura (velocidade, fluência, dicção)	1	3,85
Desenvolve a oralidade	1	3,85
Amplia o vocabulário do aluno	1	3,85
Serve como pretexto para ensinar gramática	1	3,85
TOTAL	26	100,00

Analisando as razões apontadas pelos professores para a leitura de textos literários, isto é, os objetivos para o ensino de literatura, temos à disposição mais elementos para configurar o que ocorre em sala de aula, pois esses objetivos são, ou deveriam ser, os norteadores das atividades docentes e discentes.

Para todos os professores que fazem parte do *corpus* da pesquisa, a leitura de textos literários na escola é importante. Essa importância é justificada tendo por base uma relação de atitudes/procedimentos, apresentados pelos professores e categorizados por nós em dois grupos, que seriam melhorados e/ou instaurados pela prática da leitura, conforme tabela anterior.

O destaque para os aspectos lingüísticos (cerca de 53% das justificativas) e a preocupação em fazer da leitura de obras literárias uma "base para o 2º grau" evidenciam o caráter utilitário atribuído a ela. Desde o desenvolvimento de aspectos mecânicos relacionados à leitura (velocidade, fluência, dicção) até a melhoria da produção escrita, espera-se da literatura que ela auxilie o aluno no domínio da língua.

Dentre os aspectos gerais por nós categorizados, consta como uma das razões para o estímulo da leitura de textos literários o desenvolvimento da imaginação e da ludicidade. Esta atribuição da literatura foi destacada por apenas um dos professores entrevistados, ou seja, 3,85%. Quanto aos demais, acreditam que a literatura deva sanar problemas, abrir horizontes, enfim, cumprir uma "função cultural".<sup>8</sup>

-----  
<sup>8</sup> PELLEGRIN, apud VIEIRA, Alice. **O prazer do texto**: perspectivas para o ensino da literatura. São Paulo : EPU, 1989. p. 25.

Se a leitura de textos literários é importante na escola, não o é pelo seu caráter de entretenimento: é o que nos revelam os professores pois nenhum deles aponta o prazer como um dos motivos capazes de justificar a prática da leitura no 1º grau. Isso evidencia uma contradição entre o discurso da escola que se propõe a "despertar o prazer pela leitura" e as atividades que são efetivadas para atingir esse fim.

Quando tratávamos das atividades de lazer dos alunos, no primeiro capítulo desta dissertação (tabela 14), constatamos que a leitura de livros aparece em sexto lugar. Observando, agora, que os professores têm a leitura como fonte de conhecimentos e não como uma atividade importante por também propiciar lazer, indagamo-nos até que ponto a própria escola, apesar de fazer um discurso de incentivo ao ler por prazer, não depõe contra seu próprio discurso ao atribuir à leitura uma série de objetivos, exceto este.

Assim, a escola diz incentivar a leitura como fonte de prazer mas, incoerentemente, não o vê como justificativa que dê respaldo à leitura de textos literários no 1º grau.

A coerência entre os objetivos educacionais propostos e a prática do dia-a-dia escolar também fica abalada se confrontamos a relação das atitudes/procedimentos com as quais os professores justificam a importância da leitura de textos literários - os objetivos da leitura - e a forma como são encaminhadas as aulas. O que faz o professor para que os benefícios da leitura por ele arrolados sejam, realmente, alcançados pelos alunos?

Retomando as considerações do **Currículo Básico**, no que diz respeito à literatura fica estabelecido que ela deve "ocupar um

espaço privilegiado; não aquela que se propõe a **ensinar** coisas aos alunos e a organizar o mundo para eles, mas aquela que tem na dimensão do estético a sua preocupação maior".<sup>9</sup>

Com base nisso, esperado seria que os professores se voltassem mais para a apreciação estética da obra literária, mas, conforme mostra a tabela 20, a ênfase maior recai sobre os aspectos lingüísticos, exceptuando-se dois professores que consideram importante atuar no sentido de ampliar a compreensão do fenômeno literário, uma vez que ele "desperta o espírito interpretativo" e o aluno se "familiariza com o sentido figurado das palavras".

Desse fato podemos inferir que os objetivos propostos pelo **Currículo** ainda não foram assimilados pelos professores e que a escola, como instituição, valoriza apenas um dos aspectos da literatura - o do conhecimento, ao passo que o outro, relativo à emoção, ao prazer e à apreciação estética é praticamente desconsiderado.

Alice VIEIRA, ao comentar resultados de uma pesquisa realizada com professores de 2º grau, observa uma relativa despreocupação com a essência do texto literário por parte dos professores. Consideramos oportuno citar suas palavras pois cabem muito bem no contexto por nós estudado: "Há uma certa ironia no fato de um objetivo [ampliar a compreensão do fenômeno literário] que, a nosso ver, deveria ser o ponto de partida para qualquer trabalho com literatura, não ser apontado pela maioria dos professores".<sup>10</sup>

O que constatamos em nossa pesquisa confirma o que já fora

---

<sup>9</sup> PARANÁ, p. 55.

<sup>10</sup> VIEIRA, p. 26.



apontado por Alice VIEIRA: uma diferença altamente significativa entre o percentual de professores que indicaram como objetivo da literatura a formação cultural e humanística do aluno e a compreensão do fenômeno literário.

Ficou evidente que não existe um equilíbrio entre os dois, mas, antes, o predomínio do primeiro sobre o segundo. O que nos leva a pensar que o ensino de literatura nas escolas da nossa amostra passa por uma desfiguração, no que se refere a seus objetivos. Com efeito, se o objetivo do ensino de literatura não merece a atenção dos professores de literatura, em que momento de sua vida escolar esses alunos terão oportunidade de apreender e compreender os elementos que possibilitam a construção e organização de um texto literário?<sup>11</sup>

Em vista disso, parece-nos necessário que haja uma reflexão entre os professores de Língua Portuguesa no sentido de encaminhar ações que viabilizem práticas de leitura que atendam à especificidade do texto literário, evitando que ele sirva, apenas, de pretexto para o desenvolvimento de habilidades lingüísticas e transmissão de valores.

TABELA 21

## LEITURA A PARTIR DE INDICAÇÕES

LÊ POR INDICAÇÃO	5 <sup>a</sup>		6 <sup>a</sup>		7 <sup>a</sup>		8 <sup>a</sup>	
	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%
Do professor	13	14,29	8	10,81	7	8,75	11	13,25
Da família	9	9,89	4	5,41	3	3,75	2	2,41
Dos amigos	1	1,10	4	5,41	1	1,25	2	2,41
Por sua própria vontade	68	74,72	58	78,37	69	86,25	68	81,93
TOTAL	91	100,00	74	100,00	80	100,00	83	100,00

-----  
 11 Ibid., p. 27.

No que concerne à seleção de livros, os estudantes preferem ler aquelas obras escolhidas por eles mesmos. São poucos os que se "rendem" às indicações da família e, muito menos, às dos amigos.

Quanto à família, da 5ª para a 8ª série há uma sensível redução no poder aliciador dos pais/irmãos, no que diz respeito à leitura do que eles indicam e, contrariando o que se observou no âmbito das revistas pornográficas (tabela 12), o estudante não escolhe suas leituras procurando seguir as indicações dos amigos.

Livros indicados pelos professores também não despertam maiores atenções por parte dos estudantes. A causa disso pode estar tanto na não-aceitação por parte do adolescente, quanto na distância entre os interesses de leitura dos jovens e os da escola. Ou, hipótese que não se descarta, na **falta** de indicação por parte do professor.

A opção dos estudantes por ler "por sua própria vontade" mostra-nos, sob outro ângulo, uma ida aos livros sem a necessidade imperiosa de obrigá-los a ler: eles o fazem por opção.

Isto seria muito gratificante se não fosse desmentido, *a priori*, pelo reduzido percentual de alunos que ocupa suas horas de lazer com a leitura.

TABELA 22

## SELEÇÃO DE LIVROS PARA AULAS DE LEITURA

SELEÇÃO DE LIVROS	5 <sup>a</sup>		6 <sup>a</sup>		7 <sup>a</sup>		8 <sup>a</sup>	
	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%
Pelo professor	3	3,85	4	5,41	8	10,26	11	14,48
Pelos alunos	63	80,77	52	70,27	46	58,97	40	52,63
Pelo livro didático	3	3,85	1	1,35	-	-	2	2,63
Pelo prof. em conjunto c/os alunos	9	11,53	17	22,97	24	30,77	23	30,26
TOTAL	78	100,00	74	100,00	78	100,00	76	100,00

Nas aulas de Língua Portuguesa, notadamente nas aulas de leitura, os alunos preferem ler os livros por eles escolhidos, o que nos confirma a prática adotada nessas aulas.

A objeção ao livro didático se verifica nas quatro séries, mas, o dado interessante é o progressivo aumento na preferência por livros selecionados pelo professor em conjunto com os alunos, e apenas pelo professor. À medida em que avança nos estudos, o aluno abre mais espaço para a intervenção mediadora do professor, o que se revela como um dado positivo ao evidenciar ações docentes voltadas à construção conjunta do gosto pela literatura, o que, de resto, evidencia o caráter coletivo da leitura, dentro ou fora da sala de aula. Tal construção se faz conjuntamente com qualquer pessoa que nela interfira, pois o gosto pela literatura se aprende também nas relações familiares, com os amigos e através da apreciação da crítica.

Já se tornou um clichê a expressão "formar o gosto pela

literatura". Tanto documentos oficiais quanto a voz corrente nas escolas propaga essa necessidade, vinculando-a a uma tendência que acentua o caráter prazeroso do texto. Assim, novos leitores se formarão se as obras por eles lidas proporcionarem o prazer de ler.

Buscando atender a isso - o prazer da leitura, o professor, via de regra, indica livros que se adequam ao gosto do aluno, livros que lhe proporcionam prazer. Ora, "se propomos ao aluno que ele deve ler apenas o que gosta, não podemos nos esquecer de que esse gosto não é tão natural assim. Pelo contrário, é profundamente marcado pelas condições sociais e culturais de acesso aos códigos de leitura e escrita".<sup>12</sup>

Em nome do gosto pré-estabelecido, deixa-se de oferecer às crianças a diversidade de leituras, a possibilidade de se enredar por caminhos até então desconhecidos.

Nesse sentido, Maria do Rosário MAGNANI chama atenção para a pedagogia da facilitação que predomina na escola:

Suspeito, no entanto, que certas noções de gosto e prazer de ler, presentes no encaminhamento dessas propostas e geradas no contexto de uma pedagogia da facilitação e da "não-castração", venham obliterando funções importantes da leitura da literatura para o desenvolvimento de crianças e jovens. Em detrimento das vantagens que possam apresentar, tais práticas parecem muito mais estar servindo para a confirmação do gosto estabelecido, ou seja, para um conformismo educacional e cultural, discrepante em relação aos objetivos explicitados de "despertar o espírito crítico do aluno"; "transformar a sociedade", etc.<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> MAGNANI, Maria do Rosário M. **Leitura, literatura e escola**: sobre a formação do gosto. São Paulo : Martins Fontes, 1989. p. 43.

<sup>13</sup> MAGNANI, Maria do Rosário M. **Leitura e formação do gosto**: por uma pedagogia do desafio do desejo. **Idéias**. São Paulo, n. 13, p. 101-106, 1991. p. 101.

A facilitação da leitura leva, em decorrência da conformação ao gosto do aluno, a uma formação precária e à relutância em aceitar leituras ditas mais difíceis. Ao leitor é vedado, em nome do prazer, o contato com textos mais densos, que lhe exigem mais atenção e conhecimento; textos que não se desnudam explicitamente mas que, antes, exigem um lento penetrar em seus mistérios, em seus vazios. Ignoram os professores, que é justamente através desse processo, muitas vezes penoso e árduo, que o leitor se constrói e que, ao fim e ao cabo, uma leitura "difícil" acaba por envolver e instigar o leitor mais do que um texto "fácil".

A conquista do significado não é tarefa fácil ou gratuita e assim como "pode-se aprender a ler (...) pode-se formar o gosto".<sup>14</sup>

Roland BARTHES na obra **O prazer do texto** estabelece distinção entre texto de prazer e texto de fruição. Para ele, texto de prazer é "aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura"; quanto ao texto de fruição, refere-se àquele que "coloca em situação de perda, aquele que desconforta (talvez até chegar a um certo aborrecimento), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência dos seus gostos, dos seus valores e das suas recordações, faz entrar em crise a sua relação com a linguagem".<sup>15</sup>

BARTHES lembra, ainda, que "não há nenhuma palavra francesa que recubra simultaneamente o prazer (o contentamento) e a

-----  
<sup>14</sup> MAGNANI, **Leitura, literatura...** p. 22.

<sup>15</sup> BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Trad. Maria Margarida Barahona. 2. ed. Edições 70 [s. d.]. p. 49.

fruição (o desfalecimento). Portanto, o 'prazer' aqui tanto é (e sem poder prevenir) extensivo à fruição, como lhe é oposto".<sup>16</sup>

Se o prazer não implica apenas o contentamento de uma prática de leitura confortável, por que se acentua esse aspecto esquecendo-se de que, na sua ambigüidade, o prazer também está vinculado ao desconforto, a uma perspectiva que faz vacilar as bases do leitor e põe em crise a "consistência dos seus gostos, dos seus valores e das suas recordações"?

Esquecido o caráter de fruição do texto literário, na acepção apresentada por BARTHES, e tendo como princípio uma cultura hedonista, a leitura na escola rende-se a argumentos tais como "... mas as crianças gostam!", conforme demonstra Edmir PERROTTI:

Assim, se a desconsideração total pelo gosto do público infantil pode encontrar suas origens na concepção da criança enquanto adulto em miniatura, a atitude que quer atribuir à criança infalibilidade de juízos mantém-se presa, ainda, àquele espontaneísmo anacrônico que não se justifica mais nos dias atuais. Na verdade, tanto o "adulto em miniatura" quanto o "bom selvagem" são formas de discriminação, pois tomam o etário pelo homem.<sup>17</sup>

Tomar o gosto infantil como a única referência para encaminhamentos de leitura não foge à implicações discriminatórias. Tanto professores e escritores, quanto pais e interessados na produção cultural destinada à criança devem se conscientizar de que argumentos do gênero "as crianças gostam" precisam ser confrontados com as transformações históricas que alteram esse mesmo

-----  
 16 *Ibid.*, p. 56.

17 PERROTTI, Edmir. "... Mas as crianças gostam!". In: KHÉDE, Sônia Salomão (org.). **Literatura infanto-juvenil**: um gênero polêmico. Petrópolis : Vozes, 1983. p. 75-82, p. 81.

gosto.

Caso o interessado na produção cultural destinada à criança acredite na necessidade de transformações, ele será partidário de ações que visam a colocar o gosto infantil em consonância com as novas aspirações, pois reconhece na criança um ser histórico, ainda que a tenha como portadora de características específicas que a distinguem do adulto.<sup>18</sup>

Face às dificuldades que obras renovadoras apresentam aos leitores, é comum assistirmos à negação do novo, do inusitado, do difícil, sob a alegação de que ele não se adapta ao gosto do leitor. Não se considera, entretanto, que o prazer advindo de leituras ásperas e doloridas torna as pessoas mais sensíveis e que o prazer na dor, já previsto na literatura grega por Aristóteles, é instaurador de crises que levam a repensar os valores, conceitos e a própria linguagem.

Se o gosto é mutável e sofre influências histórico-culturais alheias à esfera escolar, a construção do gosto também é passível de ser ensinada, conforme atesta MAGNANI:

Se o gosto se aprende, pode ser ensinado. A aprendizagem comporta uma face não-espontânea e pressupõe intervenção intencional e construtiva. Assim, o professor tem um importante papel a desempenhar no desenvolvimento de seus alunos/leitores.

Digamos que seu principal papel é o de articular princípios e práticas. E isso significa que tudo que vem sendo e vai ser dito sobre a leitura da literatura precisa fazer parte da vida do professor.<sup>19</sup>

A intervenção do professor no processo da aprendizagem comporta, também, sua mediação no processo de formação do gosto pela leitura, o que requer o acompanhamento da leitura dos alu-

-----  
 18 *Ibid.*, p. 81.

19 MAGNANI, *Leitura e formação...* p. 104.

nos, acompanhamento que começa com sua própria atividade enquanto leitor.

Valorizar o papel do professor, nesse contexto, é resgatar a possibilidade de um ensino articulado em que se reconhece o conhecimento e os interesses dos estudantes, mas não se perde de vista que a interação do professor com a criança tem um "objetivo específico que é possibilitar-lhe a apropriação do conhecimento formal. E isto só pode ser realizado pela ampliação de conceitos e transformação de significados que a criança traz de suas experiências extra e intra escolares anteriores".<sup>20</sup>

-----  
<sup>20</sup> LIMA, Elvira Cristina de Souza. Algumas questões sobre o desenvolvimento do ser humano e a aquisição de conhecimentos na escola. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de 1º grau. Equipe de Currículo. **Currículo Básico para a escola pública do Estado do Paraná**. Curitiba : Imprensa oficial do Estado do Paraná, 1990, p. 19-23. p. 23.



TABELA 23

SISTEMA ADOTADO PELO PROFESSOR PARA SELECIONAR  
TEXTOS LITERÁRIOS

SELEÇÃO	FREQÜÊNCIA	%
Pelo professor	10	55,55
Pelos alunos	4	22,22
Pelo livro didático	2	11,11
Através de catálogos (comentários da editora)	1	5,56
Conforme conteúdo que está sendo trabalhado nas aulas	1	5,56
TOTAL	18	100,00

Embora os alunos prefiram, eles próprios, escolher os livros literários para serem lidos nas aulas de Língua Portuguesa, comumente são os professores que selecionam o que será trabalhado em sala.

O sistema adotado pelos professores para fazer essa seleção mostra que alguns preferem delegar a tarefa ao livro didático (11,11%); outros, buscam auxílio nos catálogos de editoras (5,56%): "através de mostruário, com comentários da própria editora sobre a história; resumo e idade apropriada, dos alunos", nas palavras de um professor.

Ainda em relação à seleção, explica um professor: "em caso de textos isolados, esta é feita pelo professor, em caso de livros, pelos alunos"; e outro acrescenta: "Normalmente os alunos

selecionam os livros que pretendem ler, mas dependendo do objetivo que quero atingir, eu mesma faço".

Podemos configurar, com base no exposto, que há, basicamente, dois procedimentos que orientam a seleção de textos literários na escola: quando se trata de aulas de leitura, os alunos optam, individualmente, por aqueles que mais lhes agradam; no caso de textos que venham a ser trabalhados pelo conjunto da turma, o professor é quem faz a seleção, dependendo do conteúdo que está trabalhando com os alunos.

Se o professor for, também ele, um leitor, esta seleção pode ser tomada como um dado positivo uma vez que pressupõe o conhecimento e amadurecimento do professor-leitor, que pode auxiliar no processo de construção de sentidos do aluno-leitor.

Contudo, há que se atentar para que os textos não sejam sempre escolhidos em função do conteúdo, isto é, como pretextos para as aulas de Língua Portuguesa. Se determinadas ações funcionam como motivação para a leitura, o que em si não é ruim, (por exemplo, assistir a uma adaptação cinematográfica de uma obra literária), é importante verificar o encaminhamento dado posteriormente a ela, pois a apreciação estética e o crescimento do leitor não se encerram na motivação, pelo contrário, tem-na como ponto de partida para reflexões posteriores.

No que diz respeito ao tipo de texto que o professor prefere indicar a seus alunos, observamos que há uma multiplicidade de opções.

TABELA 24

## TIPO DE LIVROS QUE O PROFESSOR PREFERE INDICAR AOS ALUNOS

TIPO DE LIVROS	FREQÜÊNCIA	%
Que se adaptam à faixa etária em questão	3	20,00
Coleção Vaga-Lume	2	13,34
Que proporcionam senso crítico	1	6,66
Que abordam questões sociais	1	6,66
Que são interessantes e de linguagem acessível ao nível da turma	1	6,66
Que apresentam temas atuais	1	6,66
Que ampliam os conhecimentos	1	6,66
Literatura infantil	1	6,66
Romances	1	6,66
De aventuras, mistério	1	6,66
Série Diálogo	1	6,66
Diversos	1	6,66
TOTAL	15	100,00

Quando indicam livros a seus alunos, 20,00% dos professores têm em vista aqueles que se adaptam à faixa etária em questão. Outros docentes apontam uma série de características que gostam de encontrar nos livros destinados ao público juvenil: livros que abordam questões sociais, que proporcionam senso crítico, que ampliam o conhecimento, que apresentam temas atuais e outros quesitos.

Há dois casos em que não é indicada a tipologia dos textos e sim o nome de duas séries literárias endereçadas ao público ju-

venil (coleção **Vaga-Lume** e Série **Diálogo**), o que revela a incidência de procura por títulos dessas coleções, notadamente da primeira, fato que pode ser confirmado a partir da relação de livros lidos pelos alunos no ano em que foi realizada a pesquisa. (**vide** tabelas 34 e 35).

Três professores, em resposta ao que fora solicitado, apenas disseram: "Não prefiro livros didáticos", "Os alunos é que escolhem" e "Não tenho preferência". Em vista disso, não nos causa estranheza que o aluno leia tão pouco a partir de indicações do professor, conforme demonstrado na tabela 21.

Um docente, contudo, declara deixar "à escolha de cada um", direcionando "apenas um ou dois por ano para trabalho conjunto", o que já aponta uma interferência positiva maior do professor no sentido de levar à discussão as leituras comuns realizadas pela turma e orientadas por ele.

TABELA 25

CRITÉRIOS UTILIZADOS PELO PROFESSOR AO INDICAR  
OBRAS LITERÁRIAS AOS ESTUDANTES

CRITÉRIOS	FREQÜÊNCIA	%
Faixa etária dos alunos	6	24,99
Assunto do livro	3	12,50
Interesse dos alunos	3	12,50
Acesso aos livros na biblioteca	2	8,33
Conhecimento do professor sobre o livro	2	8,33
Maturidade dos alunos	2	8,33
Indicações de outros professores	1	4,17
Livros de fácil entendimento	1	4,17
Trabalhos a serem feitos posteriormente	1	4,17
Livros com algumas ilustrações	1	4,17
Tempo que o aluno tem disponível para a leitura	1	4,17
Catálogos	1	4,17
TOTAL	24	100,00

A faixa etária dos alunos é o critério mais usado pelo professor ao lhes indicar obras literárias, mas há outros que, se não assumem a mesma relevância, também são considerados importantes: o assunto do livro e o interesse dos alunos.

Alguns fatores de ordem prática interferem na seleção de livros: o acesso a eles através de bibliotecas, o tempo que o aluno tem a seu dispor para ler e, "novamente o pretexto", os trabalhos a serem feitos posteriormente.

O conhecimento do professor sobre o livro a ser indicado, bem como sugestões de outros professores, demonstra, por outro lado, a preocupação de alguns docentes (8,33% e 4,17%, respectivamente) em obter informações mais aprofundadas sobre os livros que recomendam a seus alunos, e não tão somente aquelas obras divulgadas pelos catálogos, critério usado por 4,17% dos docentes.

A pedagogia da facilitação apontada por MAGNANI é reconhecível na postura de professores que, na seleção de obras literárias para os alunos, usam como critérios "livros de fácil entendimento", "com alguma ilustração" e o tempo que o aluno tem disponível para a leitura.

Dois professores reiteraram que são os alunos mesmos que escolhem os livros, subentendendo-se, "não os forçamos a nada". A necessidade de justificar o posicionamento da escola, favorável à leitura por prazer, mostra um universo em que o aluno lê apenas o que lhe agrada; caso o professor indique alguma obra, estará ferindo tal preceito.

Essa situação, alimentada em parte pelo "método João Wanderley" e pelo projeto "Os livros criam asas", tende a desautorizar qualquer intervenção docente na seleção de livros pelos alunos, descaracterizando a função mediadora do professor.

TABELA 26

## TEXTOS ANTIGOS OU ATUAIS: PREFERÊNCIA DOCENTE

TEXTOS	FREQÜÊNCIA	%
Antigos	1	5,88
Modernos	9	52,94
Bem atuais (2 últimos anos)	6	35,30
Não tem preferência	1	5,88
TOTAL	17	100,00

A opção por textos modernos (52,94%) e atuais (35,30%) poderia ser tomada como indicativo da constante atualização dos professores, na área da literatura infanto-juvenil, não fosse o reduzido número de obras citadas tanto por eles quanto pelos alunos, conforme relação apresentada nas tabelas 34 e 35, nas páginas que seguem.

Um professor diz não ter preferência entre textos antigos, modernos e bem recentes, e justifica:

Dependendo do tipo de trabalho. Histórias infantis são tradicionais e podemos modernizá-las no decorrer do estudo. As histórias infantis modernas requerem um trabalho mais interpretativo. Temos textos de C. Drummond que são antigos mas vêm de encontro [sic] ao tema estudado, mas a preferência é por textos modernos.

Mesmo que desconsideremos a menção à obra de Carlos Drummond de Andrade, tida como texto antigo e usada porque "vêm de encontro [sic] ao tema estudado", permanece a dúvida quanto à possibilidade de modernizar histórias infantis tradicionais, a menos que se entenda por isso o exercício da paródia, prática de

leitura que consideramos, essa sim, como um bom recurso para ser usado em sala de aula uma vez que estabelece diálogo entre a obra já consagrada e a leitura que dela faz o estudante.

TABELA 27

A QUE O PROFESSOR DÁ MAIS IMPORTÂNCIA NAS AULAS  
DE LÍNGUA PORTUGUESA

MAIOR IMPORTÂNCIA	5 <sup>a</sup>		6 <sup>a</sup>		7 <sup>a</sup>		8 <sup>a</sup>	
	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%
Leitura e interpretação de livros literários	7	8,05	16	16,67	11	12,79	23	24,47
Exercícios no livro didático	38	43,68	30	31,25	22	25,58	17	18,09
Atividades escritas (redação, questionários)	33	37,93	46	47,91	50	58,14	37	39,35
Atividades orais (dramatização, declamar poesias)	9	10,34	4	4,17	3	3,49	17	18,09
TOTAL	87	100,00	96	100,00	86	100,00	94	100,00

De acordo com os alunos, os professores costumam dar mais importância às atividades escritas e aos exercícios no livro didático, embora 42,85% dos docentes afirmem não o utilizar e, dentre aqueles que o utilizam, 14,28% alegam restringir seu uso a consultas para preparar aulas.

Atividades tais como dramatização, declamar poemas e jogos ocupam pouco espaço na escola, ocorrendo mais freqüentemente na 8<sup>a</sup> série (18,09%).



Quanto à leitura e interpretação de textos literários, na 5ª série é dada, a ela, pouca importância: apenas 8,05% do horário das aulas de Língua Portuguesa. Na 6ª e 7ª séries esse espaço é maior, aumentando consideravelmente na 8ª série: 24,47%.

Os dados referentes à 8ª série confirmam o que já observáramos: uma intervenção mais efetiva do professor no processo de amadurecimento de seu aluno-leitor.

TABELA 28

## ATIVIDADES QUE OS ALUNOS MAIS GOSTAM NAS AULAS

ATIVIDADE PREFERIDA	5ª		6ª		7ª		8ª	
	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%
Redação	11	14,87	4	5,26	23	28,40	21	26,58
Fazer exercícios	6	8,11	12	15,79	3	3,70	8	10,13
Interpretar histórias	2	2,70	5	6,58	4	4,94	9	11,39
Ouvir histórias	55	74,32	55	72,37	51	62,96	41	51,90
TOTAL	74	100,00	76	100,00	81	100,00	79	100,00

Ouvir histórias. Esta é a grande reivindicação dos estudantes, desde a 5ª até a 8ª série. Os dados apontados pela pesquisa confirmam, portanto, a premência de se resgatar, tanto na escola quanto no ambiente familiar, a prática do contar e ouvir histórias.

Em seu trabalho docente com jovens estudantes franceses, Daniel PENNAC reencontra na leitura em voz alta uma forma de reconciliá-los com a literatura:

- O mais importante era o fato de que ele nos lia em voz alta! Essa confiança que ele estabelecia, logo no começo, em nosso desejo de compreender... O homem que lê em voz alta nos eleva à altura do livro. Ele se dá, verdadeiramente, a ler!.<sup>21</sup>

A eficácia do método - ler romances em voz alta, para toda a turma, comprovado por PENNAC, revela-se a nós como uma possibilidade de retomarmos o prazer de algumas horas, minutos em que professor e alunos compartilhem da gratuidade do ato de ler.

Atender ao gosto do aluno é, neste caso, propiciar-lhe momentos de enlevo, de uma verdadeira orgia de leitura: "Não há melhor maneira de abrir o apetite de um leitor do que lhe dar a fazer uma orgia de leitura".<sup>22</sup>

A princípio, gostar de ouvir histórias dispensa qualquer justificativa, basta repararmos no sucesso estrondoso das novelas exibidas pela televisão... Solicitados a justificarem a preferência por ouvir histórias nas aulas de Língua Portuguesa, os estudantes apresentaram vários motivos.

-----  
<sup>21</sup> PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Trad. De Leny Werneck. Rio de Janeiro : Rocco, 1993. p. 91.

<sup>22</sup> **Ibid.**, p. 124.

TABELA 29

MOTIVOS QUE JUSTIFICAM A PREFERÊNCIA DISCENTE  
POR OUVIR HISTÓRIAS

JUSTIFICATIVAS	5 <sup>a</sup>		6 <sup>a</sup>		7 <sup>a</sup>		8 <sup>a</sup>	
	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%
É mais gostoso, mais legal	24	48,00	18	43,90	14	42,43	9	47,37
Não se precisa fazer nada, ape- nas ouvir	7	14,00	11	26,83	12	36,36	5	26,32
Adquire-se mais conhecimentos	8	16,00	5	12,19	5	15,15	4	21,05
Aprende-se no- vas histórias p/ contar a outros	7	14,00	3	7,32	-	-	-	-
Entende-se me- lhor a história qdo ela é conta- da pelo prof.	4	8,00	1	2,44	-	-	-	-
Há mais silêncio	-	-	2	4,88	1	3,03	-	-
Para saber o que acontece na his.	-	-	1	2,44	1	3,03	-	-
Dá mais idéias p/fazer redação	-	-	-	-	-	-	1	5,26
TOTAL	50	100,00	41	100,00	33	100,00	19	100,00

Comparando os números totais desta tabela com os números relativos a "ouvir histórias" na tabela anterior (28), constatamos que muitos alunos não justificaram sua opção pela atividade destacada.

Entre os motivos arrolados, chama a atenção o fato dos alunos gostarem de ouvir histórias pela gratuidade do momento:

"Não se precisa fazer nada, apenas ouvir". Essa justificativa remete-nos para o que assinalávamos anteriormente: a importância de professores e alunos se deixarem enredar pelo universo literário sob a forma gratuita de uma história bem contada/lida.

Outros alunos, porém, contaminados pelos "objetivos do ensino da literatura na escola" que a vêem, sobretudo, como um recurso para a formação cultural e humanística (**vide** tabela 20), apresentam motivos bastante utilitários para o ouvir histórias: "dá mais idéias para fazer redação", "adquire-se mais conhecimentos".

O fato de alguns alunos considerarem que se "entende melhor a história quando ela é contada pelo professor" (8,00% na 5ª série), pode ser atribuído a uma certa dificuldade relacionada ao conhecimento da língua ou ao domínio de aspectos mecânicos da leitura (dicção, fluência), que acaba por interferir na compreensão do texto.

"Há mais silêncio". Ainda que com uma incidência mínima (4,88% na 6ª série e 3,03% na 7ª), tal argumento nos revela algumas implicâncias de ordem comportamental, isto é, o fato de alguém, professor ou aluno, se fazer ouvir nesse momento, em contraposição à falta de silêncio quando são realizadas outras atividades, incluída aí até mesmo a leitura.

Afirmamos isto tendo como respaldo respostas fornecidas por professores e alunos ao indicarem os problemas concernentes à prática da leitura e apontarem, como sugestão para melhorar o ensino, a necessidade de menos bagunça em sala de aula (**vide** tabela 64).

Se a predileção por ouvir histórias é quase unânime entre

os estudantes, há, por outro lado, uma série de atividades desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa de que eles não gostam.

TABELA 30

## ATIVIDADES QUE OS ALUNOS NÃO GOSTAM NAS AULAS

ALUNOS NÃO GOSTAM	5 <sup>a</sup>		6 <sup>a</sup>		7 <sup>a</sup>		8 <sup>a</sup>	
	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%
Exerc. Escritos	17	26,56	10	13,51	32	43,24	10	15,15
Redação	10	15,63	13	17,57	14	18,92	8	12,12
Interpretação de textos	2	3,13	7	9,46	7	9,46	14	21,21
Estudos gramaticais	8	12,50	5	6,77	5	6,76	10	15,15
Trabalhos e provas	11	17,19	6	8,11	4	5,41	1	1,52
Contar histórias	1	1,56	4	5,40	1	1,35	2	3,03
Leitura	1	1,56	2	2,70	1	1,35	1	1,52
Poesia	-	-	-	-	-	-	5	7,57
Debate	-	-	-	-	1	1,35	1	1,52
Aulas expositivas	-	-	-	-	-	-	2	3,03
Caligrafia	-	-	-	-	-	-	1	1,52
Dramatização	-	-	1	1,35	-	-	-	-
Não gosta de nada	6	9,37	4	5,40	2	2,70	3	4,54
Gosta de tudo	8	12,50	22	29,73	7	9,46	8	12,12
TOTAL	64	100,00	74	100,00	74	100,00	66	100,00

O caráter da pergunta - aberta, possibilitou uma multiplicidade de respostas, sem que houvesse direcionamento no sentido de expor alternativas para que os alunos apenas assinalassem suas opções. Assim, o quadro apresentado contribui para uma configuração das aulas de Língua Portuguesa. As atividades a que os professores dão mais ênfase (atividades escritas tais como redação e questionários e exercícios no livro didático) são citadas pelos alunos como as que mais lhes desagradam.

Não se trata de, ingenuamente, apregoarmos que tais atividades devam ser abolidas por não agradarem aos alunos. Conforme salienta Marc SORIANO "tudo aquilo que agrada às crianças não é necessariamente bom para elas. E tudo aquilo que seria bom para elas e que elas gostariam em seguida não lhes agrada imediatamente".<sup>23</sup>

Contudo, percebemos como problemática a forma como tais atividades vêm sendo encaminhadas, gerando um descompasso entre o que faz o professor, o que o aluno espera que ele faça e o que ambos não fazem.

A interpretação de textos, não especificado se literários ou não, encontra um alto índice de rejeição na 8ª série (21,21%) dado tanto mais intrigante se, estabelecida correlação com os elementos fornecidos na tabela 27, averiguarmos que esta atividade ocupa a segunda posição entre as atividades a que o professor costuma dar mais ênfase (24,47%).

Ora, se os alunos manifestam um alto índice de rejeição àquilo que consiste num dos aspectos mais enfatizados pelos pro-

---

<sup>23</sup> Apud PERROTTI, p. 28.

fessores, depreendemos que o modo como essa atividade vem sendo encaminhada não tem proporcionado os resultados esperados.

A ojeriza por interpretar textos pode ter sua origem, portanto, no próprio trabalho realizado em sala de aula em que os encaminhamentos dados não encontram ressonância positiva junto aos alunos.

O baixo índice de estudantes que diz não gostar de contar histórias e de leitura, assim como um considerável percentual de alunos que diz gostar de tudo nas aulas de Língua Portuguesa (na 6ª série, 29,73%), dá-nos, por outro lado, a dimensão de que é possível realizar um trabalho que contemple as necessidades e especificidades do ensino da língua materna sem que isso signifique, *a priori*, aulas chatas e alunos desmotivados.

Comparando o percentual de alunos que alega não gostar de nada nas aulas de Língua Portuguesa e o dos alunos que dizem gostar de tudo, constatamos, aliviados, que o último é maior. Se isso não é suficiente para garantir a formação de cidadãos-leitores conscientes e atuantes, pelo menos é indicador de que nem tudo é só dissabor no contexto escolar.

### 2.3 PRÁTICAS DE LEITURA EM USO NA ESCOLA

Configurado o espaço escolar destinado à leitura e à literatura, assim como a interação leitor/obra literária propiciada nesta esfera, é mister que se analise os encaminhamentos metodológicos que orientam o trabalho com o texto literário em sala de

aula.

Garantia importante para a efetivação da leitura, as aulas destinadas a esta prática caracterizam-se por condutas em que se observa, com maior incidência, a adoção de leituras individualizadas e, posteriormente a estas, atividades de oralização.

A forma com que as aulas decorrem permite-nos visualizar nitidamente, uma política de não-direcionamento. Senão, vejamos: uma das questões apresentadas aos estudantes dizia respeito à realização de leituras coletivas, isto é, aquelas em que toda a turma teria contato com um mesmo texto. Observamos, pela tabela a seguir, o alto percentual de alunos que afirma não ter havido nenhuma solicitação de leitura coletiva no ano em que foi realizada a pesquisa.

TABELA 31

SOLICITAÇÃO DE LEITURAS COLETIVAS  
(LEITURA OBRIGATÓRIA DE UM MESMO TEXTO POR TODOS  
OS ALUNOS DA SALA)

REALIZAÇÃO DE LEITURA COLETIVA	5 <sup>a</sup>		6 <sup>a</sup>		7 <sup>a</sup>		8 <sup>a</sup>	
	FREQ.	%	FREQ.	%	FREQ.	%	FREQ.	%
Sim	4	5,41	7	9,46	1	1,35	8	10,81
Não	70	94,59	67	90,54	73	98,65	66	89,19
TOTAL	74	100,00	74	100,00	74	100,00	74	100,00

A *priori*, não fazemos nenhuma objeção ao fato dos professores não encaminharem leituras coletivas. Contudo, tal procedimento deixa transparecer sua preocupação em não impor nada aos



alunos, deixando-os escolher livremente os livros e respeitando seu tempo (velocidade) de leitura, o que tende a se generalizar numa postura em que se evidencia a quase ausência de intermediação do professor.

Coerentes com esse posicionamento, as atividades que poderiam ser suscitadas por um texto de conhecimento de todos os alunos da classe, também são desconsideradas.

TABELA 32

## ATIVIDADES DESENCADEADAS PELAS LEITURAS COLETIVAS

ATIVIDADES	5 <sup>a</sup>		6 <sup>a</sup>		7 <sup>a</sup>		8 <sup>a</sup>	
	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%
Trabalho de textos	4	5,13	2	2,53	1	1,35	-	-
Questionário	-	-	5	6,33	-	-	3	3,90
Contar a história e debater	4	5,13	5	6,33	-	-	8	10,39
Nenhuma	70	89,74	67	84,81	73	98,65	66	85,71
TOTAL	78	100,00	79	100,00	74	100,00	77	100,00

Assim, das leituras individualizadas dificilmente nasce o debate, a polêmica, a reavaliação de padrões de conduta e valores. Apenas o recontar da história (leia-se, o enredo) para os colegas. Quando alguns já a conhecem, ótimo, caso contrário, a leitura tem sua importância circunscrita a um relato oral, de finalidades questionáveis.

Sempre balizados pela política do "deixem que leiam o que gostam!", aos alunos é facultada a possibilidade de escolha das

obras a serem lidas nas aulas. Em apenas alguns casos, mais comumente na 5ª e 6ª séries, observamos a interferência direta do professor.

TABELA 33

## IDENTIFICAÇÃO DA PESSOA QUE ESCOLHEU OS LIVROS PARA OS ALUNOS

RESPONSÁVEL PELA ESCOLHA	5ª		6ª		7ª		8ª	
	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%
Professor	11	14,87	8	10,81	2	2,70	6	8,11
Alunos	60	81,08	65	87,84	67	90,54	59	79,73
Alunos em conjunto c/o prof.	2	2,70	1	1,35	5	6,76	7	9,46
Pessoa que trabalha na biblioteca	-	-	-	-	-	-	2	2,70
Alunos em conjunto c/os pais	1	1,33	-	-	-	-	-	-
TOTAL	74	100,00	74	100,00	74	100,00	74	100,00

A opção pela seleção de livros em parceria (alunos em conjunto com o professor) é pouco utilizada e, dentro deste universo, mais na 8ª série (9,46%). Este último dado, acrescido do que já observáramos na tabela 22 demonstra que é apenas ao final do 1º grau que ocorre um amadurecimento na relação professor/aluno capaz de instaurar procedimentos em que a mediação do primeiro se faz sentir de forma mais intensa, porém ainda incipiente.

Disto, abstraímos um esboço das aulas de leitura em que a marca fundamental é o centramento no aluno: é ele que escolhe os livros. Praticamente, não há leituras coletivas de obras mais

densas e tampouco atividades que poderiam ser desencadeadas a partir delas.

Mesmo assim, solicitamos aos professores que relacionassem três obras literárias com as quais tivessem trabalhado durante o ano letivo, sem fazer distinção de série e sem que fosse necessário citar três obras por série em que atuaram.

TABELA 34

LEVANTAMENTO DAS OBRAS LITERÁRIAS COM AS QUAIS  
O PROFESSOR TRABALHOU DURANTE O ANO CORRENTE

OBRAS	FREQÜÊNCIA	%
1. Coleção Vaga-Lume	3	11,54
2. Chapeuzinho Vermelho- Irmãos Grimm	2	7,67
3. João e Maria - Irmãos Grimm	2	7,67
4. O Menino do dedo verde	2	7,67
5. O que é, o que é? Gonzaguinha	1	3,85
6. Na escuridão miserável-Fernando Sabino	1	3,85
7. Vidas Secas	1	3,85
8. Meninos sem pátria - Luiz Puntel	1	3,85
9. A melhor amiga do lobo-Deonísio Silva	1	3,85
10. Eu Cristiane F. drogada e prostituída	1	3,85
11. O Vampiro de Curitiba-Dalton Trevisan	1	3,85
12. A droga da obediência-Pedro Bandeira	1	3,85
13. Do outro lado tem segredos-Ana Maria Machado	1	3,85
14. O que os olhos não vêem-Ruth Rocha	1	3,85
15. O velho,o menino e o burro-Ruth Rocha	1	3,85
16. Soneto da Separação-Vinícius Moraes	1	3,85
17. A fada que tinha idéias-Fernando Lopes de Almeida	1	3,85
18. Série FTD	1	3,85
19. Coleção de contos e lendas Paraíso da criança	1	3,85
Inúmeros textos	1	3,85
Nenhum especificamente	1	3,85
TOTAL	26	100,00

Se os 14 professores que fazem parte do *corpus* da pesquisa tivessem, cada um deles, indicado três títulos conforme solicitado, teríamos um acréscimo de 62% de obras incluídas nessa relação: a frequência seria ampliada de 26 para 42.

Além das 19 obras relacionadas, houve um professor que afirmou trabalhar "inúmeros textos" sem contudo discriminar pelo menos um; outro colega afirmou que não trabalhara com nenhum texto especificamente; dois professores não responderam à questão e um quinto docente alegou que cada aluno escolhe a sua obra.

Temos, portanto, entre 14 professores, 5 (35,70%) que não citaram nenhum texto literário que fôra abordado em trabalho conjunto com todos os alunos de uma mesma turma.

No rol das 19 obras, o destaque não recai sobre um título especificamente e sim sobre uma coleção - Coleção **Vaga-Lume**, que conta com vasto número de textos. Quanto à tipologia, há indicação de um poema, uma letra de canção popular, romances, novelas e contos. A diversidade de obras mostra a convivência de textos tidos como literatura adulta (**Vidas Secas**, **O Vampiro de Curitiba**) e contos de fadas, passando por narrativas a que comumente se rotula como do gênero infantil: **Do outro lado tem segredos**, **O que os olhos não vêem**, **O velho, o menino e o burro**, **A fada que tinha idéias**.

Se confrontarmos esses títulos com a identificação dos assuntos preferidos pelos estudantes (tabela 14) observamos que a opção dos alunos, em maior escala, por obras que contenham aventuras e temas amorosos é contemplada em apenas alguns títulos e, à princípio, na coleção **Vaga-Lume** que tem como linha-mestra livros de aventuras e mistério.

Devido ao caráter extremamente aberto da questão é impossível identificarmos precisamente quais os títulos trabalhados em cada série. Tal circunstância, contudo, não compromete o panorama aqui traçado uma vez que já foi apontado o percentual de alunos que extrapola a faixa etária prevista em cada série (tabela 1), o que dificulta, ou mesmo impossibilita, adequar os livros às séries com as quais se trabalha tendo como pressuposto a convenção etária.

É possível fazer ressalvas em dois casos: **Meninos sem pátria, Eu Cristiane F-drograda e prostituída e O Vampiro de Curitiba** foram citadas por um professor de 8ª série; **Chapeuzinho Vermelho, João e Maria e O menino do dedo verde** foram destacadas por um docente de 5ª e 6ª séries.

Nos dois casos, observamos a pertinência na indicação, considerados os interesses manifestados pelos alunos conforme exposto anteriormente.

O fato de não haver, nas bibliotecas escolares, vários volumes de uma mesma obra foi lembrado por dois professores como o principal motivo para a impossibilidade de encaminhar leituras coletivas de obras mais extensas (romances e novelas). Sem acesso a um número razoável de livros (quando muito há três do mesmo título), professores e alunos recorrem a narrativas curtas (crônicas e contos) quando pretendem que o mesmo texto seja discutido por toda a classe, fazendo uso, para tanto, de reproduções via *xerox* ou *stencil*.

É importante que façamos uma distinção entre os procedimentos adotados nas aulas de leitura e os encaminhamentos das demais aulas de Língua Portuguesa.

De acordo com relatos de professores e alunos, as aulas de leitura têm como pilares a leitura individualizada e alguns relatos orais ou escritos. Essa é a tônica predominante. Já nas demais aulas, os textos, literários ou não, são alvos de uma apreciação crítica maior por parte dos envolvidos no processo da leitura. Nesse momento, há atividades, coletivamente desempenhadas, em que é solicitada a participação efetiva dos alunos no processo de construção de sentidos.

O que queremos salientar é que este procedimento não é aproveitado, tanto quanto poderia sê-lo, nas aulas de leitura, isto é, no estudo da literatura, porque, conforme anteriormente abordado, a escola trabalha com a noção de que o literário deve proporcionar prazer, o prazer gratuito, desvinculado da discussão, da reflexão e da construção do gosto.

Solicitados a enumerarem as obras lidas no ano letivo em questão, os estudantes apresentaram os seguintes títulos.<sup>24</sup>

-----  
<sup>24</sup> Transcrevemos os títulos tal como foram apresentados pelos estudantes. Tendo em vista a baixa frequência para cada título arrolado, omitimos os cálculos percentuais por considerá-los irrelevantes no caso.

TABELA 35

## OBRAS LITERÁRIAS LIDAS PELOS ESTUDANTES

TÍTULO	FREQÜÊNCIA			
	5ª	6ª	7ª	8ª
Os rondos e os drados	1	-	-	-
Histórias de Tia Inácia	1	-	-	-
Chapeuzinho Vermelho	1	-	-	1
A volta no espaço	1	-	-	-
Vôos fantásticos	1	-	-	-
O homem mais rico do mundo	1	-	-	-
Branca de Neve	2	-	-	-
Do outro lado da Ilha	1	-	-	1
O rapto do garoto de ouro	2	-	-	-
O cara pintada	1	-	-	-
A Bela Adormecida	1	-	-	-
Mãe Nevada	1	-	-	-
Quinquim Labareda	1	-	-	-
A serra dos dois meninos	2	-	-	1
A montanha encantada	1	-	-	-
Sozinha no mundo	1	-	-	-
Açúcar amargo	3	-	-	4
Tigres no quintal	1	-	-	-
Amor inteiro para meio irmão	1	-	-	-
Os músicos de Bremem	1	-	-	-
Contos e mitos p/crianças da A.L.	1	-	-	-
O cachorrinho Samba na fazenda	1	-	-	-
Os três fios de ouro do diabo	1	-	-	-



Contos de Grimm	1	-	-	-
Os sete corvos	1	-	-	-
Cara de campeão	1	-	-	-
Menino de asas	1	-	-	4
A árvore que dava dinheiro	1	-	-	-
Perigo no mar	1	-	-	-
O ganso de ouro	1	-	-	-
O casamento de Narizinho	1	-	-	-
O escaravelho do diabo	1	-	-	1
A ilha perdida	1	-	2	1
Histórias da carochinha	1	-	-	-
A galinha dos ovos de ouro	-	6	-	-
Éramos seis	-	-	3	-
Os pequenos jangadeiros	-	-	2	-
Um office-boy em apuros	-	-	2	1
Apenas um curumim	-	-	2	-
O menino do dedo verde	-	-	2	4
Ana Z onde vai você	-	-	2	-
Quarto de despejo	-	-	2	-
Na mira do vampiro	-	-	2	-
Os passageiros do futuro	-	-	2	-
Pega ladrão!	-	-	1	-
Um leão em família	-	-	1	-
Um grande homem	-	-	-	1
Boitempo	-	-	-	1
O homem só	-	-	-	1
Na barreira do inferno	-	-	-	1

As aventuras de Xisto	-	-	-	3
Vi mamãe nascer	-	-	-	1
Cinderela	-	-	-	1
Aventura no espaço	-	-	-	1
Romeu e Julieta	-	-	-	1
Robinson Crusóe	-	-	-	3
O mistério do 5 estrela	-	-	-	1
Spharion	-	-	-	1
Bem vindo ao Rio	-	-	-	1
Deus me livre	-	-	-	1
Tráfico de anjo	-	-	-	1
Felicidade não se compra	-	-	-	3
Memórias de um fusca	-	-	-	3
Meu pé de laranja lima	-	-	-	3
Cem noites tapuias	-	-	-	4
O cortiço	-	-	-	1
Moreninha	-	-	-	1
Memórias de um cabo de vassoura	-	-	-	1
O mistério dos morros dourados	-	-	-	1
Homem Homero	-	-	-	2
O poder do jovem	-	-	-	1
O poço	-	-	-	1
O jogo do camaleão	-	-	-	1
TOTAL	39	6	23	59

Comparando a listagem de obras dos alunos com a dos professores, chama a atenção, de imediato, o grande número desta

comparada àquela. Estranhamente, são poucos os títulos comuns às duas: **Chapeuzinho Vermelho**, **O menino do dedo verde** e obras da Coleção **Vaga-Lume** que, por sinal, tem vários livros citados pelos alunos.

Dado a baixa frequência com que as obras foram apontadas (a mais citada teve seis indicações), depreendemos que sua leitura, ao contrário do que solicitávamos na pergunta dirigida aos estudantes, não foi coletiva e sim individualizada.

O objetivo da questão era saber se os professores haviam encaminhado a leitura de uma mesma obra para toda turma e quais as atividades desencadeadas a partir dela. Fica claro, pelo número das frequências, que, na verdade, textos mais longos não são trabalhados em conjunto pelos alunos e professor, isto é, não há sistematização de práticas de leitura que abarquem esses títulos lidos pelos alunos.

Em vista disso, perguntamo-nos: qual é o papel do professor nesse contexto? Como sua atuação auxilia no processo de amadurecimento e reflexão do seu aluno-leitor?

TABELA 36

## ATITUDES DOS ESTUDANTES APÓS A LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS

ATITUDES APÓS A LEITURA	5 <sup>a</sup>		6 <sup>a</sup>		7 <sup>a</sup>		8 <sup>a</sup>	
	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%
Debate c/colegas	28	37,84	22	24,44	10	12,50	11	13,92
Faz um trabalho escolar	13	17,57	7	7,78	6	7,50	9	11,39
Recomenda a lei- tura	15	20,27	38	42,22	37	46,25	44	55,70
Não faz nada	18	24,32	23	25,56	27	33,75	15	18,99
TOTAL	74	100,00	90	100,00	80	100,00	79	100,00

Finda a leitura, os alunos demonstram dar seqüência a algumas ações, dentre as quais se destaca, na 5<sup>a</sup> série, o debate entre os colegas. Na 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries esta atitude apresenta uma sensível redução, havendo um percentual maior de estudantes que procura recomendar o livro que leu para os colegas.

O ato de sugerir, aos colegas, livros que agradaram, procedimento que conta com boa incidência a partir da 6<sup>a</sup> série, permite um melhor intercâmbio entre os estudantes e atesta a importância que se atribui à opinião do grupo, característica da adolescência. Tal atitude, prezada pelos estudantes, contrapõe-se, entretanto, a uma já anotada postura em que se evidencia o pouco apreço pela escolha de livros a partir de indicações de amigos, conforme dados da tabela 21.

Disto depreendemos que: ou os jovens não dão crédito a seus pares, no campo da leitura; ou a pretensa sugestão das obras não ocorre de maneira a instigar, de fato, a leitura; ou, ainda,

que não há realmente a indicação de obras para os colegas, tendo os estudantes assinalado esse item por falta de outro que revelasse sua verdadeira atitude.

Sob este prisma, em todas as séries constatamos, como segunda indicação percentual, o procedimento de não fazer nada após a leitura. Se isto, por um lado, fornece indícios de que os professores não estão mais cobrando (no sentido avaliativo) todas as leituras realizadas pelos alunos, por outro lado faz-nos pensar que a literatura não provoca nenhuma ressonância junto a esses estudantes, no sentido de levá-los à reflexão, ao questionamento, à vontade de expressar de que forma, e em quê a obra lida é instauradora de inquietações e prazer.

TABELA 37

## ATIVIDADES QUE COSTUMAM SEGUIR A LEITURA DE OBRAS LITERÁRIAS

ATIVIDADES	5 <sup>a</sup>		6 <sup>a</sup>		7 <sup>a</sup>		8 <sup>a</sup>	
	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%
Interpretação	21	23,08	25	25,00	34	38,63	32	35,55
Exer.de Português	31	34,06	10	10,00	6	6,82	18	20,00
Produção de texto	18	19,78	34	34,00	14	15,91	14	15,56
Dramatização	6	6,59	2	2,00	6	6,82	2	2,22
Comentários sobre a vida do autor	4	4,40	4	4,00	6	6,82	5	5,56
Questionário sobre a leitura	7	7,69	16	16,00	5	5,68	5	5,56
Contar a história lida	4	4,40	9	9,00	17	19,32	14	15,55
TOTAL	91	100,00	100	100,00	88	100,00	90	100,00

Que metodologia é utilizada para a abordagem da literatura na escola? De acordo com os alunos, à leitura seguem-se atividades de interpretação, produção de texto e exercícios de domínio da língua portuguesa, em maior escala.

A ênfase à produção de textos, na 6ª série (34,00%), e aos exercícios de português, na 5ª série (34,06%), revelam-nos procedimentos que têm na literatura um elemento desencadeador - pretexto - de atividades típicas do ensino de língua, e não propriamente de exploração da literariedade do texto.

A prática de contar a história lida, via relato oral, mostra-se de forma mais contundente na 7ª e 8ª séries (!), momento da vida escolar em que seriam mais pertinentes atividades que conduzissem a uma real interação com a obra literária em seus múltiplos aspectos, e não apenas o recontá-la.

Ao estabelecer a distinção entre analfabetos, iletrados e leitores, Jean FOUCAMBERT chama a atenção para o caráter específico da leitura: "Todos sabem que há diferença entre ver e olhar, ouvir e escutar... Ler não é apenas passar os olhos por algo escrito, não é fazer a versão oral de um escrito".<sup>25</sup>

FOUCAMBERT salienta a necessidade de se travar com o texto escrito uma relação diferenciada, "ler é tratar com os olhos uma linguagem feita para os olhos"<sup>26</sup>, em que a especificidade da escrita seja respeitada. Diferente, portanto, dos processos de alfabetização que interpõem ao aprendizado da leitura a passagem pelo oral: "Ao justificar essa passagem pelo oral no aprendizado

-----  
<sup>25</sup> FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre : Artes Médicas, 1994. p. 5.

<sup>26</sup> *Ibid.*, p. 7.

da leitura, não se está pretendendo que é mais difícil distinguir com os olhos do que com os ouvidos? Não se está afirmando que se pode abrir mão da memorização das formas visuais, já que sempre é possível encontrá-las a partir das formas orais?" 27

Com base nas considerações apresentadas por FOUcAMBERT depreendemos que a leitura, oposta a comportamentos alfabéticos que enfatizam o caráter fônico da língua, requer uma relação direta com a escrita, relação que "só é difícil ou cansativa (e exige esforços) quando não se sabe ler, quando se deve traduzir a escrita para compreendê-la".28

Quando encaminha atividades de oralização do texto literário, a escola passa a tratá-lo não como algo escrito, feito para ser lido com os olhos, e sim como uma tradução em que o que está escrito precisa ser oralizado para ser compreendido.

Sob este prisma, FOUcAMBERT alerta para o progressivo aumento do iletrismo que se caracteriza pelo "afastamento em relação às redes de comunicação escrita, pela falta de familiaridade com livros e jornais, pela exclusão do indivíduo das preocupações e respostas contidas na elaboração da coisa escrita".29

Assim, aliado ao contingente de analfabetos e ao analfabetismo funcional, cresce o número de indivíduos que, outrora alfabetizados, não reúnem condições de recorrer voluntariamente à escrita, seja para sua informação, seja para diversão.

Segundo o pesquisador francês, a necessidade de uma política de *leiturização*, mais do que de alfabetização, fundamenta-se

---

27 *Ibid.*, p. 7.

28 *Ibid.*, p. 9.

29 *Ibid.*, p. 119.

na constatação de que

não é uma dificuldade no desenvolvimento das técnicas de uso da escrita o que caracteriza um não-leitor, mas a falta de motivos para utilizá-la pelo que realmente é. O não-leitor é excluído das redes de comunicação escrita por razões sociais e não técnicas e seus não-saberes fazem eco a essa situação de exclusão.<sup>30</sup>

O processo de leiturização demanda, por conseguinte, não apenas mudanças de técnicas no ensino da leitura. O caráter social da leitura implica a

ampliação das bases sociais daquilo que se exerce no uso da escrita: o poder de, com uma ferramenta particular, trabalhar a realidade para dela extrair modelos de representação e transformação. A batalha pela leitura é realmente uma batalha pela democracia, pois ela visa ao domínio coletivo dos meios de produção de sentido: não se trata de estender os hábitos de leitura existentes, e sim de alterar sua prática social.<sup>31</sup>

À medida em que a escola vincula à escrita procedimentos de oralização, além de descaracterizar a especificidade da linguagem (escrita para os olhos e não para os ouvidos), reafirma a substituição dos signos visuais pelos sonoros, num processo em que outros meios de comunicação concorrem vantajosamente com a escrita, por não se saber utilizá-la senão de maneira alfabética. Cinema contra romance, telefone contra carta, disco contra poema... o leitor que a partir da escrita constrói o próprio saber, a informação que acompanha o poder, ainda que assíduo telespectador e cinéfilo inveterado, não dispensa a leitura.

É necessário, portanto, que a escola repense suas práticas e os objetivos que norteiam o ensino da leitura. Mesmo Daniel

---

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 20.

<sup>31</sup> *Ibid.*, p. 147.



PENNAC, defensor de procedimentos que visam a reconciliação de adolescentes com a literatura através do ato de contar histórias e ler romances em voz alta, previne para o caráter íntimo e solitário da leitura, solitário enquanto ausência física de outrem, já que o texto em si sempre traz a presença de outros textos e eventos culturais anteriores a ele, num processo que se caracteriza pela construção coletiva (e nunca solitária!) que se perpetua continuamente pela voz de cada leitor, a cada leitura.

O verdadeiro prazer do romance está ligado à descoberta dessa intimidade paradoxal: o autor e eu... A solidão dessa escrita reclama a ressurreição do texto por minha própria voz, muda e solitária.

O professor não é, aqui, mais do que uma casamenteira. Quando é chegada a hora, é bom que ele saia de cena na ponta dos pés.<sup>32</sup>

Não deve sair de cena, contudo, antes de cumprir sua função...

TABELA 38

ASPECTO MAIS ENFATIZADO PELO PROFESSOR  
 NUMA INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS

ASPECTO ENFATIZADO	Frequência	%
Conhecer o autor	-	-
Descobrir o significado das palavras e expressões novas	3	13,63
Discutir as idéias centrais	6	27,27
Analisar o texto sob os mais diferentes aspectos (quanto ao conteúdo e forma)	11	50,00
Relacionar com outro texto	1	4,55
Depende do objetivo proposto	1	4,55
TOTAL	22	100,00

O procedimento empregado pelos professores para o estudo de textos literários revela sua preocupação em analisar o texto (50,00%) e propor a discussão das idéias centrais (27,27%). Nesse sentido, há um trabalho coletivo, conforme distinção feita anteriormente. A intertextualidade praticamente não é explorada, havendo, com mais frequência, o direcionamento de atividades que visam elucidar o significado de palavras e expressões desconhecidas pelos alunos.

O fato de nenhum professor pautar a interpretação de obras literárias a partir de dados sobre a vida do escritor mostra uma mudança na concepção do que é estudar literatura. Até bem pouco tempo, os estudos literários limitavam-se, em grande parte das escolas, à memorização de características de cada estilo de época

com uma relação de escritores e dados sobre sua vida pessoal. Felizmente este panorama sofreu alterações, havendo, em primeiro plano, o debruçar-se sobre o próprio texto.

Convém observar que isto não é garantia de que a literariedade do texto, sua constituição e o diálogo que estabelece com outros textos, esteja sendo abordado pelos professores nas aulas de leitura.

Conforme lembra Marisa LAJOLO,

O primeiro momento de liberação do texto literário da gramatiquice aguda coincidiu com a adesão a uma espécie de modelo simplificado de análise literária: questionários a propósito de personagens principais e secundários, identificação de tempo e espaço da narrativa, escrutínio estrutural do texto. Com pequenas alterações, esse modelo persiste até hoje, convivendo agora com propostas de leitura que desembocam em desenfreado ativismo.<sup>33</sup>

Esse ativismo, de que fala LAJOLO, é representado por inúmeras práticas (dramatização, pintura, expressão corporal, colagens...) que, muitas vezes, perdem de vista a própria essência do objeto literário, no ímpeto de se levar os alunos a fazerem alguma coisa com o que leram.

Esta situação se agrava à medida em que os livros didáticos e paradidáticos substituem o professor. Para LAJOLO

Não parece que o *que fazer com o texto literário na sala de aula* seja ainda de sua competência. Já faz alguns anos que decidir isso é da competência de editoras, livros didáticos e paradidáticos, muitos dos quais se afirmaram como quase monopolizadores do mercado escolar, na razão direta em que tiravam dos ombros dos professores a tarefa de preparar as aulas.<sup>34</sup>

-----  
 33 LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo : Ática, 1993. p. 70.

34 *Ibid.*, p. 15.

Em vista disto, "a leitura patrocinada pela escola de hoje parece sofrer de *uniformização*",<sup>35</sup> processo que se cristaliza na costumeira reivindicação docente de técnicas e receitas para o ensino de literatura.

Em geral, esses professores ostentam uma atitude marcada predominantemente pelo tecnicismo, atitude vinculada com a dimensão do *fazer* ao invés do *ser*. Assim, as dicas, as receitas, as fórmulas mágicas são questões que fundamentam a busca de soluções na visão desses educadores.

Segundo Ezequiel Theodoro da SILVA, "esse desequilíbrio em favor da busca de receitas gerais e milagrosas reproduz a mentalidade tecno-burocrática, congela o bom senso, frustra as boas intenções, mistifica os processos pragmáticos e, o que é pior, impede o enfrentamento crítico da realidade".<sup>36</sup>

Da mesma forma, Marisa LAJOLO enfatiza que "técnicas milagrosas para convívio harmonioso com o texto não existem, e as que assim se proclamam são mistificadoras, pois estabelecem uma harmonia só aparente, mantendo intato - quando já instalado - o desencontro entre leitor e texto".<sup>37</sup>

A expectativa de professores por "cursos práticos", em que lhes sejam repassadas técnicas para o trabalho com textos literários, desnuda uma postura imediatista que deixa para segundo (terceiro, quarto...) plano a reflexão sobre a própria proposta metodológica a ser implementada e que se opõe à prática imediatista, já que por definição o método é flexível e pode ser mudado

-----  
35 *Ibid.*, p. 71.

36 SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e realidade brasileira**. 3. ed. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1986. p. 92.

37 LAJOLO., p. 14.

segundo as circunstâncias. "A proposta metodológica surge de uma percepção e avaliação da realidade, visando incorporar todos aqueles aspectos relevantes para a modificação e mudança numa perspectiva global".<sup>38</sup>

Sob este prisma, voltamos a questionar se há uma proposição metodológica coerente e norteadora nas ações relativas ao estudo da literatura, ou se a escola reproduz meras atividades isoladas, sem relação umas com as outras, descompromissadas com a modificação e mudança numa perspectiva global, de que fala Ângela KLEIMAN.

TABELA 39

RECURSOS UTILIZADOS PELO PROFESSOR AO ENCAMINHAR UMA  
INTERPRETAÇÃO DE TEXTO LITERÁRIO

RECURSOS	FREQÜÊNCIA	%
Roteiro de perguntas	7	28,00
Ficha de leitura	-	-
Debate	9	36,00
Exposição oral do livro lido	4	16,00
Comentários do professor	2	8,00
Intertextualização	1	4,00
Técnicas variadas	1	4,00
Seminários e mini-aulas	1	4,00
TOTAL	25	100,00

-----  
38 KLEIMAN, Angela. **Leitura**: ensino e pesquisa. Campinas, SP : Pontes, 1989. p. 35.

O destaque para a oralização subsequente à leitura é novamente evidenciado ao analisarmos os recursos que utilizam os professores ao encaminharem uma interpretação de texto literário. Somando-se os debates e as exposições orais sobre os livros, mais da metade das ações desencadeadoras do processo de compreensão do texto passam pela "tradução" via linguagem oral.

Contrapõe-se a isso o roteiro de perguntas mas, devido ao caráter da proposição, não há como averiguar se ele é conduzido oralmente ou por escrito. Apenas um docente mencionou o uso da intertextualidade, o que deixa entrever que os professores não costumam construir, juntamente com os alunos, relações dialógicas entre textos, o que, sem dúvida, contribuiria para uma melhor atribuição de sentidos a qualquer tipo de texto, uma vez que a linguagem e, por conseguinte, a literatura, sempre se constrói a partir de uma "trança de vozes".

Ainda assim, há uma boa incidência de estudantes que procuram obras de escritores, com base nas leituras e análises realizadas em sala de aula.

TABELA 40

VERIFICAÇÃO SOBRE A PROCURA DE TEXTOS DE DETERMINADO ESCRITOR,  
APÓS LEITURA E INTERPRETAÇÃO EM SALA DE AULA

PROCURA POR TEXTOS	5 <sup>a</sup>		6 <sup>a</sup>		7 <sup>a</sup>		8 <sup>a</sup>	
	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%
Muitas vezes	17	22,98	15	20,70	13	17,57	10	13,51
Algumas vezes	31	41,89	35	47,30	44	59,46	37	50,00
Uma vez	10	13,51	8	10,81	8	10,81	6	8,11
Nunca	16	21,62	16	21,62	9	12,16	21	28,38
TOTAL	74	100,00	74	100,00	74	100,00	74	100,00

Considerando que um percentual significativo de alunos (50%) procurou, algumas vezes, outros livros de determinado escritor que fora abordado em sala de aula, depreendemos que, apesar de inúmeras restrições, as aulas de leitura têm contribuído para fomentar a curiosidade e a busca de novas opções de leitura. Apesar da escola, alguns estudantes mantêm seu interesse pela literatura...

TABELA 41

## INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA AVALIAÇÃO DA LEITURA

MEIOS UTILIZADOS PARA AVALIAR	FREQÜÊNCIA	%
Reprodução oral do texto lido	9	34,61
Debate	7	26,92
Texto escrito	7	26,92
Reprodução escrita do texto lido	1	3,85
Pesquisa	1	3,85
Questionário	1	3,85
TOTAL	26	100,00

No âmbito da avaliação escolar, as fichas de leitura e provas cederam espaço para a reprodução oral do texto lido, debates e produção de textos escritos, preferencialmente.

O ato de reproduzir, oral ou graficamente, uma obra literária, pode até ser útil na aferição da leitura, mas seus méritos enquanto processo avaliativo que objetiva averiguar o amadurecimento do leitor são, no mínimo, questionáveis. O fato de uma pessoa recontar uma história é indício de que ela tenha apreendido as relações humanas e sociais ali retratadas? O entendimento da particularidade do universo lingüístico, alçado à esfera de arte, é possível de ser avaliado no recontar da ação que move um romance? Tem-se a trama, tem-se o enredo e quiçá algumas idéias gerais que percorrem o texto; mas e os valores que ali se discutem? E a esfera lingüística que caracteriza a arte da palavra?

Nesse sentido, ao insistirem na reprodução das obras, os



instrumentos usados para a avaliação contemplam muito mais aspectos pedagógicos que propriamente literários. Avalia-se o que o aluno sabe repetir em função do lido e não o saber que ele pode construir; saber entendido como "uma organização de conceitos e métodos que permitem apreender a realidade, constrói-se através da própria atividade do sujeito que o exerce".<sup>39</sup>

O que poderia desencadear novas leituras e a construção de outros saberes acerca do material lido - a pesquisa - é pouco utilizado pelos professores.

Analisando a problemática da avaliação sob o prisma dos estudantes, é possível confrontarmos alguns dados com os que foram fornecidos pelos professores.

-----  
39 FOUCAMBERT, p. 155.

TABELA 42

## INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DE LEITURA, DE ACORDO COM OS ALUNOS

AVALIAÇÃO	5 <sup>a</sup>		6 <sup>a</sup>		7 <sup>a</sup>		8 <sup>a</sup>	
	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%
Questionário	8	6,02	4	2,94	14	12,50	11	9,82
Debate	17	12,78	38	27,94	28	25,00	28	25,00
Texto escrito	16	12,03	28	20,59	12	10,71	11	9,82
Prova	43	32,33	27	19,85	11	9,82	27	24,10
Pesquisa	17	12,78	6	4,41	7	6,25	8	7,14
Quantidade de livros lidos	21	15,79	9	6,62	17	15,18	7	6,25
Relato oral da história lida	-	-	12	8,82	8	7,14	18	16,07
Comportamento	11	8,27	9	6,62	13	11,61	1	0,90
Participação em sala	-	-	3	2,21	2	1,79	1	0,90
TOTAL	133	100,00	136	100,00	112	100,00	112	100,00

As informações obtidas junto aos estudantes acrescentam algumas medidas avaliadoras que não haviam sido registradas pelos professores. Provas, quantidade de livros lidos, comportamento e participação em sala também são usados para avaliar o desempenho do aluno ao ler textos literários. Resta saber como o comportamento do aluno fornece elementos para que se avalie sua *performance* enquanto leitor...

Creditamos o procedimento de avaliação de leitura que se baseia na quantidade de livros lidos a uma ressonância do "método João Wanderley", que apresentava como um critério de leitura a

quantidade para se chegar à qualidade, o que pode tornar-se um engodo se não contar com a atuação competente do professor.

Docentes e estudantes apresentam alguns dados incoerentes entre si, além dos itens mencionados pelos alunos e que não constam na relação dos professores: a realização de provas, a que os professores não fazem alusão, é apontada pelos estudantes como um recurso bastante utilizado na 5ª série (32,33%) e conta com uma boa margem de uso na 8ª e 6ª séries.

Não descartamos que tenha havido, por parte dos professores, uma aglutinação do quesito *prova* no item *texto escrito*, e que os alunos, por terem as opções discriminadas no instrumento da pesquisa, tenham feito a distinção entre os dois itens ou, até mesmo, assinalado ambos.

Para os alunos, a realização de pesquisas é vista como uma forma de avaliação, o que não ocorre na visão dos docentes. Contudo, mesmo os alunos não a mencionam com alta frequência. Resta saber no que consiste exatamente essa pesquisa: se na mera cópia de dados sobre a vida do escritor (o que, dependendo da forma como é encaminhada e do uso dessas informações, é uma atividade que tem sua importância) ou na apreciação de críticas, ensaios e posicionamentos de outros escritores sobre a obra lida? Não nos parece que seja este o caso.

Temos, a partir dos dados obtidos junto a alunos e professores, um mapeamento do atual estágio em que se encontram os estudos literários na escola de 1º grau. Com um espaço garantido para a realização de leituras na própria sala de aula, espaço já institucionalizado através das aulas de leitura, é intrigante que apenas cerca de 50% dos alunos tenha se dado conta do fato...

TABELA 43

## LOCAL EM QUE OS ALUNOS TIVERAM OPORTUNIDADE DE LER

LOCAL	5 <sup>a</sup>		6 <sup>a</sup>		7 <sup>a</sup>		8 <sup>a</sup>	
	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%
Em casa	49	46,23	49	40,50	48	42,11	48	50,00
Na sala de aula	55	51,89	69	57,02	57	50,00	31	32,29
Na biblioteca	2	1,88	3	2,48	9	7,89	17	17,71
TOTAL	106	100,00	121	100,00	114	100,00	96	100,00

Ou as aulas de leitura não propiciam momentos em que o aluno efetivamente leia, ou ele não vê a sala de aula como um lugar adequado/agradável para ler (**vide** tabela 5, em que 15,85% dos alunos aponta como local preferido para a leitura a sala, em contraposição a 64,22% que prefere ler no quarto).

O fato é que todo esse contingente de alunos, praticamente a metade do *corpus* pesquisado, coloca em xeque o trabalho que vem sendo operacionalizado nas escolas.

Tal situação se repete na hora de optar por atividades extra-curriculares.

TABELA 44

## PREFERÊNCIA DISCENTE POR ATIVIDADES EXTRA-CLASSE

ATIVIDADES	5 <sup>a</sup>		6 <sup>a</sup>		7 <sup>a</sup>		8 <sup>a</sup>	
	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%
Clube de literatura	6	7,23	7	8,44	8	10,00	12	14,64
Clube de leitura	17	20,48	20	24,10	19	23,75	33	40,24
Clube de teatro	56	67,47	44	53,01	48	60,00	34	41,46
Outra: sala de vídeo	-	-	1	1,20	1	1,25	-	-
Aula de música	-	-	-	-	1	1,25	-	-
Ginásio de Esportes	-	-	8	9,64	2	2,50	2	2,44
Pintura	4	4,82	1	1,20	-	-	1	1,22
Danceteria	-	-	2	2,41	1	1,25	-	-
TOTAL	83	100,00	83	100,00	80	100,00	82	100,00

Todo o desempenho dos professores e da escola não é capaz de suscitar muito interesse por um clube de literatura. Já o teatro, costumeiramente negligenciado na esfera escolar, representa o "grande barato" almejado pelos adolescentes. Talvez porque a escola não o tenha incorporado ao seu currículo...

Quanto a um clube de leitura, caracterizado pelo implemento de atividades patrocinadoras de trocas e aquisição de livros, ampliando o acervo a que os estudantes têm acesso, é evidenciado um grande interesse por parte dos alunos de 8<sup>a</sup> série: 40,24%. Infelizmente o mesmo não ocorre nas demais séries.

Além dos três itens sugeridos no instrumento de coleta de

dados (clube de leitura, de literatura e de teatro) houve quem considerasse mais interessante a possibilidade de ter na escola/comunidade um ginásio de esportes (caso de uma escola do interior do município em que não há um local apropriado para a prática de esportes) e até mesmo uma danceteria.

Se as vontades dos alunos são muitas, a viabilidade de concretizá-las é tarefa que requer mais do que o empenho e a boa vontade dos professores e diretores das escolas. Os gastos no setor de compra de livros mostram o quão longe se está de aparelhar as bibliotecas e fomentar um clube de leitura a partir de investimentos da instituição escolar e verbas governamentais.

Há que se considerar, entretanto, a possibilidade de se implantar clubes de literatura, leitura e teatro partindo-se de ações comunitárias em que o incentivo e a participação da escola sejam fundamentais. O que observamos, porém, mostra-nos a escola e os professores descompromissados com qualquer atividade que extrapole aquelas típicas de sala de aula.

TABELA 45

## ATIVIDADES EXTRA-CURRICULARES NO ÂMBITO DA LEITURA

ATIVIDADES	FREQÜÊNCIA	%
Em todas as disciplinas são realizadas atividades de leitura	3	37,50
Leitura oral e individual	2	25,00
Texto, dramatizações	1	12,50
Textos paralelos adaptados à realidade do aluno e região	1	12,50
Leitura de textos diversos, revistas	1	12,50
TOTAL	8	100,00

Ao efetuarmos o levantamento de atividades extra-curriculares na área da leitura e literatura, constatamos, a partir de informações fornecidas pelos coordenadores pedagógicos/diretores das escolas, que, a rigor, todas as variantes apresentadas referem-se a típicas ações escolares.

Ler oral e individualmente, em todas as disciplinas, textos adaptados à realidade dos alunos, revistas ou jornais não configura ações que já não façam parte das obrigações escolares dos estudantes.

Além dos cinco itens arrolados na tabela, um diretor alegou desconhecer se os professores desenvolvem alguma atividade extra-curricular e, outros dois, afirmaram que a ação docente limita-se às aulas.

A ausência de quaisquer programas que extrapolem o trivial "feijão-com-arroz" arraigado na dieta escolar negligencia o interesse dos alunos (tabela 44) e perde uma ótima oportunidade de organizar eventos em que a leitura e literatura pudessem ser vistas pelos estudantes como algo mais que uma tarefa escolar.

Mesmo a escola que propicia dramatização e teatro mantém a atividade como um apêndice das aulas de Língua Portuguesa, isto é, não a oferece *além* das aulas e sim presa a estas.

Propiciar aos estudantes atividades extra-curriculares, além de ampliar-lhes os momentos de interação com o universo da escrita e da encenação, implica mudanças na postura docente e discente frente ao objeto literário.

Resgatada de um universo por excelência pedagogizante - a sala de aula - o contato com a literatura além do domínio do estritamente escolar serve como um tonificador da relação lei-

tor/texto/autor, abrindo caminhos para uma relação mais literária que pedagógica.

Servem de alerta, por conseguinte as palavras de Marisa LAJOLO:

urge discutir, por exemplo, o conceito de *motivação*, porque é em nome dele que a obra literária pode ser completamente desfigurada na prática escolar. Propor palavras cruzadas, sugerir identificação com uma ou outra personagem, dramatizar textos e similares atividades que manuais escolares propõem, é periférico ao ato de leitura, ao contato solitário e profundo que o texto literário pede.<sup>40</sup>

Conforme pôde ser vislumbrado ao longo da análise, a uniformização das ações docentes no trato do objeto literário privilegia atos quase mecânicos do ler-reproduzir a obra, ler-debater a obra, em que, embora se desencadeie a participação discente, a particularidade do literário precisa ser recuperada.

Ler para fazer exercícios de interpretação, para recontar a história lida, para gostar e se habituar a ler, para "ampliar os horizontes", para obter mais subsídios para o 2º grau...

Quer como pretexto para o desenvolvimento de objetivos e conteúdos arrolados nos programas das diversas disciplinas, quer enquanto instrumento de denúncia e conscientização, esses procedimentos não levam em conta a totalidade do texto, nem as suas possibilidades de utilização enquanto obras de linguagem.

Importa, pois, no âmbito da disciplina Língua Portuguesa, colocar em causa a função de "literário", e distinguir, na análise, o que diz respeito ao efeito estético e o que diz respeito a outras funções que o texto assume enquanto obra de linguagem, documento, etc.<sup>41</sup>

-----  
40 LAJOLO., p. 15.

41 MAGNANI. *Leitura, literatura...*, p. 35.



## 2.4 ESPINHOS NA SALA DE AULA

Sob a espinha-dorsal que tem na prática da leitura de textos literários uma das finalidades da literatura na escola de 1º grau, a existência de inúmeros entraves e dificuldades, sejam eles de ordem material, metodológica ou comportamental, revelam-nos que o convívio livro/leitor/escola não é pacífico e que, mesmo com a instauração de aulas específicas para a leitura, nem sempre esta ocorre de forma a contentar alunos, professores e escola.

Instados a apontar as dificuldades que percebem na leitura dos alunos, coordenadores pedagógicos e diretores registraram como principais "espinhos" o desinteresse dos alunos, a escassez de livros e a deficiência na interpretação do que lêem.

TABELA 46

## DIFICULDADES APONTADAS PELA ESCOLA NA LEITURA DOS ESTUDANTES

DIFICULDADES	FREQÜÊNCIA	%
Desinteresse	3	21,43
Falta de acesso a livros	3	21,43
Alunos não sabem interpretar o que lêem	3	21,43
Falta de incentivo por parte dos pais	2	14,28
Elevado preço dos livros	2	14,28
A televisão é mais atraente do que os livros	1	7,15
TOTAL	14	100,00

A consciência dos problemas e a reversão no quadro cuja tendência era apontar a televisão como, se não o único, o principal motivo pelo afastamento dos livros, permite-nos dizer que a escola dá mostras de estar ciente e preocupada com as atuais limitações que afetam a leitura no contexto escolar e social.

Acesso a livros e incentivo familiar são reivindicações legítimas num contexto marcado pela pobreza das bibliotecas escolares e pelo pequeno número de famílias que investe na aquisição de livros, revistas ou jornais (**vide** tabela 7).

Aliado aos entraves de ordem econômica, o desinteresse dos alunos e suas dificuldades de interpretação de texto remetem a problemática para o espaço da sala de aula, onde os professores convivem com essas e outras limitações.

Quando realizamos a coleta de dados, solicitamos aos professores que anotassem os problemas relacionados à prática da leitura, organizando-os sob quatro itens: quanto aos alunos, quanto aos textos com que trabalham, quanto à metodologia utilizada e quanto à sua própria formação profissional.

TABELA 47

LEVANTAMENTO DAS DIFICULDADES SENTIDAS PELO PROFESSOR AO  
TRABALHAR COM TEXTOS LITERÁRIOS

## A) QUANTO AOS ALUNOS

DIFICULDADES QUANTO AOS ALUNOS	FREQÜÊNCIA	%
Não gostam de ler	7	41,18
Apresentam dificuldades na interpretação de textos	4	23,54
Alegam falta de tempo para ler	2	11,76
Acham a linguagem literária complicada	2	11,76
Revelam pouco contato com textos literários	1	5,88
Demonstram dificuldade para se concentrar em textos mais extensos	1	5,88
TOTAL	17	100,00

Novamente é denunciado o desinteresse dos alunos, que não gostam de ler (41,18%) e apresentam dificuldades na interpretação de textos (23,54%). Considerando-se a ênfase dada pela escola em atividades de interpretação de texto (**vide** tabela 27), e a possibilidade de os alunos lerem em sala de aula, causa estranheza que a queixa de professores, coordenadores e diretores incida, preponderantemente, nesses aspectos. Indício evidente de que as coisas não caminham bem no reino do "despertar o prazer pela leitura".

Os alunos que demonstram dificuldades para se concentrar em textos mais longos e na compreensão da linguagem literária, provavelmente o sentem porque tem pouco contato com textos lite-

rários. Cabe ao professor propiciar mais encontros do aluno com o texto e instrumentalizá-lo para que as dificuldades de entendimento da linguagem literária sejam gradativamente vencidas. Assim, a focalização do específico literário, bem como o trabalho com a construção da linguagem são armas, certamente, mais eficazes do que a concentração na mera repetição da história lida.

Ademais, não nos parece que tendo como postulado uma pedagogia de facilitação se consiga incentivar os estudantes a lerem obras mais densas e com uma linguagem que, embora não sendo a do seu cotidiano, eles consigam compreender e apreciar.

Quando revelam os espinhos que cercam a relação do estudante com a literatura, os professores, na verdade, deixam entrever as próprias limitações, as da escola e do modelo de leitura adotado.

Segundo um dos professores entrevistados, "não há dificuldades desde que se considere o nível de leitura e a capacidade de compreensão e interpretação dos alunos". Considerar o nível real dos alunos não deve ser tomado, porém, como uma forma de se adaptar àquele nível, aceitando-o como suficiente e bom na sua redução. Caso contrário, deixemos de reivindicar qualquer importância para o trabalho que desempenhamos na escola.

TABELA 48

LEVANTAMENTO DAS DIFICULDADES SENTIDAS PELO PROFESSOR  
AO TRABALHAR COM TEXTOS LITERÁRIOS

## b) QUANTO AOS TEXTOS

TEXTOS	FREQÜÊNCIA	%
São alheios aos interesses da clientela	3	21,43
Os alunos não os entendem; a linguagem é difícil	2	14,29
Há falta de livros na escola	2	14,29
São poucos os textos aproveitáveis nos livros didáticos	2	14,29
Os livros são escolhidos pela espessura e/ou ilustração	1	7,14
Os textos mais curtos proporcionam maiores discussões	1	7,14
Há necessidade de um exemplar de cada livro a ser trabalhado para cada criança	1	7,14
Falta bibliografia que ensine atividades para desenvolver o gosto pela leitura	1	7,14
Falta embasamento teórico para o professor desenvolver a análise dos livros	1	7,14
TOTAL	14	100,00

Dois professores consideraram que não há problemas quanto aos textos que utilizam e têm à disposição nas escolas, desde que se leve em conta os interesses da maioria. Para esses docentes, falta de livros não é problema.

Em outro extremo, aparece a reivindicação de um exemplar de cada livro a ser analisado para cada criança, o que, sem dúvi-

da, seria o ideal. Como a situação das escolas está longe disso, os professores devem saber tirar proveito do material que têm ao seu dispor, pois se esperarem que o quadro atual se inverta para depois começarem a trabalhar, já se terá perdido um bom tempo e o leitor.

Textos alheios à realidade dos adolescentes, com uma linguagem difícil, e escolha de livros tendo como princípio a espessura e ilustração, são dificuldades que podem ser superadas através da mediação do professor.

Segundo Ângela KLEIMAN

Numa atividade de leitura, é preciso distinguir as relações que são instituídas entre autor e leitor, por um lado, e entre leitor e contexto, por outro. No contexto escolar, o professor, um dos fatores da ação do contexto imediato no leitor, é também constitutivo do processo. Ele determina, em grande medida, os objetivos de leitura (...). O papel do professor pode ser não o de mediador entre autor e leitor, mas o de fornecedor de condições para que se estabeleça a interlocução. Do ponto de vista da relação autor-leitor, esquece-se muitas vezes que as dificuldades que o aluno tem para depreender o significado do texto são tão agudas que o papel do interlocutor se esvaízia: o leitor não consegue recuperar nem o quadro referencial proposto pelo autor. Nessa dimensão também, o professor pode, pela sua ação no contexto, isto é, ensino de leitura, reestabelecer as condições para a interação.<sup>42</sup>

Isso dificilmente se consegue se o professor não tiver clareza de sua importância no contexto escolar e se não estiver atento às necessidades de seus alunos. Ao fornecer condições para que se estabeleça a interlocução do leitor-autor, o professor trabalhará no sentido de levar os alunos a ler com compreensão, o que não significa uma leitura única, a do professor ou crítico literário como a única possível para o texto.

-----  
<sup>42</sup> KLEIMAN., p. 39-40.

Para tanto, mais do que uma bibliografia que ensine atividades pré-formuladas e receitas para desenvolver o gosto pela leitura, há necessidade de uma melhor fundamentação teórica por parte do professor, para que também ele melhore sua leitura e possa orientar com eficácia seus alunos.

Foi registrado como um obstáculo ao ensino da literatura o trabalho com textos longos. Para determinado professor, os textos mais curtos proporcionam maiores discussões. Na verdade, trata-se de uma visão errônea porque não é pela extensão do texto que se mede seu caráter polemizador e questionador. Tal fato, aliás, estaria mais propenso a acontecer num texto longo em que há mais idéias, valores e condutas que se entrechocam, provocando uma tomada de posição por parte do leitor.

Pode acontecer, é inegável, que textos curtos sejam mais fáceis de serem reproduzidos para todos os alunos e que, finda a leitura, sobre mais tempo da aula para discuti-los com a participação de toda a turma.

A falta de livros nas escolas é uma realidade incontestável e, em decorrência disto, muitos professores, vencidos pelo desânimo e pela frustração de não conseguir reverter o quadro paupérrimo das bibliotecas escolares, limitam-se a fazer das aulas de leitura a oportunidade para a troca de livros e a tarefa de parafrasear o texto lido.

Muitas vezes, o livro didático, principal sustentáculo das aulas, mas que, para todos os efeitos, é usado apenas por 57,15% dos professores, não oferece textos que sejam aproveitáveis nas aulas de leitura. Tal situação, agravada pela escassez de livros literários nas bibliotecas, mostra-nos a face pouco alardeada de

um município pretensamente rico e organizado, que em matéria de investimentos na área cultural deixa a desejar.

TABELA 49

LEVANTAMENTO DAS DIFICULDADES SENTIDAS PELO PROFESSOR  
AO TRABALHAR COM TEXTOS LITERÁRIOS

## c) QUANTO À METODOLOGIA UTILIZADA

METODOLOGIA	FREQÜÊNCIA	%
Necessidade de diversificação metodológica durante as aulas	2	18,18
Necessidade de cursos sobre abordagens de diversos tipos de textos	2	18,18
A mesma metodologia não funciona com todas as turmas	1	9,09
Uso de metodologia inadequada ocasiona o desinteresse do aluno	1	9,09
Alunos não estão acostumados com debates em grupo, não levando essas atividades a sério	1	9,09
Falta de material de apoio para análise de textos literários	1	9,09
É pouco acessível para o nível dos alunos que freqüentam a escola	1	9,09
Necessidade de grupos de estudos entre professores para diversificar os encaminhamentos metodológicos	1	9,09
Aulas de leitura em sala de aula não funcionam	1	9,09
TOTAL	11	100,00

As dificuldades evidenciadas, no tocante à metodologia empregada na abordagem de textos literários, demonstram que vários



docentes estão preocupados com a diversificação de atividades que sejam capazes de despertar o interesse dos alunos. A solicitação de "cursos sobre abordagens de diversos tipos de textos", bem como a organização de grupos de estudo para diversificar os encaminhamentos metodológicos, é elucidativa: o que se quer são sugestões para o que fazer, e como fazer, com os textos literários.

Um professor apontou como dificuldade "o fato de a mesma metodologia não funcionar com todas as turmas". Outro disse que a metodologia é "pouco acessível para o nível dos alunos que frequentam a escola". Em respeito a isso, nunca é demais lembrar que a metodologia e o conteúdo é que devem se adequar aos alunos, e não o contrário.

Além das considerações anotadas na tabela, um docente disse que não sente dificuldades ao trabalhar com literatura em sala de aula e outro não respondeu à questão.

Essa situação é alarmante na medida em que desnuda a preocupação central dos professores: a busca de um receituário que dê conta do ensino da literatura, como se houvesse uma fórmula pré-elaborada em que todos os textos se encaixassem, com um roteiro de atividades para explorá-los, roteiro que seja do agrado dos alunos ("caso contrário ninguém consegue controlar a indisciplina...") e que não implique muita leitura por parte dos professores, preferencialmente, com as interpretações já prontas.

No fundo, é o que já fazem, há muito tempo, os livros didáticos e paradidáticos.

Diversificação metodológica e adequação da mesma aos interesses e necessidades dos alunos são, preliminarmente, tarefas de todo e qualquer docente. As dificuldades sentidas nessa área não

se resolvem, contudo, através de fórmulas, pois uma vez esgotado o arsenal disponível, o professor que não tiver conhecimentos teóricos suficientes para repensar sua prática e propor novas estratégias para o ensino, seguramente voltará a bater na mesma tecla.

Ainda que a situação em que se encontra o ensino de literatura no 1º grau cause apreensão, há uma ou outra oportunidade em que os professores demonstram estar conscientes de que as reformas necessárias não se operam sem a efetivação de leituras que ampliem seu próprio universo conceitual, condição *sine qua non* para qualquer tentativa de intervir na realidade.

TABELA 50

LEVANTAMENTO DAS DIFICULDADES SENTIDAS PELO PROFESSOR  
AO TRABALHAR COM TEXTOS LITERÁRIOS

d) QUANTO À SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

DIFICULDADES QUANTO À FORMAÇÃO PROFISSIONAL	FREQÜÊNCIA	%
Necessidade de aperfeiçoamento na área de literatura, especialmente em literatura infanto-juvenil	6	60,00
Necessidade de cursos que ensinem técnicas para o desenvolvimento das aulas de leitura	1	10,00
Falta de profundidade nas análises que faz	1	10,00
Falta de tempo para atualização	1	10,00
O material é escasso	1	10,00
TOTAL	10	100,00

A principal falha apontada pelos professores no que diz respeito à sua formação profissional remete para a necessidade de aperfeiçoamento na área de literatura e, especificamente, em literatura infanto-juvenil.

Para atender a esta demanda, os Núcleos Regionais de Ensino do Paraná viabilizam, anualmente, cursos de atualização em que se procura ofertar aos docentes várias alternativas temáticas dentro das áreas de Língua Portuguesa, Lingüística, Literatura Brasileira e Literatura Infanto-Juvenil.

Nossa experiência como docente em alguns desses cursos na área de Literatura Infanto-Juvenil, mostra, todavia, que a maior parte dos professores procura, nesses eventos, técnicas para o desenvolvimento das aulas de literatura.

Falta, da parte desses professores, um esforço maior para, constatadas suas limitações, buscar formas de superá-las investindo na ampliação do seu conhecimento, no estudo e na leitura. Muitas vezes, nos cursos fomentados pelos Núcleos Regionais, deparamo-nos com professores assustados, sonolentos, e até mesmo indignados, ante a proposição de se efetuar uma leitura de textos de fundamentação teórica.

Temos, assim, evidenciada pelos docentes a importância de se ofertar cursos através dos quais eles possam sanar suas deficiências. Há que se questionar, porém, o tipo de cursos por eles pretendido e quais as finalidades que esperam atingir: mais técnicas ou mais leituras para que eles mesmos venham a implementar práticas de leitura condizentes com a sua realidade e com os objetivos propostos?

Um professor menciona como dificuldade a falta de profun-

didade nas próprias análises. O reconhecimento dessa limitação é essencial para a posterior procura de meios que possam contribuir para a otimização de seu trabalho. Reconhecer a limitação deve servir como elemento desencadeador de novos conhecimentos, pois a inquietação gerada pela insatisfação do "sei que nada sei" atua como mola propulsora para gerar novos saberes.

Dentro desse contexto de aprimoramento profissional, destacamos a importância de a UNIOESTE, através do Curso de Letras, viabilizar cursos de extensão e especialização, grupos de estudo e consultorias que venham a suprir esta necessidade de atualização e aperfeiçoamento.

Tendo em vista que todos os docentes envolvidos na pesquisa têm sua formação profissional diretamente vinculada à UNIOESTE, conforme salientado na Introdução deste trabalho, cabe a ela avaliar os princípios que têm norteado sua atuação na área da Literatura Infanto-Juvenil e Prática de Ensino, bem como dar continuidade a cursos de especialização visando, principalmente, o aperfeiçoamento dos graduados e comunidade educacional a ela afetos.

Ainda com relação aos dados que constam da tabela imediatamente anterior, houve um professor que mencionou o fato do curso superior tê-lo auxiliado a superar muitas dificuldades; dois professores atestaram que não há dificuldades quanto a esse item e um terceiro não respondeu à questão.

Registramos, também, a assertiva de que "o aluno apresenta uma bagagem mínima de conhecimento", resposta gerada, provavelmente, pela incompreensão do solicitado.

TABELA 51

## REGULARIDADE COM QUE O PROFESSOR LÊ OBRAS LITERÁRIAS

REGULARIDADE	FREQÜÊNCIA	%
Um livro por mês	8	57,16
Um a cada dois meses	1	7,14
Um a cada semestre	-	-
Diariamente	1	7,14
Três a quatro por mês	1	7,14
Sempre que possível	1	7,14
De acordo com a necessidade de efetuar determinado trabalho	1	7,14
Freqüentemente, devido à profissão	1	7,14
TOTAL	14	100,00

Perguntados sobre o tempo que destinam à leitura de textos literários, 57,16% dos professores afirmam ler um livro por mês. Os demais, com exceção de um professor que lê três ou quatro livros por mês, deram respostas mais evasivas: sempre que possível, freqüentemente, de acordo com a necessidade, diariamente, um a cada dois meses.

Embora a finalidade da questão não fosse cronometrar o tempo de leitura dos docentes, observamos que dois deles a vinculam diretamente à profissão: lêem porque precisam realizar algum trabalho, lêem porque têm objetivos claros sobre o que pretendem com aquela leitura.

Por que, então, insistimos tanto na leitura descompromissada, gratuita, de nossos alunos? Se todos lemos com um objetivo

em mente - usufruir prazer da leitura também é um objetivo - devemos permitir e auxiliar os estudantes para que fixem seus próprios objetivos.

De acordo com Angela KLEIMAN,

Ensinar a ler, é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar à criança que quanto mais ela previr o conteúdo, maior será sua compreensão; é ensinar a criança a se auto-avaliar constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fio (...) Isso implica ensinar não apenas um conjunto de estratégias, mas criar uma atitude que faz da leitura a procura da coerência: as proposições estão em função de um significado, devem ser interpretadas em relação a esse significado; as escolhas lingüísticas do autor não são aleatórias mas são aquelas que, na sua visão, melhor garantem a coerência de seu discurso.<sup>43</sup>

-----  
<sup>43</sup> Ibid., p. 151-152.

TABELA 52

FALHAS APONTADAS PELO PROFESSOR  
NO TRABALHO COM LITERATURA NO 1º GRAU

FALHAS	FREQÜÊNCIA	%
Dificuldades do acesso e na escolha de textos, falta de material	4	16,00
Alunos sentem dificuldades de entender o que lêem: apenas decodificam o texto	4	16,00
Metodologia inadequada	3	12,00
Desinteresse dos alunos/conversas paralelas nas aulas de leitura	3	12,00
Falta de leitura e de embasamento teórico por parte dos professores	3	12,00
Cobrança rígida das leituras; fichas de leitura	2	8,00
Direcionamento das leituras por parte do professor	1	4,00
Texto literário é usado como pretexto para ensinar outros conteúdos de Português	1	4,00
Exigir a leitura de livros não apropriados à faixa etária dos alunos	1	4,00
Os alunos, em geral, não gostam de ler	1	4,00
Falta de preparo das atendentes de biblioteca	1	4,00
Falta de estímulo das famílias dos alunos	1	4,00
TOTAL	25	100,00

Dificuldades e falhas se misturam no caminho do leitor, aluno ou docente.

Alguns dados registrados como falhas que inviabilizam o

ensino da literatura no 1º grau, fogem ao controle dos professores: a falta de estímulo das famílias, a falta de preparo das atendentes de biblioteca e a escassez de material bibliográfico, variantes sobre as quais os docentes têm pouca ou nenhuma atuação.

Além dos entraves apontados anteriormente, foram registradas: a dificuldade na escolha dos textos para analisar com os alunos, a cobrança rígida das leituras, o uso do texto literário como pretexto, a exigência de leituras que extrapolam a faixa etária dos alunos e o direcionamento das leituras por parte do professor.

Com relação ao último item - direcionamento das leituras - há que se ter cuidado com suas implicações de ordem autoritária. Quando o professor, ou qualquer leitor, tem a pretensão de impôr a sua leitura como a única cabível, perde de vista o caráter coletivo da escrita e a dinamicidade do processo da leitura, processo que prima pela participação do leitor, a cada leitura, na construção dos sentidos.

Assim, se ao professor cabe auxiliar nesse processo como mediador, é importante que ele o faça respeitando a experiência de seu aluno-leitor, sem perder de vista que atribuição de sentidos é algo extremamente dinâmico, o que garante, *de per se*, a multiplicidade de leituras.

A relação dialógica entre o leitor e o texto aponta para a "possibilidade de a obra se atualizar como resultado da leitura", evidenciando que ela "está viva; porém, como as leituras diferem a cada época, a obra mostra-se mutável, contrária à sua fixação



numa essência sempre igual e alheia ao tempo".<sup>44</sup>

A atualização da obra se faz através da voz ativa do leitor; comporta desta forma, uma face não-espontânea que deve ser trabalhada na esfera escolar, através de ações conjuntas entre docentes e alunos.

Quanto à adaptação à faixa etária dos alunos, o professor deve atentar mais para os seus interesses de leitura, deixando um pouco de lado a obstinação por convenções etárias ou quaisquer outras (morais, culturais, escolares, psicológicas...) que interfiram no crescimento do leitor, seja por considerá-lo imaturo, sem condições de entender determinadas obras ou, até mesmo, por rotular livros como tipicamente masculinos ou femininos.

Constatamos, por outro lado, que alguns professores demonstram uma auto-crítica quando avaliam e assumem como suas falhas a falta de leitura e de embasamento teórico.

Se o número de docentes que aceita as próprias deficiências ainda é pequeno, restringe-se a 12%, isso não deve ser tomado como condição imutável. Pelo contrário, faz ver a possibilidade de avançar nesse caminho, mas sem a ingenuidade ilusória que tende a ver no magistério um sacerdócio, ou na escola a redenção de todos os males sociais, econômicos e culturais.

Ao lado de condições favoráveis para que o processo se efetue satisfatoriamente, a otimização das práticas de leituras literárias na escola de 1º grau pressupõe uma sólida formação

---

<sup>44</sup> ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo : Ática, 1989. p. 33.

profissional dos docentes, com um repertório de leituras suficientemente amplo e diversificado e o resgate da função do professor, função que ultimamente tem estado diluída entre tantas outras atribuições abarcadas pela escola.

### 3 BIBLIOTECA ESCOLAR E O ACESSO À LITERATURA

*Quando a consciência dos problemas se impõe, as soluções estão quase ao alcance das mãos. Ou dos punhos...*  
(Jean Foucambert)

Enquanto agência responsável pela transmissão do conhecimento formal historicamente construído, a escola se diferencia da família e outras instituições sociais ao assumir como sua a responsabilidade de realizar um trabalho educacional sistematizado, organizado e amparado por bases científicas.

Espera-se da escola que ela cumpra essa sua função, apesar dos obstáculos e limitações que a cercam. O desinteresse dos estudantes e a falta de material bibliográfico que atenda, minimamente, a um trabalho sistemático e seqüenciado de leituras, revelam-se como dois sérios entraves para a otimização do trabalho que vem sendo desenvolvido nas escolas, no âmbito da presente pesquisa.

É determinante, no contexto estudado, que se viabilizem ações voltadas para o incremento das bibliotecas escolares, sem dúvida o principal meio através do qual os estudantes têm acesso a livros.

TABELA 53

## COMO OS ESTUDANTES OBTÊM OBRAS LITERÁRIAS

AQUISIÇÃO DE LIVROS	5 <sup>a</sup>		6 <sup>a</sup>		7 <sup>a</sup>		8 <sup>a</sup>	
	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%
Compra	3	3,90	4	5,06	5	5,81	6	6,90
Empréstimo de amigos	1	1,30	1	1,27	7	8,14	5	5,75
Empréstimo da biblioteca da escola	61	79,22	61	77,22	68	79,07	67	77,01
Empréstimo da biblioteca pública	4	5,19	6	7,59	6	6,98	9	10,34
Empréstimo do professor	8	10,39	7	8,86	-	-	-	-
TOTAL	77	100,00	79	100,00	86	100,00	87	100,00

Os números relativos à compra e empréstimo de livros de amigos confirmam o que já observáramos anteriormente quanto à aquisição de materiais impressos pela família (tabela 7), e à influência dos amigos na seleção de leituras.

O empréstimo de obras literárias na biblioteca escolar responde por cerca de 80% dos casos, contrapondo-se a um número infinitamente menor de empréstimos na biblioteca pública. Tais números justificam que se proceda a investimentos maiores na compra de livros e adequação do espaço das bibliotecas escolares, pois são a elas que os estudantes recorrem com mais freqüência.

A situação dessas bibliotecas, todavia, não reúne condições satisfatórias para atender à demanda escolar. À precariedade das instalações acrescenta-se um acervo sofrível e atendentes sem

a qualificação necessária para um trabalho que extrapola o simples carimbar de carteirinhas no ato do empréstimo e devolução de livros.

TABELA 54

VERIFICAÇÃO DA EXISTÊNCIA DE BIBLIOTECAS E SALAS DE  
LEITURA NAS ESCOLAS

CONDIÇÕES DA ESCOLA	5ª				6ª				7ª				8ª			
	SIM		NÃO		SIM		NÃO		SIM		NÃO		SIM		NÃO	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Possui Biblioteca	64	86,49	10	13,51	65	87,84	9	12,16	73	98,65	1	1,35	68	91,89	6	8,11
Possui sala de leitura	-	-	74	100,00	-	-	74	100,00	-	-	74	100,00	-	-	74	100,00

Não há Sala de Leitura em nenhuma escola da rede pública que atende aos escolares da 5ª à 8ª séries, e os jovens reclamam a sua viabilização. Todas as escolas possuem bibliotecas, algumas, lastimavelmente, num estado muito precário dividindo espaço com a secretaria da escola, com a sala dos professores e o gabinete da direção. Apenas 5 escolas contam com espaço próprio para a biblioteca, ou seja, menos de 50% do universo total.

Numa escola, as dependências da biblioteca foram transformadas em sala de aula devido à falta de espaço físico para abrigar os alunos. Neste caso, sala de aula e biblioteca têm como divisória uma estante de livros e, para se chegar à biblioteca, é necessário passar pela sala. Com certeza esse "layout" deve desencadear vários problemas, tanto para os alunos que ali têm au-

las quanto para quem faz uso da biblioteca.

Esta situação não é, certamente, exclusividade das escolas de Marechal Cândido Rondon. A mesma problemática é denunciada por Lilian Lopes Martin da SILVA, ao analisar o quadro geral das bibliotecas escolares no Estado de São Paulo:

O Estado, "sem condições" de criar bibliotecas e muito menos de contratar bibliotecários, acaba por delegar às escolas a organização, implantação e responsabilidade por esse trabalho. Há então bibliotecas que "funcionam" em armários de professores, salas de aulas ou armários da diretoria. Há alunos, professores, pais, serventes, estagiários que fazem as vezes do bibliotecário.<sup>1</sup>

Igualmente crítica é a situação que se criou em escolas que comportam alunos atendidos pela rede municipal de ensino (até a 4ª série) e alunos da rede estadual (5ª série em diante). Em três dessas escolas, os alunos de 5ª à 8ª séries se queixaram por não lhes ser permitido o acesso a livros das escolas municipais.

O absurdo desta situação chega ao ápice numa escola em que funcionam apenas algumas turmas de 5ª à 8ª séries, recentemente implantadas e exclusivamente no período noturno. Como a escola municipal funciona apenas durante o dia, à noite a biblioteca fica trancada e os alunos de 5ª à 8ª séries impossibilitados a qualquer acesso aos livros.

Nessa escola, as aulas de leitura sobrevivem graças ao esforço do professor que leva consigo livros de outra escola em que atua.

Tais ocorrências revelam a falta de consciência por parte

-----  
<sup>1</sup> SILVA, Lilian Lopes Martin da. **A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura.** Porto Alegre : Mercado Aberto, 1986. p. 20.

das pessoas envolvidas na administração dessas escolas, uma vez que demonstram estar mais preocupados com "o que é estadual e o que é municipal" e deixam de atender a um pressuposto fundamental do ensino público, a igualdade de acesso aos bens culturais e à educação.

Alunos "do Estado" impedidos de ler "livros do município", bibliotecas perdendo espaço para salas de aula, secretaria e sala dos professores dividindo espaço com os livros são todas situações que nos fornecem parâmetros para avaliar a real importância atribuída à leitura nesse contexto.

Em vista disso, não nos parecem despropositadas as reiteradas lamentações sobre o desinteresse dos alunos, a falta de material e as dificuldades de compreensão por parte dos alunos-leitores. Se não forem encaminhadas mudanças nas atuais condições em que se oferece literatura aos jovens, o esforço individualizado do professor de Língua Portuguesa dificilmente reverterá o quadro de desinteresse instaurado.

Alguns alunos parecem mesmo desconhecer a existência da biblioteca em suas escolas, conforme observamos na tabela imediatamente anterior.

No que se refere ao tamanho do acervo, os números fornecidos pelas escolas confirmam o quadro precário em que se encontram as bibliotecas.

TABELA 55

## CONDIÇÕES DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES

NOME DA ESCOLA	NÚM. APROX. DE VOLUMES	NÚM. APROX. DE LIV. LITERÁRIOS	ENCARREGADO DA BIBLIOTECA
Col. Est. Antônio M. Cerreta	1.500	1.000	servidor
Esc. Est. Dealmo S. Poersch	3.000	500	aux. serviços gerais e diretor
Col. Est. Eron Domingues	6.700	1.250	servidor
Esc. Est. Frentino Sackser	378	285	servidor/sem treinamento
Esc. Est. Iguiporã	2.975	1.500	servidor
Esc. Est. Marechal Rondon	-	-	-
Col. Est. Margarida	1.952	300	servidor
Esc. Est. Monteiro Lobato	20	50	secretária
Esc. Est. Novo Três Passos	1.800	600	-
Esc. Est. Porto Mendes	1.800	700	servidor
Esc. Est. Zulmiro Trento	2.000	750	servidor
TOTAL	22.125	6.935	-

O número aproximado de obras literárias disponíveis para 2.953 alunos de 5ª à 8ª séries é de 2,3 livros por aluno. Isto sem considerar que, em quatro escolas, o acervo é também utilizado por estudantes de 2º grau.

Além das obras literárias, é verdade, há outras para pesquisas, consultas, estudos. Porém, as reclamações acerca da escassez de material levam a crer que as condições de trabalho nessas escolas são, indiscutivelmente, frágeis. Não se descarta,



ainda, que livros didáticos também tenham sido contemplados nesse contingente.

As pessoas responsáveis pelas bibliotecas são, na maior parte, servidores sem formação específica para trabalhar no setor. Há, no município de Marechal Cândido Rondon, apenas uma bibliotecária graduada em Biblioteconomia e que atua no *campus* da UNIOESTE. Tanto a Biblioteca Pública quanto as escolares não contam com profissionais especializados na área.

Nas escolas, os serviços da biblioteca são executados por secretárias, servidores, auxiliar de serviços gerais (zeladora) e diretor. Não é raro, tampouco, encontrarmos professores à espera da aposentadoria trabalhando em bibliotecas.

O fato de não serem graduados em Biblioteconomia não implica, porém, que essas pessoas exerçam sua função com menos responsabilidade ou empenho. Conforme lembra Ezequiel Theodoro da SILVA, o bibliotecário não deve ser apenas um "mago da catalogação e do processamento técnico de livros".<sup>2</sup> Para ele, o bibliotecário é também

um agente social que executa tarefas educativas e pedagógicas no âmbito de sua prática. Em outras palavras, a praxis do bibliotecário extrapola o conhecimento de técnicas oriundas da pesquisa em biblioteconomia; essa praxis exige isso, um desejo de transformação dessa mesma realidade.<sup>3</sup>

Resta saber até que ponto zeladoras, servidores e secretárias têm condições de executar tarefas pedagógicas e educativas no âmbito de sua prática como atendentes de biblioteca. O que pu-

-----  
<sup>2</sup> SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e realidade brasileira**. 3. ed. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1986. p. 42.

<sup>3</sup> **Ibid.**

demos averiguar nos mostra a redução do papel do "agente social" a alguém que guarda os livros nas estantes, muitos deles apenas com o carimbo da escola e uma ficha para empréstimo, autoriza o empréstimo dos livros e direciona, em alguns casos, os livros de acordo com a série em que o aluno estuda.

Sem dúvida, o que se espera das bibliotecas escolares extrapola esse quadro limitado. Contudo, para que ações mais abrangentes e educativas sejam levadas a efeito, faz-se necessário investir na formação dos servidores, capacitando-os para atuarem no setor, e na ampliação das bibliotecas, abrindo-as para a participação de toda a comunidade.

É importante que as bibliotecas fomentem programas locais de estímulo à leitura, programas que extrapolem a população estritamente escolar e o período letivo. Neste sentido, impõe-se uma desmitificação da usual distinção estabelecida entre bibliotecas públicas e escolares.

No caso brasileiro e em geral do Terceiro Mundo, a distinção entre bibliotecas públicas e escolares já não pode subsistir. Isto é, a biblioteca escolar precisa ser também comunitária, transformar-se em salas de leitura, sob pena de que o zelo pelo objeto marginalize contingentes populacionais cada vez maiores.<sup>4</sup>

Abrindo-se para a participação comunitária, certamente ampliar-se-ia a freqüência dos pais às bibliotecas, do contrário tão insignificante. Este pode ser um caminho para a formação de uma sociedade leitora e para a valorização do livro.

-----  
<sup>4</sup> YUNES, Eliana e PONDÉ, Glória. **Leitura e leituras da literatura infantil**. São Paulo : FTD, 1988. p. 55.

TABELA 56

## FREQUÊNCIA DOS PAIS DOS ESTUDANTES A BIBLIOTECAS

PAIS VÃO A BIBLIOTECA	FREQUÊNCIA	%
Sim	3	1,01
Não	251	84,80
Às vezes	42	14,19
TOTAL	296	100,00

Constatado que praticamente 85% dos pais não costumam frequentar bibliotecas e que, tampouco, compram livros ou similares (cf. tabela 7), cabe à escola introduzir e garantir a permanência dos estudantes no universo da escrita. Como esta não é uma tarefa simples há que se chamar a família para cumprir sua parte, mas isso não se consegue se as pessoas não encaram a leitura como um meio que possa contribuir para a "emancipação do sujeito, libertando-o do processo de massificação a que se vê submetido pela informação dirigida, que encobre as contradições e não faz apelo crítico".<sup>5</sup>

A formação e incrementação do hábito e, além dele, da necessidade de leitura depende de esforços coletivos advindos da escola e da comunidade. Esta deve ser chamada a participar da organização da biblioteca escolar que, desta forma, "perde o seu caráter de promoção individual ou de grupos isolados, transformando-se no resultado de um esforço da comunidade, voltado prin-

-----  
<sup>5</sup> Ibid., p. 32.

principalmente à recuperação de sua autonomia e iniciativa criada-  
ra".6

TABELA 57

PROCEDIMENTOS UTILIZADOS PARA A RENOVAÇÃO  
DO ACERVO DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES

RENOVAÇÃO DO ACERVO	FREQÜÊNCIA	%
Aquisição pela escola	11	55,00
Aquisição pelos alunos	3	15,00
Doação por parte de órgãos governamentais	3	15,00
Doação por parte da comunidade	3	15,00
TOTAL	20	100,00

Até o momento, a participação da sociedade na gestão da biblioteca escolar tem se limitado a algumas doações de livros (15,00%). A renovação do acervo é viabilizada, principalmente, através da compra com verbas da própria escola, verbas que são arrecadadas em atividades (festas, rifas, bingos) promovidas pela própria comunidade escolar: professores, pais e alunos.

Quanto à doação de livros por parte de órgãos governamentais, o número é bem reduzido. Na verdade, desativado o programa "Salas de Leitura", nenhum outro supriu a carência de livros nas escolas.

-----  
6 SILVA, Ezequiel Theodoro da. Biblioteca escolar: da gênese à gestão. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1985. p. 133-145. p. 140.

No tocante às escolas da rede pública municipal, que atendem crianças do pré-escolar à 4ª série, a Secretaria Municipal de Educação tem dado continuidade ao Projeto "Os livros criam asas". Readequou as sacolas-estantes, bem como seu acervo, e o projeto, ora denominado "Livros: em busca de amigos", tem atendido 32 escolas municipais, notadamente aquelas que ainda não possuem biblioteca e as pequenas escolas multisseriadas do interior do município.

O acervo, ainda pequeno (cerca de 1250 livros), não atende às escolas estaduais que permanecem, por conseguinte, limitadas às suas eventuais aquisições e pequenas doações, o que implica uma descontinuidade da leitura da 4ª para 5ª série e subseqüentes.

Como a doação não contempla escolha por parte das pessoas diretamente envolvidas no processo educacional (professores e alunos), não há como assegurar a qualidade do material recebido, podendo ocorrer o empobrecimento do acervo, de resto já tão pobre.

Assim, a existência de livros (poucos!) nas escolas, não é garantia de que eles supram as necessidades e interesses de seu público-leitor e, tampouco, que a qualidade do acervo contribua para a instauração de práticas emancipatórias.

O dinheiro que as escolas arrecadam com promoções é investido, além da aquisição de livros, na conservação e ampliação do espaço físico; conseqüentemente, a compra de livros é feita muito esporadicamente.

TABELA 58

REGULARIDADE COM QUE SÃO COMPRADOS LIVROS  
PELAS ESCOLAS

COMPRA DE LIVROS	FREQÜÊNCIA	%
Uma vez ao ano	6	54,55
Semestralmente	2	18,18
Três ou quatro vezes ao ano	1	9,09
Quando há verbas disponíveis	2	18,18
TOTAL	11	100,00

Em mais da metade das escolas, 54,55%, compra-se livros apenas uma vez por ano e, em apenas uma, a aquisição se faz mais seguidamente, três ou quatro vezes ao ano, o que não garante que o montante seja numeroso.

Percorrendo algumas bibliotecas, deparamo-nos com livros em estado lastimável: sem capas, rasgados, riscados, consertados com fita adesiva em diversos pontos, ou, lastimavelmente, incompletos. Isto nos leva a crer que, na verdade, a aquisição de títulos dá-se muito mais em função da reposição do material deteriorado do que, propriamente, da renovação e atualização do acervo.

A velocidade com que o material bibliográfico se deteriora não pôde ser averiguada. Contudo, a julgar pela aparência dos livros, os poucos recursos investidos no setor não têm possibilitado sequer a reposição de títulos, o que, a curto prazo, implica o decréscimo do volume de livros disponível.

Tendo em vista tais circunstâncias, perguntamo-nos como é possível patrocinar a leitura no contexto escolar, como é possível "levar o aluno a descobrir o prazer da leitura" sem que haja material para isso? Certamente, não é através de compras uma vez ao ano, para consultas semanais ou diárias, que se ensinará ao aluno a valorizar o livro e a leitura.

TABELA 59

## CRITÉRIOS USADOS NA COMPRA DE LIVROS

CRITÉRIOS	FREQÜÊNCIA	%
Sugestões do corpo docente	7	50,00
Análise do tipo de leitor que frequênta a biblioteca	3	21,44
Resumos ou comentários de livros em catálogos	1	7,14
Título ou assunto	1	7,14
Custo mais baixo	1	7,14
Que atendam a todas as faixas etárias ao mesmo tempo	1	7,14
TOTAL	14	100,00

Além das sugestões dos professores, que respondem pela metade das indicações de livros, o tipo de leitor que frequênta a biblioteca é um quesito examinado em três escolas, no momento de adquirir livros. Tal procedimento deveria se alastrar pelas demais, considerando-se que "não basta criar bibliotecas e salas de leituras (...) sem um conhecimento e uma decisão a respeito dos

'públicos' a serem servidos, e em que escala de prioridades".<sup>7</sup>

O assunto e o título não influenciam apenas o aluno na hora de escolher um livro. Também na hora da compra, esses dois itens são analisados, assim como o custo do material.

O modo de agir das editoras, enviando catálogos de livros para professores e escolas, tem se revelado como uma forma contundente de *marketing*, atingindo o público-alvo. Os resumos e/ou comentários divulgados nesse tipo de material são tomados como referência em mais de uma escola (7,14%). Alguns professores, ao indicarem livros para a lista de compras, o fazem a partir dos catálogos, conforme pôde ser observado nos capítulos anteriores.

Dois princípios de ordem financeira - o custo do material e sua utilização por todos os alunos, independente da faixa etária - muitas vezes comprometem a qualidade do acervo formado pelas bibliotecas escolares. Embora muitas obras literárias sejam lidas e apreciadas por pessoas de quaisquer idades, sem que para isso haja a indicação "obra para adultos" ou "obra para idosos", etc, quando se trata da criança e do jovem, a especificidade do público leitor, suas necessidades e interesses pessoais são elementos que não devem ser menosprezados no momento da organização do acervo literário.

Por outro lado, a seleção de obras de forma aleatória, sem obedecer a um programa seqüenciado de leituras, e o predomínio de romances do tipo "água com açúcar", em que as temáticas sociais são apresentadas de forma inócua e o caráter estético é negligên-

---

7 GARCIA, *apud* SILVA, Biblioteca escolar... p. 143.



ciado, constituem-se em duas formas de escamotear funções importantes propiciadas pelo contado com o texto literário, cuja linguagem não se fecha em si mesma e comporta "uma função social que é provocar a reflexão no leitor".<sup>8</sup>

TABELA 60

BIBLIOTECAS USUALMENTE FREQUENTADAS PELOS ESTUDANTES

BIBLIOTECA	FREQÜÊNCIA	%
Da escola	225	74,50
Biblioteca Pública	58	19,21
do SESC	4	1,32
De casa	3	1,00
Não há biblioteca que possa frequentar	11	3,64
Nenhuma	1	0,33
TOTAL	302	100,00

A maior freqüência às bibliotecas escolares confirma o que, nos idos de 1944, já afirmara Lourenço FILHO:

ensino e biblioteca são instrumentos complementares (...); ensino e biblioteca não se excluem, complementam-se. Uma escola sem biblioteca é um instrumento imperfeito. A biblioteca sem ensino, ou seja, sem a tentativa de estimular, coordenar e organizar a leitura, será, por seu lado, instrumento vago e incerto.<sup>9</sup>

Respondendo por 74,50% da freqüência dos estudantes, a bi-

8 YUNES e PONDÉ, p. 44.

9 apud SILVA, Biblioteca escolar... p. 134.

biblioteca escolar precisa atender a essa demanda de modo a facilitar a aquisição de conhecimentos e a ofertar os instrumentos necessários para isso.

TABELA 61

## ATIVIDADES REALIZADAS PELOS ESTUDANTES NA BIBLIOTECA

ATIVIDADES	FREQÜÊNCIA	%
Pesquisas	241	40,85
Leitura	133	22,54
Empréstimo de livros	192	32,54
Encontro com amigos	24	4,07
TOTAL	590	100,00

Conforme mostra a tabela, a biblioteca serve, em primeira instância, para realizar pesquisas, o que talvez justifique a diferença numérica entre obras literárias e os demais livros que compõem seu acervo (**vide** tabela 55). Apenas 32,54% dos alunos cita o empréstimo de livros, o que causa estranhamento uma vez que, indagados sobre a forma como adquiririam os livros para as aulas de leitura (tabela 53), cerca de 80% dos alunos respondeu que isto se dava através do empréstimo da biblioteca escolar.

Em vista disso, convém avaliar a real abrangência dos serviços prestados pelo órgão e dinamizar ações que contemplem sua finalidade social, qual seja, "integrar pela leitura e informação os indivíduos à sua comunidade, à sociedade e ao tempo em que es-

tão vivendo".<sup>10</sup>

A prática da leitura também é pouco prestigiada no ambiente das bibliotecas. Isto se deve, provavelmente, à particularidade do local que não propicia a descontração e o estímulo necessários para a atividade. Evidencia-se, portanto, a premência de se instalar Salas de Leitura com ambiente agradável, acervo rico e variado e atendentes conscientes da importância do seu trabalho para a democratização do espaço e dos instrumentos ali disponíveis, incentivando o ato de ler e propiciando ações que ampliem o processo de reflexão e crítica, não apenas do texto escrito mas da própria "leitura do mundo" de que nos fala Paulo FREIRE.<sup>11</sup>

Sob este prisma, Eliana YUNES e Glória PONDÉ apontam a criação de espaços alternativos para a leitura como um meio de transformar o ato de ler e pensar numa rotina para todos os cidadãos.

Se quisermos ampliar o processo de reflexão e crítica para todos, é preciso que o contexto político e cultural favoreça o diálogo, a associação de grupos e instituições interessadas na promoção da leitura; fomente a criação e dinamização de bibliotecas; enfim transforme o ato de ler e de pensar numa rotina comum a todos os cidadãos. Para tanto, dever-se-ia incentivar a leitura em praças públicas, associações comunitárias, livrarias, isto é, o acesso ao livro poderia ser feito tanto de modo formal quanto informal.<sup>12</sup>

Se ampliada a esfera de ação das bibliotecas escolares e canalizados recursos humanos e financeiros para a instalação de

---

<sup>10</sup> GARCIA *apud* SILVA, *op. cit.* p. 145.

<sup>11</sup> FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo : Cortez/Autores Associados, 1982.

<sup>12</sup> YUNES e PONDÉ, p. 29.

novos espaços, em que a oferta de material escrito vá ao encontro não apenas de estudantes mas da comunidade em geral, as chances de se formar novos leitores e garantir a continuidade daqueles que um dia já o foram, seriam maiores, isto porque "são os livros, mais que instrumentos de instrução funcional, que permitem ao alfabetizado não retornar ao analfabetismo ou estagnar na decifração de letreiros e assinatura do nome".<sup>13</sup>

Ao se estimular a prática da leitura há que se ter clareza que sua problemática vincula-se à problemática social e que "em vez, de 'Venham ver como é bonito e como vocês estão errados em não gostar', a proposta é 'Venham entender o que é isso e como, de qualquer maneira, isso age sobre sua vida'".<sup>14</sup>

Por outro lado, o comprometimento do Estado, em suas múltiplas esferas, com a popularização do livro e da leitura são imprescindíveis para o sucesso de qualquer empreendimento no setor. De acordo com Regina ZILBERMAN, "a política de popularização do livro e da leitura tem-se instalado em várias instâncias, mas precisa ser de responsabilidade do poder público, na medida em que é este que, numa sociedade que se deseja democrática, representa a maior parte das pessoas de uma nação".<sup>15</sup>

-----  
<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 54.

<sup>14</sup> FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre : Artes Médicas, 1994. p. 143.

<sup>15</sup> ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. 2. ed. São Paulo : Contexto, 1991. p. 54.

## CONCLUSÕES

*Saber ler e executar esse ato, crítica e freqüentemente é, em última instância, possuir mais elementos para pensar sobre a realidade e sobre as nossas condições de vida.*

(Ezequiel Theodoro da Silva)

Pensar a realidade, eis a que nos propúnhamos neste trabalho. Constatadas as condições sob as quais se processa o ensino de literatura no 1º grau, no âmbito do presente estudo, concluímos que a postura do "ler por prazer", largamente disseminada através de programas de incentivo à leitura literária em meados dos anos 80, acabou por gerar um processo e uma mentalidade de facilitação, na acepção apresentada por Maria do Rosário MAGNANI.<sup>1</sup>

A facilitação escolar, aliada a um certo descompromisso por parte do professor, faz do processo educativo nada mais que um reforço do já conhecido, do estabelecido. Em decorrência disso, ações docentes que atendem apenas ao gosto dos alunos (como

---

<sup>1</sup> Conforme destacado no segundo capítulo desta dissertação. Vide obras da autora nas referências bibliográficas.

se o mesmo fosse imutável) corroboram, muitas vezes, o trivial e os padrões culturais sustentados pela mídia e sociedade consumista.

Sem propiciar novas e diferentes leituras, por considerá-las difíceis ou desagradáveis à imagem cristalizada que se tem do "gosto do aluno", a escola deixa de interferir no processo de amadurecimento e crescimento do leitor. Perde, com isso, a oportunidade de levá-lo a pensar e questionar suas leituras e sua própria vivência.

Assim, embora seja apresentado como um dos objetivos para o ensino da literatura o desenvolvimento do espírito crítico do aluno, as atividades que norteiam as aulas de leitura, carentes de seqüência e sistematização, não primam, exatamente, por uma atitude de desafio frente ao texto literário.

Ao adotar uma postura conformista face ao gosto do aluno, a escola desestimula a criança a percorrer caminhos desconhecidos e, posteriormente, joga-lhe na face sua impotência em assumir uma atitude crítica e inquiridora.

Acentuamos, por conseguinte, a necessidade da escola resgatar o ensino da literatura como elemento agenciador das transações sociais, como uma das formas simbólicas da comunicação humana.

A leitura não pode se dar apenas sob o patrocínio do gosto e do prazer, mas exercitará também a capacidade de o aluno perceber os ingredientes textuais e os sentidos deles emergentes.

Em busca de alternativas para o quadro delineado nas escolas de Marechal Cândido Rondon, destacamos a opinião de docentes e discentes no que diz respeito a aspectos considerados importan-

tes para a efetivação da leitura, e as sugestões por eles arroladas para a otimização das práticas ora vivenciadas.

TABELA 62

ASPECTOS IMPORTANTES PARA A EFETIVAÇÃO DA LEITURA,  
SEGUNDO OS PROFESSORES

ASPECTOS IMPORTANTES	FREQÜÊNCIA	%
Alunos tenham liberdade de escolha dos livros	6	20,68
Bibliotecas possuam acervo variado e atualizado	6	20,68
Professor comente com os alunos as obras lidas	4	13,80
Professor incentive os alunos	3	10,34
Ambiente de leitura agradável	2	6,90
Professor também leia	2	6,90
Livros devem apresentar assuntos de interesse dos alunos	2	6,90
Não haja cobranças da leitura pelo professor	1	3,45
Livro seja bom, com boa aparência e que desperte a atenção do aluno	1	3,45
Textos colaborem para o crescimento intelectual dos alunos	1	3,45
Textos sejam adequados à realidade dos alunos	1	3,45
TOTAL	29	100,00

A reivindicação de condições materiais capazes de suprir a carência constatada no tocante à espaço físico, bibliografia e pessoal capacitado para o bom funcionamento das bibliotecas escolares é um dos aspectos enfatizados pelos professores para que a prática da leitura seja, efetivamente, instaurada no âmbito escolar.

Além de requerer condições materiais, os professores demonstram estar cientes da importância de sua ação ao incentivar a leitura (10,34%), comentar as obras lidas com os alunos (13,80%) e deixá-los escolhê-las (20,68%). Contudo, apenas dois docentes destacam seu próprio ato de ler como elemento potencializador da leitura por parte dos alunos.

Sob este aspecto, nossa experiência como docente mostra que quando os professores não lêem, quando não provaram o sabor e os encantos literários, não têm condições nem argumentos para exigir que seus alunos o façam. Marisa LAJOLO afirma que "o primeiro requisito para que o contato do aluno com o texto seja o menos doloroso possível é que o mestre não seja mau leitor. Que goste de ler e pratique a leitura"<sup>2</sup>, e enfatiza que "se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor".<sup>3</sup>

A preocupação com o gosto do aluno se faz notar em mais de um quesito. Os livros devem apresentar assuntos do interesse dos alunos, com uma aparência que lhes desperte a atenção e textos

-----  
<sup>2</sup> LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1985. p. 51-62. p. 53.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 53.



adequados à sua realidade. Questionamos, porém, em que medida tais pressupostos não atuam como uma forma singular de negar o novo, o desconhecido, em prol de um gosto e interesses arraigados no duro solo da tradição escolar?

Lendo apenas textos que se adaptam à sua realidade, sem acrescentar nada que faça estremecer os velhos padrões estéticos e conceituais, os alunos perdem a oportunidade de conhecer realidades diferentes da sua e de estabelecer correlações que poderiam auxiliar na decantada "formação do espírito crítico".

A escola esquece, desta forma, que o leitor se constrói e amadurece a partir de novas leituras, de novos dados que, acrescidos aos de seu domínio prévio, interferem na sua forma de ver e entender o mundo. "Leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida".<sup>4</sup>

Infelizmente, apenas um professor demonstra estar claramente ciente disso, ao destacar a importância de que os textos colaborem para o crescimento intelectual dos alunos.

O espontaneísmo que impera no universo escolar precisa ser revisto, sob o risco de estarmos escamoteando funções importantes da leitura da literatura em nome do prazer. Nesse sentido, a configuração das aulas de leitura evidencia a necessidade da superação da dicotomia entre prazer e saber.

O saber pode ser convertido em fruição e as obras da cultura podem demonstrar que o sentimento pode se encaminhar para a clareza, constituir uma via para o conhecimento e,

---

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 53.

assim, atingir a eficácia. As emoções podem se unir a uma crítica das emoções, a um julgamento das emoções, sem que ambos percam a acuidade.<sup>5</sup>

Quanto às sugestões para o aprimoramento do trabalho com a literatura no contexto escolar, professores e alunos apresentam vários pontos em comum.

-----  
5 SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Trad. Cátia Aida Pereira da Silva. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1993. p. 93.

TABELA 63

SUGESTÕES DOCENTES PARA MELHORAR A LEITURA NO  
CONTEXTO ESCOLAR

SUGESTÕES	FREQÜÊNCIA	%
Ampliação e constante renovação do acervo literário das bibliotecas escolares	13	43,33
Equipar as escolas com lugar apropriado para leitura: Salas de Leitura	5	16,67
Professores devem formar grupos de estudos	2	6,68
Mais incentivo por parte da família	2	6,68
Cursos de aperfeiçoamento para professores	1	3,33
Horário adequado para leitura	1	3,33
Deixar o aluno ler por prazer, sem cobranças do professor	1	3,33
Simplificar o acesso dos alunos aos livros	1	3,33
Professor deve usar novas metodologias	1	3,33
Aumentar o horário de atendimento na Biblioteca Pública	1	3,33
Promover feiras de livros	1	3,33
Publicar e apoiar escritores e poetas locais	1	3,33
TOTAL	30	100,00

A preocupação maior dos professores volta-se para o aspecto material, mas ampliação de bibliotecas e construção de Salas de Leitura não garantem, isoladamente, o sucesso de uma proposta educacional se o professor, principal elo de ligação entre criança e livro, não redimensionar sua ação e seu papel no processo educativo pois ele é o ponto de partida para toda e qualquer mudança que se pretenda eficaz.

Alguns professores demonstram estar conscientes da necessidade de seu aperfeiçoamento, assumem uma postura mais flexível quanto às suas carências profissionais e apontam o seu próprio empenho pessoal como condição para a superação dos entraves que dificultam o trabalho escolar. Para esse reduzido contingente de professores (cerca de 13%), grupos de estudo, cursos de aperfeiçoamento e novas metodologias são essenciais à medida em que propiciam o repensar das práticas adotadas em sala de aula.

Assim, se o ensino da literatura tem um objeto sem o qual não se faz ensino - o texto - a formação do professor também é determinante na superação dos estreitos limites que cercam o cotidiano escolar. Se o professor não sabe e não conhece os textos a serem discutidos em sala de aula, não há como ensinar nem como aprender nada com os alunos. O professor precisa estudar, precisa saber o que é ficcional, o que caracteriza o discurso literário a fim de auxiliar o aluno a perceber as pistas que o escritor fornece, não apenas quanto à temática mas também com relação à literariedade do texto.

TABELA 64

SUGESTÕES DISCENTES PARA MELHORAR A LEITURA  
NO CONTEXTO ESCOLAR

SUGESTÕES	5 <sup>a</sup>		6 <sup>a</sup>		7 <sup>a</sup>		8 <sup>a</sup>	
	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%
<b>a) de ordem material</b> Bibliotecas devem ter mais livros	12	15,00	49	45,80	52	46,43	26	29,21
Construir salas de leitura	1	1,25	2	1,87	7	6,26	8	8,99
Ler em ambientes mais agradáveis, fora da sala de aula	3	3,75	4	3,74	-	-	10	11,23
Construir bibliotecas e aprimorá-las	-	-	6	5,61	2	1,78	7	7,87
Comprar livros do nível da turma e não de crianças	-	-	5	4,67	2	1,78	1	1,12
Ter mais livros de outras coleções	-	-	1	0,93	1	0,89	1	1,12
Iluminação adequada na sala de aula	-	-	-	-	-	-	3	3,37
Biblioteca deve ter livros para pesquisa	-	-	-	-	-	-	1	1,12
<b>b) de ordem metodológica</b> Menos bagunça durante a leitura	50	62,50	37	34,59	8	7,15	7	7,87
Ler mais; ter mais aulas de leitura	9	11,25	1	0,93	35	31,26	13	14,61
Professor deve fazer mais leituras para incentivar os alunos	5	6,25	1	0,93	1	0,89	2	2,25

Professor deve cobrar as leituras	-	-	-	-	-	-	7	7,87
Alunos devem respeitar mais o professor	-	-	1	0,93	2	1,78	3	3,37
Ler mais revistas e histórias em quadrinhos	-	-	-	-	2	1,78	-	-
TOTAL	80	100,00	107	100,00	112	100,00	89	100,00

Sugestões de ordem material e metodológica são emitidas também pelos alunos, levados, desta forma, a refletir sobre o ato de ler e as peculiaridades que o sustentam na escola.

Enfaticamente, os estudantes solicitam mais livros, mais diversidade de opções, ambientes mais adequados para a leitura com iluminação e ventilação suficientes, outras coleções (o que nos faz pensar que a escola possui basicamente um tipo de livros) e, contrariando a expectativa docente da facilitação, reivindicam livros "do nível da turma e não de crianças".

Se chegamos ao ponto em que estudantes desmascaram uma situação de embotamento advinda do prazer de leituras fáceis, parece-nos urgente que a escola reavalie sua postura e sua metodologia.

Os próprios alunos reconhecem, notadamente na 5ª e 6ª séries, que há necessidade de mais silêncio durante as aulas de leitura. As reclamações sobre a bagunça patrocinada pelos colegas (sempre os colegas!) diminuí sensivelmente na 7ª e 8ª séries, o que revela que o problema da indisciplina, ou da vivacidade a que a escola não dá conta, manifesta-se mais nas séries iniciais.

Esgotados outros recursos, alguns professores tentam re-

solver o problema da indisciplina através de "notas por comportamento", conforme verificamos ao analisarmos os critérios de avaliação de leitura em vigência na escola (**vide** tabela 42).

A falta de respeito pela figura do professor, fenômeno que, indubitavelmente, manifesta-se para além das aulas de leitura e do comportamento indisciplinado de alunos, é tido por alguns estudantes como condição que deve ser revertida para que melhore o ensino. Também nós vemos o descrédito do professor como uma dificuldade a ser superada para que, valorizando-se o seu agente, o próprio ensino possa ser mais valorizado.

Por último, observamos que os alunos solicitam uma atuação mais dinâmica por parte do professor. Querem que ele os incentive mais, que viabilize mais aulas de leitura e que cobre essas leituras. Por enquanto é pequeno o número de alunos que reclama livros "menos fáceis" (de crianças) e uma postura mais atuante do professor. Contudo, se não ouvido o pedido dos alunos, o número de insatisfeitos tende a aumentar.

Considerando-se que a escola não tem atingido os seus objetivos quanto à leitura literária no 1º grau, impõe-se que se proceda a uma avaliação quanto a seus méritos e suas limitações.

Se, acertadamente, a escola tem um espaço garantido para a leitura e estudos literários, deve, por outro lado, investir na renovação metodológica como forma de possibilitar a emancipação do aluno. Sob este aspecto, Regina ZILBERMAN acentua que

se ao professor compete modificar sua atuação como condição de transformar o ensino, igualmente é imprescindível associar esse fato, de um lado, à recuperação da base metodológica, de outro, à pesquisa de metodologias renovadoras. (...) De modo que, se o professor deseja dar direção transformadora à sua prática, não pode desvinculá-la do

recurso a metodologias emancipadoras.<sup>6</sup>

Mais uma vez se evidencia a importância do professor como agente impulsionador de mudanças, mudanças que afetam não apenas a escola, mas toda a sociedade.

Da mesma forma, Tânia RÖSING, ao propor alternativas metodológicas para o ensino da literatura no 1º, 2º e 3º graus, reafirma a necessidade de se "organizar estudos conjuntos com os responsáveis pelo ensino de literatura no 1º e 2º graus para conscientizá-los de que o grande problema não está centralizado no conteúdo, mas nos métodos em sala de aula".<sup>7</sup>

Mudar estratégias de ensino, seguindo o afã dos professores sempre em busca de novas receitas, não é suficiente para que as aulas de leitura atinjam a eficácia esperada, transformando o hábito de ler numa necessidade que perdure mesmo quando os estudantes já estiverem distantes dos bancos escolares.

Mais do que ensinar a decifrar os códigos da escrita, a escola deve, numa perspectiva emancipatória, preocupar-se em transformar o leitor num usuário dos "escritos sociais sabendo encontrá-los onde eles estão". Para tanto, há que se ter clareza de que "o leitor não é aquele que lê o livro que lhe é proposto, mas aquele que cria seus próprios meios de escolher os livros que irá ler, que pratica uma atividade 'metaléxica' nas colunas dos

-----  
<sup>6</sup> ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. 2. ed. São Paulo : Contexto, 1991. p. 67.

<sup>7</sup> RÖSING, Tania M. K. **Ler na escola: para ensinar literatura no 1º, 2º e 3º graus**. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1988. p. 127.



jornais, na livraria, na biblioteca".<sup>8</sup>

Partindo do princípio de que o leitor lê para si e não para a escola, esta deve rever suas posturas e encaminhamentos visando a implementação de habilidades e práticas de leitura adequadas ao exercício pleno da cidadania.

Dentro das limitações de nossa pesquisa, esperamos contribuir para que os dados aqui apresentados e discutidos possam servir de parâmetros para que professores, alunos e escola, inclusive a Universidade, assumam suas deficiências e busquem soluções para o ensino, embalados pela certeza de que a literatura é coisa séria. É caminhar sobre os possíveis. É procurar atalhos nos caminhos que o mundo deixou, vazios de sonhos.

---

<sup>8</sup> FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre : Artes Médicas, 1994. p. 135.

**ANEXOS**

**INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS SOBRE INTERESSES DE LEITURA ENTRE  
ALUNOS DE 5ª À 8ª SÉRIES DO 1º GRAU**

Prezado Aluno:

Você está diante de um questionário sobre leitura e literatura. Suas respostas objetivas e francas ajudarão, sem dúvida, na elaboração de um diagnóstico mais preciso sobre o trabalho com textos literários na escola.

Por favor, queira responder às perguntas e estará colaborando para a melhoria do ensino.

Muito obrigada

Clarice Lottermann Martelli

**Orientações práticas**

1. Leia toda a questão antes de responder.
2. Assinale somente uma resposta, quando a questão for de alternativa. Em caso de dúvida, indique a que melhor corresponde à sua preferência.
3. Nas questões em que você escolheu mais do que uma resposta, escreva nos parênteses: 1, 2, 3, etc. de acordo com a ordem de freqüência ou importância.

**I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

- 1.1. Nome: .....
- 1.2. Idade: ..... Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino
- 1.3. Série que frequenta: ..... Turno: .....
- 1.4. Nome da escola: .....
- 1.5. Localização da escola: ( ) cidade  
( ) bairro. Qual? .....
- ( ) distrito. Qual? .....
- 1.6. A escola tem biblioteca? ( ) sim ( ) não
- 1.7. A escola tem sala de leitura? ( ) sim ( ) não
- 1.8. Se você trabalha, qual a profissão?  
.....
- 1.9. Horário de trabalho: .....
- 1.10. Profissão: do pai .....
- da mãe .....
- 1.11. Nível de estudo: do pai .....
- Da mãe .....
- 1.12. Você mora: ( ) na cidade de Marechal Cândido Rondon  
( ) cidade vizinha  
( ) sede distrital  
( ) interior

## II - LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE INTERESSES DE LEITURA

- 2.1. O que você mais gosta de fazer? (Enumere de acordo com a sua preferência)  
 passear     jogar     ler revistas     ler livros  
 dançar     ouvir música     assistir à televisão  
 outros. Quais? .....
- 2.2. Em sua casa é costume comprar:  
 revistas     jornais     livros  
 todos     nenhum desses
- 2.3. Seus pais costumam freqüentar bibliotecas?  
 sim     não     às vezes
- 2.4. Você prefere ler:  
 livros     revistas em geral     jornais  
 revistas em quadrinhos (gibis)  
 todos     nenhum desses
- 2.5. Você lê por indicação:  
 do professor     da família  
 de amigos     por sua própria vontade
- 2.6. Quando você lê, prefere estar:  
 no quarto     na sala     na biblioteca  
 no jardim     no banheiro  
 outro local. Qual? .....
- 2.7. Você prefere ler:  
 sentado     deitado     assistindo à televisão  
 outro. Qual? .....
- 2.8. Em suas leituras, quais os livros que você prefere?  
 livros com assuntos trabalhados pelos professores  
 livros com histórias inventadas  
 livros científicos
- 2.9. Quais dos assuntos abaixo você mais gosta de encontrar nos livros? (Enumere de acordo com a sua preferência)  
 policiais     amorosos     de aventuras  
 sobre animais     humorísticos     de fadas  
 sobre seres espaciais
- 2.10. Você gosta de livros:  
 com muitas gravuras     com poucas gravuras  
 sem nenhuma gravura
- 2.11. Você costuma freqüentar a biblioteca:  
 da sua escola     a biblioteca pública  
 outra. Qual? .....
- 2.12. O que você faz na biblioteca?  
 pesquisas     empréstimos de livros  
 leitura     encontra-se com os amigos

- 2.13. Você lê história em quadrinhos (gibis)? Quais?  
 .....  
 .....
- 2.14. Você conhece revistas pornográficas?.....  
 Como as consegue?.....  
 .....

### III - LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE O TRABALHO COM TEXTOS LITERÁRIOS

- 3.1. Nas aulas de Língua Portuguesa, você prefere que os livros de Literatura sejam escolhidos:  
 pelo professor  pelos alunos  pelo livro-didático  
 pelo professor em conjunto com os alunos  
 por outro modo. Qual? .....
- 3.2. Durante as aulas de Língua Portuguesa, seu professor costuma dar mais importância:  
 à leitura e interpretação de livros de literatura  
 exercícios no livro didático  
 às atividades escritas (redação, questionário sobre leitura, etc.)  
 às atividades orais (dramatização, declamar poemas, etc.)
- 3.3. A leitura de livros de literatura costuma ser seguida de um (a):  
 interpretação  exercícios de português  
 produção de texto  atividade de dramatização  
 comentários sobre a vida do autor  
 preenchimento de um questionário de leitura  
 outro. Qual? .....
- 3.4. A leitura e a interpretação de um texto de literatura em sala de aula já o levaram a ler outros textos do mesmo autor?  
 muitas vezes  algumas vezes  uma vez  nunca
- 3.5. Após a leitura de um livro você:  
 debate com seus colegas  
 faz um trabalho escolar  
 recomenda a leitura para outras pessoas  
 não faz nada
- 3.6. Você leu, neste ano, livros de histórias, romances, novelas, poemas, etc. indicados pelo seu professor de Língua Portuguesa como leitura obrigatória? Se você lembrar, cite quantos livros de literatura você leu e, sempre que possível, diga o título e o autor do livro.  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

- 3.7. Que trabalho foi feito a partir dessas leituras?  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....
- 3.8. Onde ou quando você teve oportunidade de ler os livros pedidos pelo professor? (em casa, na sala de aula, na biblioteca, etc.)  
 .....  
 .....
- 3.9. Como você conseguiu os livros para ler?  
 .....
- 3.10. Quem escolheu os livros de literatura que você leu? (professor, alunos, alunos em conjunto com o professor, a pessoa que trabalha na biblioteca, etc)  
 .....
- 3.11. Além das aulas de Língua Portuguesa, você gostaria que houvesse em sua escola:  
 um clube de literatura para que os alunos escrevessem e publicassem textos  
 um clube de leitura       um clube de teatro  
 outra atividade. Qual? .....
- 3.12. De que você mais gosta nas aulas de Língua Portuguesa?  
 fazer redação       fazer exercícios  
 interpretar histórias       ouvir histórias  
 Por quê?  
 .....  
 .....
- 3.13. De que você não gosta nas aulas de Língua Portuguesa?  
 Por quê? .....
- 3.14. Através de que atividade o professor dá nota pela leitura feita nas aulas de Língua Portuguesa?  
 questionário       debate       texto escrito  
 prova       pesquisa  
 pela quantidade de livros lidos  
 outro. Qual? .....
- 3.15. Dê sugestões para melhorar a leitura em sala de aula.  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

**INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS SOBRE LEITURA E LITERATURA NO  
1º GRAU (5ª À 8ª SÉRIES)**

Prezado (a) Professor (a):

Você está diante de um questionário sobre leitura e literatura no 1º grau (5ª à 8ª séries). Suas respostas objetivas e francas contribuirão, sem dúvida, para a elaboração de um diagnóstico mais preciso sobre as dificuldades e soluções encontradas no trabalho com textos literários na escola.

Por favor, queira responder às perguntas e estará colaborando para a melhoria do ensino.

Muito Obrigada,

Clarice Lottermann Martelli

**Orientações práticas**

1. Assinale somente uma resposta, quando a questão for de alternativa. Em caso de dúvida, indique a que melhor corresponde à sua preferência.
2. Nas questões em que você optou por mais de uma resposta, enumere-as de acordo com sua preferência, ordem de frequência ou importância.
3. Procure responder com clareza e objetividade às questões "em aberto".

**I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

- 1.1. Nome: .....
- 1.2. Escola(s) em que leciona .....
- 1.3. Séries .....
- 1.4. Curso concluído: ( ) superior. Qual? .....
- ( ) pós-graduação. Área .....
- ( ) outro. Qual? .....
- 1.5. Ano de conclusão do curso ..... Instituição  
(Faculdade/ Universidade) .....
- 1.6. Total de aulas por semana: .....
- 1.7. Você adota livro didático? Qual? (título, autor e editora)  
.....  
.....  
.....

## II - LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE LEITURA E LITERATURA

- 2.1. Há aula de leitura:  
 uma vez por semana  
 quinzenalmente  
 uma vez por mês  
 outro. Qual? .....
- 2.2. Para selecionar textos literários, você normalmente adota o seguinte sistema:  
 seleção feita pelo professor  
 pelos alunos  
 pelo livro didático  
 outro sistema. Qual? .....
- 2.3. Em geral, você dá preferência a textos:  
 antigos  
 modernos  
 bem atuais (publicados nos últimos dois anos)  
 não tem preferência
- 2.4. Para que seus alunos leiam e gostem de ler, você é de opinião que: .....
- 2.5. Quais as dificuldades que você sente ao trabalhar com textos literários em sala de aula?  
a) Quanto aos alunos .....
- b) Quanto aos textos .....
- c) Quanto à metodologia .....
- d) Quanto à sua formação escolar .....
- 2.6. Para levar os alunos a interpretarem melhor um texto literário, você prefere usar:  
 um roteiro de perguntas  
 uma ficha de leitura  
 um debate  
 outra técnica. Qual? .....



- 2.7. Numa interpretação, você insiste mais junto aos alunos sobre:
- conhecer o autor
  - descobrir o significado das palavras e expressões novas
  - discutir as idéias centrais
  - analisar o texto sob os mais diferentes aspectos (quanto ao conteúdo e forma)
  - outro. Qual? .....
- 2.8. Qual o tipo de livros que você prefere indicar para os seus alunos? .....
- 2.9. Quais os critérios usados na indicação dos livros? .....
- 2.10. Se tivesse que escolher um dos textos abaixo para dar em aula, você elegeria, certamente:
- conto
  - lenda
  - crônica
  - romance
  - reportagem de jornal
  - texto informativo/científico
  - poema
  - canção popular de sucesso
  - outro. Qual? .....
- 2.11. Quais são as preferências temáticas que norteiam a seleção de livros **pelos alunos**?
- romantismo
  - aventura
  - humor
  - mistério
  - ficção científica
  - outro. Qual? .....
- 2.12. Com que freqüência você lê textos literários:
- um por mês
  - um a cada dois meses
  - um a cada semestre
  - outro. Qual? .....
- 2.13. Cite três obras literárias com as quais você trabalhou **neste ano** (título, autor e editora)
- .....
- .....
- .....
- .....

- 2.14. Você considera importante a leitura de textos literários no 1º grau? Por quê? .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- 2.15. Que tipo de avaliação de leitura de textos literários é feita em sala de aula?
- ( ) questionário
  - ( ) debate
  - ( ) texto escrito
  - ( ) prova
  - ( ) pesquisa
  - ( ) pela quantidade de livros lidos
  - ( ) outro. Qual? .....
- .....
- 2.16. Aponte falhas no trabalho com textos literários no 1º grau:
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- 2.17. Para melhorar a situação da leitura em sala de aula você sugere, urgentemente:
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....

**INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS SOBRE LEITURA E LITERATURA NO  
1º GRAU (5ª À 8ª SÉRIES)**

Prezado (a) Coordenador (a):

Você está diante de um questionário sobre leitura e literatura no 1º grau (5ª à 8ª séries). Suas respostas objetivas e francas contribuirão, sem dúvida, para a elaboração de um diagnóstico mais preciso sobre as dificuldades e soluções encontradas no trabalho com textos literários na escola.

Por favor, queira responder às perguntas e estará colaborando para a melhoria do ensino.

Muito Obrigada,

Clarice Lottermann Martelli

**I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

- 1.1. Nome da escola: .....
- 1.2. Localização (bairro/distrito/cidade) .....
- 1.3. Número de alunos (5ª à 8ª séries) .....
- Número de turmas: 5ª .... 6ª .... 7ª .... 8ª .....
- 1.4. Número total de professores da escola .....
- 1.5. Número de professores de Língua Portuguesa .....
- 1.6. A escola possui biblioteca? .....
- Número aproximado de volumes .....
- Número aproximado de livros de literatura .....
- 1.7. Quem é o encarregado da biblioteca (profissão:  
    professor, aluno, servidor)? .....
- 1.8. A escola tem sala de Leitura? ..... Como funciona?  
.....  
.....  
.....

## II - LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE LEITURA E LITERATURA

- 2.1. Em quantas horas semanais é feito, em sua escola, o ensino de Língua Portuguesa?
- 5<sup>a</sup> série .....
- 6<sup>a</sup> série .....
- 7<sup>a</sup> série .....
- 8<sup>a</sup> série .....
- 2.2. Em sua escola, os professores costumam fazer "aulas de leitura" com os alunos:
- ( ) uma vez por semana
- ( ) quinzenalmente
- ( ) uma vez por mês
- ( ) outro. Qual? .....
- 2.3. Qual é a orientação curricular adotada na escola quanto ao ensino de literatura no 1<sup>o</sup> grau (5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries)
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- 2.4. No seu ponto de vista, enquanto coordenador pedagógico, qual é a maior dificuldade que os alunos apresentam no que diz respeito à leitura?
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- 2.5. Quanto ao(s) livro(s) didático(s) adotado(s) pelos professores de Língua Portuguesa no 1<sup>o</sup> grau, como você o(s) encara?
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- 2.6. Além das aulas de Língua Portuguesa, os professores costumam desenvolver outras atividades concernentes à leitura? Quais?
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- 2.7. Quanto à biblioteca, a renovação de seu acervo se faz, principalmente, através de:
- ( ) compra pela escola
- ( ) doações da comunidade
- ( ) doações de órgãos governamentais
- ( ) compra pelos alunos

2.8. Com que regularidade isso se dá? .....

2.9. Qual o(s) critério(s) utilizado(s) na seleção de livros literários a serem adquiridos pela escola?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura para o 1º grau: critérios de seleção e sugestões. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1985. p. 85-105.
- AVERBUCK, Ligia Morrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1985. p. 63-83.
- AZEVEDO, Amilcar Gomes de e CAMPOS, Paulo Henrique Borges de. **Estatística básica: cursos de ciências humanas e de educação**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro : Livros Técnicos e Científicos, 1974.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Rio de Janeiro : Eldorado [s.d.].
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Trad. Maria Margarida Barahona. 2. ed. Edições 70 [s. d.]
- BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1988.
- FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre : Artes Médicas, 1994.
- FRANK, Eglê P. **E as crianças eram difíceis: a redação na escola**. São Paulo : Martins Fontes, 1984.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo : Cortez/Autores Associados, 1982.
- GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2. ed. Cascavel : ASSOESTE, 1985.
- GONÇALVES, Fernando Antônio. **Estatística descritiva: uma introdução**. São Paulo : Atlas, 1978.

- KHÊDE, Sonia Salomão (org.). **Literatura infantil brasileira**: um gênero polêmico. Petrópolis : Vozes, 1983.
- KLEIMAN, Angela. **Leitura**: ensino e pesquisa. Campinas : Pontes, 1989.
- LAJOLO, Marisa. **O que é literatura?** São Paulo : Brasiliense, 1982.
- . O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1985. p. 51-62.
- . **A leitura rarefeita**: livro e literatura no Brasil. São Paulo : Martins Fontes, 1991.
- . **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo : Ática, 1993.
- e ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história e histórias. São Paulo : Ática, 1984.
- LEITE, Ligia Chiapini Moraes. **Invasão da catedral**: literatura e ensino em debate. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1983.
- LIMA, Elvira Cristina de Souza. Algumas questões sobre o desenvolvimento do ser humano e a aquisição de conhecimentos na escola. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de 1º grau. Equipe de Currículo. **Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná**. Curitiba : Imprensa Oficial do Estado do Paraná, 1990. p. 19-23.
- MAGNANI, Maria do Rosário M. **Leitura, literatura e escola**: sobre a formação do gosto. São Paulo : Martins Fontes, 1989.
- . **Leitura e formação do gosto**: por uma pedagogia do desafio do desejo. **Idéias**, São Paulo, n. 13, p. 101-106, 1991.
- MALLARD, Letícia. **Ensino e literatura no 2º grau**: problemas e perspectivas. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1985.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** 2. ed. São Paulo : Brasiliense, 1983.
- . **Crônica de uma utopia**: leitura e literatura infantil em trânsito. São Paulo : Brasiliense, 1989.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de 1º grau. Equipe de Currículo. **Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná**. Curitiba : Imprensa Oficial do Estado do Paraná, 1990.
- PAVAM, Rosane. Para gostar de ler: adolescentes alimentam uma indústria à qual pertencem prósperos autores desconhecidos. **ISTO É**. São Paulo, n. 1237, p. 60-61, 16 jun. 1993.

- PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Trad. De Leny Werneck. Rio de Janeiro : Rocco, 1993.
- PERROTTI, Edmir. "... Mas as crianças gostam!" In: KHEDÉ, Sônia Salomão (org.). **Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico**. Petrópolis : Vozes, 1983. p. 75-82.
- . **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo : Ícone, 1986.
- PONDÉ, Glória. **A arte de fazer artes: como escrever histórias para crianças e adolescentes**. Rio de Janeiro : Nórdica, 1985.
- ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Literatura/ensino: uma problemática**. São Paulo : Ática, 1981.
- RÖSING, Tania M. K. **Ler na escola: para ensinar literatura no 1º, 2º e 3º graus**. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1988.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 14. ed. São Paulo : Cortez, 1986.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos filosóficos e psicológicos da leitura**. São Paulo : Cortez, 1981.
- . Biblioteca escolar: da gênese à gestão. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1985. p. 133-145.
- . **Leitura e realidade brasileira**. 3. ed. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1986.
- . **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 4. ed. São Paulo : Cortez, 1987.
- SILVA, Lilian Lopes Martin da. **A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura**. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1986.
- SNYDERS, Georges. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Trad. Cátia Aida Pereira da Silva. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1993.
- TOLEDO, Geraldo Luciano e OVALLE, Ivo Izidora. **Estatística básica**. 2. ed. São Paulo : Atlas, 1987.
- VIEIRA, Alice. **O prazer do texto: perspectivas para o ensino da literatura**. São Paulo : EPU, 1989.
- YUNES, Eliana e PONDÉ, Glória. **Leitura e leituras da literatura infantil**. São Paulo : FTD, 1988.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 4. ed. São Paulo : Global, 1985.



- . **A leitura e o ensino da literatura**. 2. ed. São Paulo : Contexto, 1991.
- . **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo : Ática, 1989.
- . e MAGALHÃES, Lígia Cademartori. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo : Ática, 1982.
- . e SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1990.