

CLAUDIO C. P. TEIXEIRA

LEITURA COMPARTILHADA: UMA CRÔNICA DE ENCONTROS

CURITIBA

2007

CLAUDIO C. P. TEIXEIRA

LEITURA COMPARTILHADA: UMA CRÔNICA DE ENCONTROS

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Leilah Santiago Bufrem

CURITIBA

2007

Catálogo na publicação  
Sirlei R.Gdulla – CRB 9ª/985  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

T266

Teixeira, Cláudio C.P.

Leitura compartilhada: uma crônica de encontros /  
Cláudio C.P. – Curitiba, 2007.

67 f.

Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

1. Leitura - aprendizagem. 2. Livros e leitura para crianças. 3. Leitores. 4. Leitura em grupos – hospitais.

I. Título.

CDD 372.4

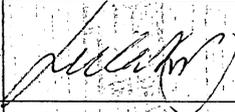
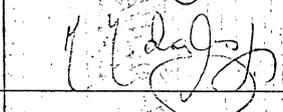
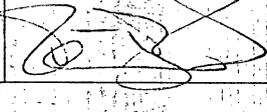
CDU 372.41

Para Ety  
com carinho e admiração,  
sempre.

## PARECER

Defesa de Dissertação de **CLÁUDIO CÉSAR PIMENTEL TEIXEIRA** para obtenção do Título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**. As abaixo-assinadas **DR<sup>a</sup> LEILAH SANTIAGO BUFREM**, **DR<sup>a</sup> MARTA MORAES DA COSTA** e **DR<sup>a</sup> TÂNIA MARIA BAIBICH-FARIA** argüiram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Dissertação: **“LEITURA COMPARTILHADA: UMA CRÔNICA DE ENCONTROS”**.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está apto ao Título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR <sup>a</sup> LEILAH SANTIAGO BUFREM		APROVADO
DR <sup>a</sup> MARTA MORAES DA COSTA		APROVADO
DR <sup>a</sup> TÂNIA MARIA BAIBICH-FARIA		aprovado

Curitiba, 29 de março de 2007



  
**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tânia Maria Baibich-Faria**

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

*Um metro de grito  
(máquinas líquidas)*

*Leiam-se índices,  
mil olhos de lince,  
entre meus filmes,  
leonardos da vinci.  
Abri-vos, arcas, arquivos,  
súmulas de equívocos,  
fechados,  
para que servem os livros?*

*Livros de vidro,  
discos, issos, aquilos,  
coisas que eu vendo a metro,  
eles me compram aos quilos.  
Líquidas lâminas,  
linhas paralelas,  
quanto me dão  
por minhas idéias?*

*Paulo Leminski*

## RESUMO

Analisa a Biblioteca Viva em Hospitais (BVH), ação continuada de compartilhamento de leitura que faz parte do programa educacional para crianças e jovens em tratamento no hospital Pequeno Príncipe de Curitiba. A apresentação e análise da BVH são precedidas pela apresentação de algumas das principais idéias de estudiosos da atualidade sobre aprendizagem da leitura e formação de leitores. Sessões de leitura do BVH foram filmadas digitalmente e analisadas a partir das perspectivas teóricas acima apontadas. O estudo demonstra que a leitura compartilhada, realizada em conjunto por crianças, jovens e adultos, desperta forte interesse em todos os envolvidos, levando os participantes a leituras intensas e extensas. Aponta a correção das idéias da corrente teórica do Letramento Social, como a de que a aprendizagem da leitura e a formação do leitor se dão como um processo social, a partir dos usos próprios que um grupo faz da leitura. O estudo aponta, em especial, as potencialidades de programas desta natureza para a formação de leitores dentro de um contexto de ações da escola.

**Palavras-chave:** Leitura. Leitura compartilhada. Biblioteca Viva.

## ABSTRACT

This work analyses the Living Library in Hospitals (BVH — *Biblioteca Viva em Hospitais*), a continuing action in reading sharing, which is part of the educational program for children and youngsters under treatment in the Hospital Pequeno Príncipe, in Curitiba. The presentation and analysis of the BVH are preceded by the presentation of some of modern scholars' main ideas on reading learning and readers formation. Some BVH reading sessions were digitally filmed and analyzed from the theoretical perspectives highlighted above. The research shows that the shared reading, performed with children, youngsters and adults as a whole, raises a strong interest in all the people involved, leading the participants towards intense and extended readings. It shows the rightness of the ideas of the theoretical trend of Social Literacy, such as the idea that reading learning and reader formation occur as a social process, from the particular uses of reading done by a group. This study specially highlights the potentialities of this kind of reader formation program within a context of school actions.

**Keywords:** Reading. Shared reading. Living Library.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	7
<b>2 LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES: CONCEITOS</b> .....	10
2.1 LETRAMENTO .....	22
2.2 A LEITURA COMPARTILHADA.....	26
<b>3 UMA PRÁTICA DE LEITURA COMPARTILHADA</b> .....	41
3.1 O PROGRAMA BIBLIOTECA VIVA .....	43
3.2 A PRÁTICA .....	45
3.3 REGISTRO DAS MEDIAÇÕES DE LEITURA .....	46
3.4 CRÔNICA DOS ENCONTROS.....	46
<b>4 UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE AS CRÔNICAS</b> .....	48
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	54
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	57
<b>APÊNDICE A – Encontros: comentários sobre as cenas gravadas</b> .....	61
<b>APÊNDICE B – Encontros: disco DVD com as cenas</b> .....	67

## 1 INTRODUÇÃO

Ler/leitura, o verbo e o substantivo, a ação e o ato – a que fenômeno, exatamente, nos referimos quando usamos essas palavras tão corriqueiras? O Aurélio (FERREIRA, 1986) lista quinze acepções para *leitura* e outras onze para *ler*. O Houaiss (HOUAISS; VILLAR, 2001) apresenta dezenove e catorze acepções, respectivamente. *Leitura*, nesse léxico, pode significar coisas tão distintas quanto “ação ou efeito de ler” ou “registro do valor de uma grandeza obtido com um instrumento de medida” ou “decodificação, obtenção de dados de um dispositivo de memória, de um meio de armazenamento ou de outra fonte”. Sobre a etimologia desses termos, Houaiss (HOUAISS; VILLAR, 2001) aponta sua derivação do latim medieval, a partir do radical do verbo *legere* (reunir, enrolar, escolher, captar com os olhos, espiar, ler para si, ler em voz alta).

Mas mesmo quando nos detemos nos sentidos mais estritos desses termos, encontraremos ambigüidades não apenas entre os lexicólogos, mas também – e isso nos interessa muito de perto – entre educadores que se propõem a ensinar crianças a ler. Essa multiplicidade de sentidos não costuma ser problema na literatura, nem no uso corriqueiro da língua. Ao contrário, a riqueza semântica e a ambigüidade muitas vezes são atributos que facilitam a expressão de sentimentos e idéias, seja numa conversa entre namorados ou amigos, seja nas páginas de um romance. O mesmo não se dá quando nos propomos a ensinar a ler, no sentido que a escola dá a essa ação. Torna-se então vital termos clareza sobre o que falamos: o que é, afinal, *ler*? E, dentre os muitos sentidos deste termo, esta dissertação se interessa em especial por discutir a possível relevância da modalidade de leitura compartilhada na formação de leitores. No contexto deste trabalho, considera-se “leitura compartilhada” aquela que se pode identificar com as seguintes situações:

- quando um mediador oraliza um texto para um ou mais ouvintes;
- as ocasiões em que um leitor lê um livro individualmente e comenta seu conteúdo com outras crianças ou com adultos;
- as leituras individuais, silenciosas, em que grupos de crianças e adultos lêem lado a lado.

Entre 1994 e 1999 fui professor regente de turmas de 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries na escola Palmares, de Curitiba. A prática avaliativa ali desenvolvida não era pré-determinada pela escola, mas construída ano a ano em conjunto pela coordenação pedagógica e professores. No que respeita à aprendizagem de leitura de meus alunos/as, desenvolvemos estratégias avaliativas que passavam em boa parte pelo seu desempenho de leitura em voz alta. Assim, a avaliação era feita primordialmente a partir das leituras que as crianças faziam de seus textos, de notícias de jornais e revistas, de histórias de livros e de outros materiais. Eram observadas, em especial, a fluidez da leitura, a entonação, a capacidade expressiva. Outros aspectos ligados à leitura, como a compreensão das idéias do texto, eram avaliados de maneira independente<sup>1</sup>.

Essa abordagem apontava para a necessidade – que não chegamos a detectar na época – de uma discussão mais aprofundada das idéias sobre as práticas de leitura desenvolvidas na escola, pois quando nos detemos no uso vernacular dos termos *ler* e *leitura*, bem como nas teorias educacionais sobre esse tema, vemos que práticas bastante distintas entre si são nomeadas com essas palavras. No entanto, as estratégias educacionais que a escola adota para ensinar pessoas a ler e a tornarem-se leitoras autônomas dependem, naturalmente, da maneira como entendemos o que é, afinal, leitura. Daí a importância de aprofundarmos a compreensão desse conceito e do papel de cada um desses sentidos acima mencionados no processo de aprendizagem da leitura e de formação de leitores. Em especial, o papel que pode desempenhar a leitura compartilhada, em situações escolares ou não, na formação de leitores.

Esta dissertação articula-se em três capítulos (além da Introdução e das Considerações Finais). O capítulo 2 é voltado ao estudo das concepções de leitura e sua aprendizagem sustentadas pelos Parâmetros Curriculares, documento oficial que orienta a educação no Brasil, confrontando-as com as idéias de pesquisadores e estudiosos sobre o tema. O capítulo aborda a noção de *letramento*, em contraste com as práticas de alfabetização historicamente assumidas entre nós. A idéia de leitura como um ato social significativo, para além da perspectiva adotada em âmbito escolar, também é tratada neste capítulo. As fontes bibliográficas desse capítulo

---

<sup>1</sup> A avaliação era composta de um conjunto de conceitos, numa escala crescente de 5 pontos, e de um texto de *Observações* em que aspectos relevantes do desempenho do aluno eram apontados.

foram, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as obras de, entre outros, Jean Foucambert, Frank Smith, José Morais, Magda Soares, Elie Bajard, Michel Petit e Evelio Parra.

O terceiro capítulo apresenta a investigação que por meio desta pesquisa foi realizada sobre as práticas de leituras compartilhadas promovidas pelo programa Biblioteca Viva em Hospitais (BVH)<sup>2</sup> no Hospital Pequeno Príncipe de Curitiba<sup>3</sup>. Essa observação foi realizada ao longo de três meses (de setembro a novembro de 2006), com um grupo de usuários do hospital. As sessões de leitura foram registradas pelo pesquisador em vídeo digital e são apresentadas em disco DVD (Apêndice B). No Apêndice A, as cenas são agrupadas por categoria de encontro e comentadas pelo autor.

Finalmente, no capítulo 4, as observações realizadas são analisadas sob o prisma das idéias e conceitos estudados no capítulo 2, identificando-se então suas dinâmicas e apontando-se pontos de correspondência entre este programa e as abordagens escolares no que se refere às ações de promoção de leitura e de formação de leitores.

Este estudo direciona-se a todos aqueles que, na escola ou fora dela, preocupam-se com a compreensão dos processos de aprendizagem da leitura e com a disseminação de práticas de leitura entre a população.

---

<sup>2</sup> No BVH, funcionários, estagiários e voluntários dos hospitais participantes atuam como mediadores de leitura, lendo livros para as crianças e adolescentes atendidos pela instituição. O programa é apresentado em detalhes no capítulo 3.

<sup>3</sup> O Pequeno Príncipe é um hospital comunitário do Terceiro Setor, mantido pela Associação Hospitalar de Proteção à Infância Dr. Raul Carneiro, e atende crianças e adolescentes em 32 especialidades médicas, oferecendo 360 leitos no internamento, serviço ambulatorial, de emergência e de exames. É referência nacional para serviços de alta complexidade. Em 2004, realizou mais de 22 mil internamentos, 13 mil cirurgias e 180 mil consultas ambulatoriais. Cerca de 70% do atendimento é voltado para clientela de SUS.

## 2 LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES: CONCEITOS

*[...] o que existe de específico da atividade de leitura  
é a capacidade de reconhecimento  
de palavras escritas, isto é,  
a capacidade de identificar cada palavra  
como forma ortográfica que tem  
uma significação e  
atribuir-lhe uma pronúncia.*  
José Morais<sup>4</sup>

*Ler é menos uma questão de  
extrair sons de letras impressas  
do que de dar significado  
a estas letras*  
Frank Smith<sup>5</sup>

Para iniciar a revisão de conceitos sobre o ato de ler, é conveniente analisarmos como os documentos educacionais oficiais brasileiros abordam a questão, *confrontando as posições defendidas nesses documentos com a de estudiosos da área*. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 1997, compõem um conjunto de textos que norteia legalmente a educação no país. Elaborados como um apêndice da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os PCN sofreram críticas acerbadas de educadores de todo o país desde a sua publicação, e seguem sendo contestados, numa discussão que não cabe aqui detalhar. O fato, porém, é que, até que sejam revogados e substituídos por outras normativas, continuam representando as diretrizes educacionais oficiais do Brasil. Nesse sentido, importa acompanharmos e discutirmos as principais idéias sobre leitura ali apresentadas para apreendermos as principais linhas que norteiam o ensino da leitura na escola brasileira.

O volume dedicado ao ensino da língua portuguesa inicia-se com uma recapitulação sumária da situação educacional brasileira dos últimos 50 anos, destacando o fracasso da escola pública em criar alunos leitores no sentido pleno desse termo. O documento destaca as pesquisas realizadas pelo grupo de Emília Ferreiro, que permitiram

---

<sup>4</sup> MORAIS, 1996, p. 109.

<sup>5</sup> SMITH, 1989, p. 16.

que se começasse a desvelar as razões pelas quais as crianças que vinham de famílias mais favorecidas pareciam ter muito mais desenvoltura para lidar com as demandas escolares que as de famílias menos favorecidas. Com o deslocamento do eixo de investigação das questões do ensino para as questões da aprendizagem, foi possível compreender que as crianças sabiam muito mais do que se poderia supor até então, que elas não entravam na escola completamente desinformadas, que possuíam um conhecimento prévio. Mas, as de famílias mais favorecidas tinham maiores oportunidades de participação em atividades sociais mediadas pela escrita, possuíam muito mais experiências significativas com a escrita do que as crianças das classes menos favorecidas, e essa diferença, que se expressava no desempenho, marcou a vida escolar dessas crianças desde o seu início (BRASIL, 2000, p. 21).

Emilia Ferreiro (2001) é autora ligada à linhagem teórica da epistemologia genética de Jean Piaget. Mas as conclusões desse trecho são bastante similares às obtidas, numa perspectiva teórica de enfoque sociológico, por Pierre Bourdieu em suas hoje célebres pesquisas, que o levaram a propor o conceito de *capital cultural*. Esse autor (BOURDIEU, 1998, p. 74-75) sustenta que uma das dimensões do capital cultural é o “estado incorporado”, um trabalho de “inculcação e assimilação” realizado pelo sujeito, um cultivo de si-mesmo. “O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um *habitus*” (BOURDIEU, 1998, p. 74-75). Como uma modalidade de cultivo, a incorporação do capital cultural pressupõe investimento de energia pessoal e de tempo; em contraste com heranças monetárias, de bens materiais ou títulos honoríficos, nunca é uma transmissão instantânea, mas necessariamente laborada. O cultivo desse capital se dá, basicamente, no meio familiar imediato e será tão mais eficiente quanto mais precocemente iniciado.

Sabe-se [...] que a apropriação do capital cultural objetivado – portanto, o tempo necessário para realizá-la – depende, principalmente, do capital cultural incorporado pelo conjunto da família [...]. Sabe-se, por outro lado, que a acumulação inicial do capital cultural – condição de acumulação rápida e fácil de toda espécie de capital cultural útil – só começa desde a origem, sem atraso, sem perda de tempo, pelos membros das famílias dotadas de um forte capital cultural (BOURDIEU, 1998, p. 76).

Nesse sentido, o cultivo de práticas de leitura, a intimidade com livros e textos, o recurso cotidiano ao escrito são *habitus* e como tais serão transmitidos à geração seguinte. Quando essas práticas estão ausentes ou são por demais limitadas num determinado meio familiar, é razoável esperar menores chances de que as crianças desse grupo leiam com frequência e com facilidade. Como em tudo mais relacionado às aprendizagens escolares, a da leitura está diretamente afeita à

história pessoal do aprendiz, ao contato que ele teve até então com o mundo da escrita, à presença ou não, em sua vida, de atos significativos de leitura.

Especificamente no que diz respeito à leitura, os PCN preocupam-se em especial com o papel da escola no processo de formação de leitores competentes, como podemos confirmar no texto que introduz o tema “prática de leitura”:

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. [...] A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc.

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de forma a atender a essa necessidade.

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreende o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. Esse trabalho pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente (BRASIL, 2000, p. 53-54).

O trecho é claro quanto à definição de leitura adotada: ler é compreender o texto, é construir o(s) seu(s) sentido(s), inserindo-o numa rede de significação tão complexa quanto for o universo de referências culturais do leitor. Vemos, por essa conceituação, que o termo leitura, no sentido aqui abordado, refere-se necessariamente à apreensão de sentidos e significados em um texto escrito. A decodificação escrita/som “é apenas um dos procedimentos da leitura”.

Note-se que, embora a obra de Emília Ferreiro (2001) seja com frequência citada neste volume dos PCN, fica clara a forte influência das idéias do psicolinguísta

Frank Smith nas concepções sobre leitura apresentadas. Um ponto central desta argumentação está ligado ao papel da compreensão no ato da leitura. Contrariando a hipótese fonética, que afirma que o sentido do texto só é apreendido após a tradução fonética, Smith (1989, p. 85) defende a independência do significado frente à oralização das palavras. Argumenta que “um ponto importante e, talvez de difícil compreensão [...] é que é possível tomar decisões significativas acerca das palavras sem dizer exatamente o que são estas palavras”. Ou seja,

podemos ver que a palavra escrita *porta* significa *porta*, sem termos que dizer em voz alta ou para nós mesmos que a palavra é “*porta*”. As palavras escritas carregam em si um significado direto; não são intermediárias para a linguagem falada. [...] A aparência visual de cada palavra indica seu significado. (SMITH, 1989, p. 185).

Citando diversas pesquisas na área, Smith sustenta que não lemos as palavras letra a letra, mas em bloco. É como se cada palavra funcionasse como um ideograma. “Minha presente asserção é a de que qualquer linguagem escrita é lida como o chinês é lido, diretamente pelo significado” (SMITH, 1989, p. 185). Assim, mesmo apesar das línguas ocidentais se assentarem sobre a lógica analítico-sintética própria do sistema alfabético, no ato da leitura agimos como se nossa escrita fosse ideográfica, lendo as palavras como um todo. Podemos ter uma demonstração prática dessa afirmação lendo o texto abaixo:

De acordo com uma pesquisa de uma universidade inglesa, não importa em qual ordem as letras de uma palavra estão, a única coisa importante é que a primeira e última letras estejam no lugar certo. O resto pode ser uma mistura qualquer que você pode ainda ler sem problema. Isso porque nós não lemos cada letra isolada, mas a palavra como um todo.

Se tentarmos ler este parágrafo palavra a palavra, realizando a tradução fonética, o resultado é desastroso e não chegamos ao sentido da frase. No entanto, muitas pessoas com algum traquejo de leitura podem ler (no sentido de apreender o significado – e mesmo de dar sons às “palavras” desse texto) com tranquilidade este parágrafo, pois a configuração global das palavras garante-nos a compreensão.

Normalmente, não temos consciência de não estamos identificando palavras individuais quando lemos, porque não estamos de qualquer modo pensando nas palavras. A linguagem escrita (assim como a fala) é *transparente* – olhamos através das palavras reais para o significado além delas, e, a menos que existam anomalias perceptíveis de sentido, ou a menos que tenhamos problemas para a compreensão, não temos consciência nem das palavras. (SMITH, 1989, p. 191).

A relevância da compreensão para a leitura pode ser aferida quando pedimos que crianças de 3ª ou 4ª série leiam os seguintes textos:

1. Gagueja sempre quase e devagar ler que tem, sentido sem texto um lê gente a quando mas; isolada palavra cada em atenção presta não gente a e fácil é leitura a, sentido faz que texto um lê gente a quando.
2. Quando a gente lê um texto que faz sentido, a leitura é fácil e a gente não presta atenção em cada palavra isolada; mas quando a gente lê um texto sem sentido, tem que ler devagar e quase sempre gagueja.

A facilidade com que elas lêem o segundo parágrafo é inversamente proporcional àquela que encontram para ler o primeiro. Ao ler, buscamos o tempo todo antecipar o sentido do que vai ser lido – o que nos remete à questão de avaliar quais textos são os mais adequados para crianças que aprendem a ler: se aqueles produzidos especialmente para os aprendizes, como propõem as cartilhas de orientação fonética, ou se textos de diferentes modalidades que circulam socialmente.

A precedência do sentido frente à mera decodificação é preconizada explicitamente pelos PCN no trecho citado à página 9, deste trabalho: a leitura é mais do que uma ação de decodificação, é um processo de construção do significado do texto, a partir dos referenciais do próprio leitor.

Aqui temos um ponto em que a alfabetização fonética e as propostas centradas na compreensão levam a opções radicalmente opostas de estratégias educacionais. A primeira conduz à utilização de cartilhas, com textos criados especificamente para que o professor possa trabalhar aspectos da correspondência escrita-fonética. A outra linha indica o uso de textos reais, que circulam na sociedade, como suporte para a aprendizagem da leitura. Smith defende essa última abordagem, afirmando que

a leitura nunca é uma atividade abstrata, sem finalidade, embora seja freqüentemente estudada deste modo por pesquisadores e teóricos e, infelizmente, ainda seja ensinada deste modo para muitos aprendizes. Os leitores sempre lêem *algo*, lêem com uma finalidade; a leitura e sua memorização sempre envolvem *emoções*, bem como conhecimento e experiência. Em outras palavras, a leitura nunca pode ser separada das finalidades dos leitores e de suas conseqüências sobre eles. (SMITH, 1989, p. 198).

Como ressalta o trecho em questão dos PCN, a leitura começa antes mesmo do ato de ler propriamente dito: é por compreender e se interessar pelos assuntos trazidos pelos textos – sejam eles histórias, notícias, informações, desafios – que alunos podem, com o apoio do educador e de colegas leitores mais hábeis, se lançar a um trabalho profícuo de aprendizagem da leitura. Fica patente também a idéia de que a decodificação, ou seja, o processo em que caracteres escritos são transformados em sons articulados na língua em que o texto foi escrito, é apenas uma parte do processo de leitura, parte fundamental, mas que não pode constituir o foco central do processo de aprendizagem.

O conhecimento atualmente disponível a respeito do processo de leitura indica que não se deve ensinar a ler por meio de práticas centradas na decodificação. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam. É preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições – tanto em relação à escrita, propriamente, quanto ao significado. [...] Para aprender a ler, é preciso que o aluno se defronte com os escritos que utilizaria se soubesse mesmo ler – com textos de verdade, portanto (BRASIL, 2000, p. 55-56).

Essa abordagem confronta-se com a perspectiva adotada por estudiosos que defendem uma estratégia fonocêntrica no ensino da leitura, como constatamos na epígrafe deste capítulo: “[...] o que existe de específico da atividade de leitura é a capacidade de reconhecimento de palavras escritas, isto é, a capacidade de identificar cada palavra como forma ortográfica que tem uma significação e atribuir-lhe uma pronúncia” (MORAIS, 1996, p. 109). É uma perspectiva, vemos, de cunho tecnicista: ela sugere que a aprendizagem da leitura centra-se (ou deve centrar-se) na aprendizagem da correspondência entre o código escrito e o oral, uma habilidade a ser ensinada nos moldes de uma instrução programada: aprender a decodificar a escrita passo a passo, do mais simples ao mais complexo. De maneira paradoxal, essa abordagem, vinculada a uma tradição experimental de rigorosa filiação científica, acaba por promover uma postura conservadora quanto ao tema e que é herdeira da mesma lógica milenar do ensino greco-romano, com quem compartilha uma falsa premissa: como a estrutura das escritas ocidentais é alfabética-fonética, a melhor maneira de aprendê-la é lidar com seus elementos mais básicos (letras, fonemas) e combiná-los de forma progressivamente complexa (sílabas, palavras, frase e, eventualmente, textos).

Subjacente a esta discussão está a questão do conceito de leitura assumido. A diferenciação entre *ler-decifrar* e *ler-compreender* que os PCN propõem é basilar na obra do francês Jean Foucambert (1994), que desenvolve pesquisas sobre leitura desde os anos 1960 e que, a partir da década de 1980, publicou alguns textos fundamentais sobre o tema. Esse autor, referindo-se à situação na França, nota que

Entre 1960 e 1970, a escola confrontou-se com um problema de leitura que não conseguiu superar. Até essa data, o *saber-ler* era quase que unanimemente confundido com a possibilidade de se atribuir um significado ao escrito, transformando-o em oral – um pouco como quando se acreditava que o conhecimento de uma língua estrangeira passava pela possibilidade de entender uma mensagem graças à tradução, e de expressar-se através da versão. Quando, porém, as exigências da comunicação aumentam, deve desenvolver-se uma atividade de natureza totalmente diferente, pois a mensagem é elaborada ou tratada diretamente na língua estrangeira. Vinte anos atrás, o *saber-decifrar* ainda podia parecer suficiente para 80% da população; os outros, que continuavam estudando, tornavam-se (ou, melhor, tornaram-se) leitores por motivos alheios ao ensino a que foram submetidos (FOUCAMBERT, 1994, p. 3-4).

Ao final, cada modalidade de leitura conduz a desempenhos e resultados radicalmente diferentes: aquele que domina apenas a decifração é um alfabetizado, mas não realmente um leitor. Mais importante: quando as estratégias educacionais são centradas no *ler-decifrar*, a barreira não é ultrapassada e o aluno estaciona na condição de alfabetizado, mas não se torna um leitor. Como sustentam os PCN nos trechos destacados nesta dissertação, a leitura no sentido pleno vai muito além da simples decodificação e oralização do texto, envolvendo estratégias de “seleção, antecipação e verificação” – processo muito mais sofisticado do que a simples decodificação do texto. Aqui novamente encontramos ecos da posição de Foucambert (1994, p. 6-7):

Aprender a ler é, primeiro, adivinhar e, depois, cada vez mais acertar. Desde o primeiro dia, o desenvolvimento cognitivo da criança se opera pela inferência do sentido de certos elementos de uma situação fortemente envolvente. A grosso modo, pode-se afirmar que, a partir das situações nas quais interage, a criança cria um sistema provisório que lhe permite antecipar índices pertinentes para a classificação, a denominação, a ação... Os índices escolhidos para distinguir um cachorro de um gato, para isolar seu pai de todos os outros homens com bigode, são “operacionais” com relação ao seu sistema atual e ao seu projeto. As defasagens, os fracassos, os conflitos vão levá-la a ajustar progressivamente esse sistema.

A aprendizagem da leitura se dá, assevera o autor (FOUCAMBERT, 1994), de maneira similar. Ao enfrentar um texto desconhecido, todo o universo de referências

do aprendiz é mobilizado para que as seqüências de palavras lidas se conformem em idéias coerentes e significativas para o leitor. “Trata-se de uma situação na qual é necessário que o aluno ponha em jogo tudo o que sabe para descobrir o que não sabe, portanto, uma situação de aprendizagem” (BRASIL, 2000, p. 56).

Também na obra de Frank Smith encontramos esta mesma posição de considerar que o essencial no ato de ler está ligado à compreensão do texto e não à mera decifração fonética. “Ler é menos uma questão de extrair sons de letras impressas do que de dar significado a estas letras” (1989, p. 16). Invertendo aquilo que o senso comum poderia esperar, o autor afirma, como um aparente paradoxo, que “a compreensão é a base, não a conseqüência da leitura” (SMITH, 1989, p. 17).

A relevar: não se defende aqui uma abordagem descuidada quanto à aprendizagem da decifração – até porque, sem esta, não há possibilidade de avanço na formação do leitor, como nos lembra um lingüista:

A leitura é, pois, uma decifração e uma decodificação<sup>6</sup>. O leitor deverá em primeiro lugar decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada, em seguida decodificar todas as implicações que o texto tem e, finalmente, refletir sobre isso e formar o próprio conhecimento e opinião a respeito do que leu. A leitura sem decifração não funciona adequadamente, assim como sem a decodificação e demais componentes referentes à interpretação, se torna estéril e sem grande interesse. A leitura é uma atividade estritamente lingüística e a linguagem se monta com a fusão de significados com significantes. É falso dizer que se pode ler só pelo significado ou só pelo significantes, porque só um ou outro jamais constituem uma realidade lingüística (CAGLIARI, 2000, p. 150-151, grifo do autor).

No entanto, o que está em pauta na presente discussão é o fato de que, historicamente, os programas educacionais voltados à leitura eram (são) centrados na alfabetização, vale dizer, no desenvolvimento da capacidade de decifração da escrita, em detrimento de programas formadores de leitores.

Outro ponto levantado pelo texto citado dos PCN que é abonado por Cagliari (2000) diz respeito à precedência da leitura frente à escrita, mais um aspecto em que o ensino tradicional se confronta com as orientações dos PCN: na escola, sempre se gastou mais tempo e energia levando as crianças a escrever do que a ler. No entanto, abonando as idéias dos PCN, o autor destaca que “a possibilidade de

---

<sup>6</sup> Note-se que o autor diferencia dois termos que temos usado como sinônimos nesse trabalho. Para Cagliari, assim, *decifração* diz respeito à tradução do escrito para o oral; *decodificação* é um processo mais amplo de contextualização do texto lido.

produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras” (CAGLIARI, 2000).

O desenvolvimento das habilidades de leitura pressupõe também o contato, a intimidade com diferentes registros de escrita e com as conseqüentes abordagens que cada registro requer do leitor.

Diferentes objetivos exigem diferentes textos e, cada qual, por sua vez, exige uma modalidade de leitura. Há textos que podem ser lidos apenas por partes, buscando-se a informação necessária; outros precisam ser lidos exaustivamente e várias vezes. Há leituras em que é necessário controlar atentamente a compreensão, voltando atrás para certificar-se do entendimento; outras em que se segue adiante sem dificuldade, entregue apenas ao prazer de ler (BRASIL, 2000, p. 57).

Essa orientação contesta a política do livro único para toda a turma, no contexto das salas de aula, um modelo de larga tradição entre nós, através das cartilhas, apostilas e similares ainda hoje amplamente utilizadas nas escolas brasileiras, públicas e privadas.

A crítica dos PCN às cartilhas é explícita, severa. “‘Textos’ que não existem fora da escola [...], como os escritos das cartilhas, em geral, nem sequer podem ser considerados textos, pois não passam de simples agregados de frases” (BRASIL, 2000, p. 35). A orientação proposta pelo documento é um espelho, uma imagem invertida do ideal greco-romano de ensino das letras.

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizados, pouco têm a ver com a competência discursiva<sup>7</sup>, que é a questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam (BRASIL, 2000, p. 35-36).

Mas se a idéia é propiciar um contato da criança com um amplo espectro de textos, com estruturas, finalidades e linguagens diferentes, a próxima questão que se coloca é: qual o cânone? Que textos são mais adequados para alunos que ainda são inexperientes quanto à decifração da escrita? Um ponto a considerar aqui é que a capacidade de compreensão lingüística de uma criança é, nas fases iniciais da aprendizagem, sempre maior do que a sua capacidade de decifração da escrita. Ela

---

<sup>7</sup> Competência discursiva, neste documento, está sendo compreendida como a capacidade de produzir discursos – orais ou escritos – adequados às situações enunciativas em questão, considerando-se todos os aspectos e decisões envolvidos nesse processo (Nota dos PCN).

é capaz de compreender textos bastante complexos, quando oralizados, bem como consegue se expressar com frases bem elaboradas e articuladas. A criança domina um discurso bem mais sofisticado do que aquele que sua habilidade de decifradora lhe permite compreender.

Assim, os livros que o aluno iniciante consegue decifrar de maneira autônoma são necessariamente aqueles com texto e estrutura mais simples. Do contrário, o esforço despendido na decifração de textos maiores e mais complexos é um grande desestímulo à aprendizagem da leitura. Na decifração de frases longas, é comum que a criança, ao final da frase, já não se lembre do que leu no início do período. No entanto, os PCN condenam a suposta facilitação que representa o educador fornecer à criança apenas os textos que ela consegue decifrar.

Essa visão do que seja um texto adequado ao leitor iniciante transbordou os limites da escola e influiu até na produção editorial: livros com uma ou duas frases por página e a preocupação de evitar as chamadas "sílabas complexas". A possibilidade de se divertir, de se comover, de fruir esteticamente num texto desse tipo é, no mínimo, remota. Por trás da boa intenção de promover a aproximação entre crianças e textos há um equívoco de origem: tenta-se aproximar os textos das crianças – simplificando-os –, no lugar de aproximar as crianças dos textos de qualidade (BRASIL, 2000, p. 36).

Mas não será essa condenação aos textos simples por demais sumária? Acompanhemos a defesa que deles fazem os pesquisadores franceses Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard.

De fato, esses livros, em primeiro lugar, não foram feitos para enriquecer o imaginário das crianças, nem para lhes trazer conhecimentos novos, nem para comovê-las ou fazê-las refletir (o que mesmo assim acontece), mas para dar-lhes o prazer de ter lido e compreendido tudo sem ter feito um esforço desmedido ou desanimador. (CHARTIER; CLESSE; HÉBRARD, 1996, p. 107).

Formatado: Português (Brasil)

A realidade da sala de aula confirma essa proposição: é útil disponibilizar aos leitores principiantes textos suficientemente simples para que a dificuldade da leitura não se torne barreira e fator de desmotivação da aprendizagem. Porém, o ralo sustento intelectual e estético desses livros não é suficiente para alimentar, sozinho, a curiosidade da criança e a motivação para que ela progrida na aprendizagem. É necessário, vê-se, instigá-la paralelamente com textos mais elaborados e substanciais, adequados à sua capacidade de compreensão.

Outros livros, mais ricos em conteúdo, com um grau de complexidade lexical e sintática maior, são apresentados na aula, mas será muito cedo para pedir que as crianças os leiam sozinhas: elas fracassarão sem saber por que ou serão levadas a praticar uma 'pseudoleitura', que inventa e fantasia enquanto lê, justamente a atitude que não queremos favorecer nesta etapa (ainda que seja impossível evitá-la). (CHARTIER; CLESSE; HÉBRARD, 1996, p. 107).

Formatado: Português (Brasil)

Colocado nessa perspectiva, o confronto entre livros fáceis e tolos versus difíceis e interessantes mostra-se falso; trata-se na verdade de alternar e complementar estratégias: fornecer ao aluno textos acessíveis à capacidade de decifração da criança, estimulando sua leitura autônoma, e garantir o acesso a textos de maior complexidade para alimentar-lhe o gosto pela leitura.

Na escola, o acesso aos textos mais complexos deveria ser encargo, principalmente, do educador, através de práticas sistemáticas de leitura para os alunos, fazendo de sua voz a portadora do texto. A importância central dessas práticas de compartilhamento oral de leituras na formação de leitores será o foco do terceiro capítulo desse trabalho. Essa orientação é destacada em diversos pontos dos PCN em que são sugeridas atividades concretas a serem planejadas pelos professores:

Organizar momentos de leitura livre em que o professor também leia. Para os alunos não acostumados com a participação em atos de leitura, que não conhecem o valor que possui, é fundamental ver seu professor envolvido com a leitura e com o que conquista por meio dela. Ver alguém seduzido pelo que faz pode despertar o desejo de fazer também (BRASIL, 2000, p. 58).

O documento acrescenta que tais práticas de leitura devem ser freqüentes e sistemáticas. Infelizmente, contrariando estas orientações, a prática que observamos nas escolas, públicas e privadas, tem privilegiado a leitura em voz alta no máximo até o início da 2ª série do ensino fundamental. A partir daí, é cada vez mais raro, quando não inexistente, a leitura compartilhada, como aponta o documento:

A leitura em voz alta feita pelo professor não é uma prática muito comum na escola. E, quanto mais avançam as séries, mais incomum se torna, o que não deveria acontecer, pois, muitas vezes, são os alunos maiores que mais precisam de bons modelos de leitores (BRASIL, 2000, p. 64).

Podemos seguir questionando: em que momento de sua caminhada de aprendizagem o aluno prescindirá de "bons modelos de leitores"? De variados exemplos de gêneros literários? Da ampliação de seu repertório de histórias? Em

que fase da escolaridade o compartilhamento de leituras pode deixar de ser útil à aprendizagem das letras?

Entre os livros de textos mais elaborados, os de literatura recebem destaque na proposta dos PCN. Chamando-nos a atenção para o fato de que a literatura não é uma cópia do real, mas que tem um estatuto próprio, no qual o imaginário e a fantasia têm que estar presentes, os PCN fazem uma defesa da literatura pela literatura, estimulando a leitura dos textos literários pela fruição estética e intelectual, enquanto condena o uso instrumental desses textos para tratar tópicos de gramática ou discussões sobre valores.

Pensar sobre literatura a partir dessa autonomia relativa ante o real implica dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo regido por jogos de aproximações e afastamentos, em que as invenções de linguagem, a expressão de subjetividades, o trânsito das sensações, os mecanismos ficcionais podem estar misturados a procedimentos racionalizantes, referências indiciais, citações do cotidiano do mundo dos homens. A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do "prazer do texto", etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 2000, p. 37-38).

Ora, como possibilitar que as crianças tenham acesso à literatura, em especial as crianças das camadas populares de nossas escolas públicas? O encaminhamento é apontado pelos PCNs quando indicam a necessidade de que os professores conduzam atividades sistemáticas de leitura durante as aulas. Sem dúvida, a escola destaca-se como espaço privilegiado para o compartilhamento da herança literária/cultural entre as crianças da escola pública, espaço que, para muitas delas, é único neste sentido.

## 2.1 LETRAMENTO

No Brasil, as discussões em torno da aprendizagem da leitura foram enriquecidas, nas últimas décadas, pela obra de autores que trabalham com o conceito de *letramento*. O termo começa a aparecer na literatura da área a partir dos anos 1980; em meados da década seguinte, o acúmulo de textos sobre o tema já permitia uma mirada sintética, em especial através da contribuição de Magda Soares. Em seus artigos e livros, a autora discute o conceito de letramento, defendendo sua especificidade frente ao termo *alfabetização*. Na análise etimológica que desenvolve (SOARES, 2005), a autora destaca que os termos *analfabetismo* (estado ou condição de analfabeto) e *analfabeto* (aquele que não sabe ler e escrever) são de uso corrente em nossa língua e nos textos técnicos sobre leitura e sua aprendizagem. No entanto, suas contrapartes afirmativas não são empregadas nem popularmente nem em contexto técnico.

Embora *alfabetismo* (estado ou condição de *alfabeto*?) comece a aparecer na literatura especializada, o termo *alfabeto* (aquele que sabe ler e escrever) não é jamais aplicado nesse sentido. O equivalente mais próximo é *alfabetizado*, forma passiva que denota idéia de processo fechado, encerrado: alguém foi submetido a uma aprendizagem e a realizou. Nesse contexto é que Soares defende a pertinência do uso de um novo termo, *letramento*, em contraste com a noção de *alfabetização*. Esta se refere a um processo de aprendizagem específico e temporalmente determinado, no qual a pessoa aprende as correspondências entre os códigos escrito e oral da língua, tornando-se apta a codificar e decodificar sons e palavras. Tal aprendizagem não se confunde, porém, com a condição daquele que usa ativamente e cotidianamente a linguagem escrita para comunicar-se, aprender e trabalhar.

É na palavra inglesa *literacy* que Soares (2005) se apóia para construir a noção de letramento. O *Webster's Dictionary* define *literacy* como "the condition of being literate", e *literate* como "*educated; especially able to read and write*". Mais do que apenas dominar as transposições entre fala e escrita, a condição de *literate* implica um processo consistente e amplo de aprendizagem (*to be educated*), significa estar "especialmente habilitado a ler e escrever". Refere-se, assim, à capacidade de ler diferentes textos, de vários estilos e configurações; de

contextualizar as leituras feitas, confrontando-as com leituras anteriores; de ler as entrelinhas e compreender o muito que o texto pode apontar de maneira oblíqua.

Implícita nesse conceito (*literacy*) está a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usa-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – *alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto*, tornar-se *alfabetizado*, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem conseqüências sobre o indivíduo, e altera seu *estado* ou *condição* em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, lingüística. O “estado” ou a “condição” que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por *literacy* (SOARES, 2005, p. 17-18).

Em paralelismo à noção da palavra inglesa, Soares (2005) propõe o emprego de *letramento*: *letra-*, do latim *littera* (letra) e o sufixo “mento”, que indica resultado de uma ação. Mais que o aprendizado de leitura/escrita, letramento indica “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2005, p. 17-18).

A autora (SOARES, 2005) nota ainda que os critérios do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para a questão da alfabetização apontam para a incorporação da idéia de letramento nas avaliações educacionais oficiais: até a década de 1980, era considerada alfabetizada a pessoa que soubesse grafar seu próprio nome; já no Censo de 1990, o critério para *pessoa alfabetizada* era “ler ou escrever um bilhete simples”. Vê-se, pois que, da simples demonstração da capacidade de escrever seu nome, agora se busca identificar se a pessoa consegue fazer um uso social da leitura/escrita.

Os léxicos também denotam a pertinência da nova terminologia. Quando da escrita do livro em foco (meados dos anos 1990), os principais dicionários da língua portuguesa ainda não abonavam o termo letramento. Como comenta Soares (2005, p. 18), o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa apresentava acepções para *analfabetismo* e *analfabeto* – duas formas negativas – e para *alfabetizar* (“ensinar a ler”) e para *alfabetizado* (“aquele que sabe ler”). Aponta ainda o termo letrado, que indica “versado em letras, erudito” e seu antônimo, iletrado, “aquele que não tem conhecimentos literários”. Entre o primeiro par de palavras (analfabeto/alfabetizado) e o segundo (iletrado/letrado), um abismo que separa, de um lado, o simples

domínio da codificação/decodificação da escrita e dos sons e, de outro, o emprego sofisticado, literário e erudito da leitura e da escrita.

Dez anos depois, a atual edição do Dicionário Houaiss (HOUAISS; VILLAR, 2001) consigna letramento como o “conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito”. O mesmo léxico define alfabetização como a “iniciação no uso do sistema ortográfico; processo de aquisição dos códigos alfabético e numérico; letramento”. Vemos como se incorpora à língua, e à nossa compreensão, a necessidade de se distinguir entre o passo inicial de aquisição da codificação som-escrita e o processo – longo e contínuo – de imersão no mundo da leitura/escrita, de incorporação do uso cotidiano da leitura e da escrita nos atos sociais do qual a pessoa toma parte. Curioso notar que, como última acepção de *alfabetização* apareça *letramento*, num recuo no grau de clareza quanto à terminologia.

Aprofundando a compreensão da questão, Soares (2005) resenha autores de língua inglesa, estudiosos da *literacy*. Identifica duas vertentes principais: autores que focalizam aspectos individuais do letramento e outros que sustentam serem os processos de letramento, em essência, fenômenos de compartilhamento social de códigos e significados. As duas citações abaixo são reproduzidas do livro de Soares por sintetizarem bem as duas posições:

*Para estudar e interpretar o letramento [...], três tarefas são necessárias. A primeira é formular uma definição consistente que permita estabelecer comparações ao longo do tempo e através do espaço. Níveis básicos ou primários de leitura e escrita constituem os únicos indicadores ou sinais flexíveis e razoáveis para responder a esse critério essencial [...] o letramento é, acima de tudo, uma tecnologia ou conjunto de técnicas usadas para a comunicação e para a decodificação e reprodução de materiais escritos ou impressos: não pode ser considerado nem mais nem menos que isso. (GRAFF apud SOARES, 2005, p. 66, grifo do autor).*

*As tentativas de definição (de letramento) estão quase sempre baseadas em uma concepção de letramento como um atributo dos indivíduos; buscam descrever os constituintes do letramento em termos de habilidades individuais. Mas o fato mais evidente a respeito do letramento é que ele é um fenômeno social [...] Uma definição de letramento [...] implica a avaliação do que conta como letramento na época moderna em determinado contexto social [...] Compreender o que “é” o letramento envolve inevitavelmente uma análise social [...] (SCRIBNER apud SOARES, 2005, p. 66, grifo do autor).*

Para a corrente que enfoca a dimensão individual do letramento, da leitura/escrita como aquisição de tecnologia, leitura é “um conjunto de habilidades

lingüísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos" (SOARES, 2005, p. 68). Como nota a autora, os aspectos não são mutuamente excludentes: "A leitura é um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som e é *também* o processo de construir uma interpretação de textos escritos" (SOARES, 2005, p. 68, grifo do autor).

Essa perspectiva, assim, enfoca principalmente as habilidades individuais implicadas no ato de ler: a capacidade de traduzir sons em sinais escritos; de compreender/construir significados a partir dos textos; de usar figuras de linguagens. O leitor precisa ainda desenvolver habilidades de fazer

[...] previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário, de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo (SOARES, 2005, p. 69).

Outra é a perspectiva de autores preocupados com as dimensões sociais do fenômeno. Para eles, letramento "é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais" (SOARES, 2005, p. 72). Mais do que um punhado de habilidades individuais, o letramento seria assim: "um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social" (SOARES, 2005, p. 72).

Soares (2005) aponta duas correntes dentro dessa vertente. A primeira enfatiza o caráter de adaptabilidade envolvido no letramento: o que estaria em jogo seriam as habilidades da pessoa de utilizar a leitura/escrita para se adaptar às demandas sociais e econômicas. Daí a noção de letramento (ou alfabetização) funcional, defendida em documentos da UNESCO desde os anos 1950: os conhecimentos e habilidades de leitura/escrita que permitem alguém "engajar-se em todas aquelas atividades nas quais o letramento é normalmente exigido em sua cultura ou grupo" (GRAY apud SOARES, 2005, p. 73).

Embora não se negue a importância do fator *adaptabilidade* no que se refere ao uso da leitura/escrita – e as exigências cotidianas da vida urbana o demonstram com facilidade –, o que realça nessa abordagem é seu caráter conformista: o domínio da leitura/escrita é colocado a serviço da adaptação da pessoa à realidade

vigente. Nesse sentido, Soares (2005) classifica essa corrente como a versão “fraca” do letramento social.

Em confronto, há uma corrente “forte”, ou revolucionária, do letramento social. Para esses autores, o letramento não é um

[...] instrumento neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais (GRAY apud SOARES, 2005, p. 74-75).

Street (apud SOARES, 2005, p. 75) denomina essa corrente de *ideológica*, em oposição à versão do *modelo autônomo*, de cunho liberal. Com isso, afirma que o letramento é sempre um processo social que envolve as práticas e concepções de leitura/escrita das comunidades. Assim, o *quê*, *como*, *quando* e *por quê* se lê e se escreve são questões fundamentais e nunca neutras. Contrapondo-se ao otimismo programático da versão “fraca”, que advoga o poder do letramento para o progresso das pessoas, a versão “forte” sustenta que “as conseqüências são consideradas desejáveis e benéficas apenas por aqueles que aceitam como justa e igualitária a natureza e a estrutura do contexto social específico no qual ele ocorre” (GRAY apud SOARES, 2005, p. 76). Nas sociedades capitalistas, dessa forma, o letramento funcional estaria a serviço da reprodução das desigualdades sociais inerentes a esse sistema econômico, no sentido de moldar pessoas para o melhor funcionamento da máquina liberal-capitalista. Na contramão dessa vertente, autores, como Paulo Freire, propuseram concepções e práticas revolucionárias de letramento, cujo objetivo central é levar as pessoas a utilizar a leitura/escrita como instrumento de conscientização histórica, social e política, como passo necessário para a transformação da realidade.

## 2.2 A LEITURA COMPARTILHADA

Resta ainda nos determos no uso ambíguo que é feito das palavras *ler* e *leitura*, seja no uso cotidiano, seja nas discussões teóricas sobre o tema. Como

vimos em diferentes momentos desse trabalho, pelo menos três sentidos distintos se destacam no emprego do termo leitura:

- a) leitura como transcrição de um código escrito para um código oral; importante notar que, nesse sentido, leitura não implica necessariamente compreensão: é possível uma pessoa aprender a pronúncia correta de uma língua estrangeira e pronunciar um texto nesse idioma sem compreender o significado do que lê;
- b) leitura como apreensão de sentidos e significados a partir de um texto; nessa acepção, ao contrário da anterior, é possível ler e compreender um texto sem oralizá-lo, como fazemos quando lemos um livro em silêncio, ou quando lemos um texto numa língua estrangeira cujo sistema fonético não dominamos, mas cujo sentido somos capaz de apreender;
- c) leitura em voz alta: essa acepção confunde-se em parte com a do conceito a). A diferença é que, no primeiro sentido, a ênfase é colocada no processo de transposição de códigos (ligada, na prática pedagógica, à silabação titubeante do aprendiz de leitor), enquanto aqui se destaca o desempenho oral expressivo de um texto, no mais das vezes, já previamente lido (no sentido da segunda acepção) e compreendido, e que é então enunciado por alguém para uma platéia.

Em especial, importa aqui considerarmos esse último sentido do termo. A rigor, seria adequado usar o termo *leitura* para essa atividade? Afinal, quando uma criança lê para a turma um poema que já decifrou anteriormente, cujo sentido já foi previamente apreendido em leitura silenciosa ou em oralização para si próprio, estará realmente *lendo*? Em seu livro *Ler e dizer*, Elie Bajard (2001) chega a propor o emprego de termos distintos para essas atividades. O termo *leitura*, assim, seria reservado para os dois primeiros sentidos citados acima: o processo de decodificação de textos escritos para o oral, bem como a atividade de construção de sentido para os textos escritos. Já para o ato de oralizar um texto previamente decodificado e compreendido seria reservado o termo *dizer*.

Ainda que eventualmente não se acate a proposta acima e que continuemos a empregar a expressão *leitura em voz alta* ou, opcionalmente, *leitura compartilhada*, é importante termos claro as ambigüidades implicadas, principalmente na condução de atividades educacionais voltadas à formação de leitores. Nesse sentido, cabe

indagarmos qual papel podem ter, nessas atividades, os atos de leitura compartilhada. Como pudemos observar nesse trabalho, a leitura em voz alta, que desempenhou papel central na educação ocidental ao longo de muitos séculos, foi virtualmente abolida das práticas escolares recentes. Quando muito, é praticada até as primeiras séries do ensino fundamental, mas a partir da 2ª ou 3ª séries é cada vez mais raro encontrarmos essa prática em sala de aula.

Bajard, também ancorado no estudo de Chartier e Hébrard (1995), aponta como, na legislação francesa, o sentido de leitura migrou do pólo da *oralização* para o da *compreensão*:

Inicialmente a leitura silenciosa é identificada para ser denunciada, mais tarde ela passa a ser tolerada. Progressivamente ela conquista seu lugar no campo pedagógico, até ser consagrada nas Instruções Oficiais francesas de 1972. "Saber ler é: praticar natural e eficientemente a leitura silenciosa, ou seja, a verdadeira leitura, o que possibilita compreender o sentido sem se deter na silabação". Tudo indica que estamos no final de uma evolução histórica que pouco a pouco permitiu o reconhecimento de duas práticas: "ler em voz alta e ler silenciosamente são duas modalidades" de leitura cujo domínio a escola deve proporcionar (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA CULTURE, 1992, p. 67 apud BAJARD, 2001, p. 42).

O autor refere-se ainda às correntes que propõem diferentes entendimentos do processo de aprendizagem da leitura. Por um lado, há os que afirmam que a leitura silenciosa é uma "leitura oralizada tão dominada que passa a ser interiorizada" (BAJARD, 2001, p. 42). Nesse sentido, a aprendizagem se daria em três etapas: decifração (ou decodificação escrita-oral), leitura corrente (em que as palavras são já pronunciadas com certo ritmo) e a leitura expressiva (feita com entonação, ritmo etc.). Nessa concepção, a leitura silenciosa seria uma etapa final, uma leitura expressiva feita para si mesmo, sem o recurso da oralização. Outra vertente teórica, ligada aos estudos de Frank Smith e de Jean Foucambert, considera que a leitura silenciosa precederia a leitura em voz alta: primeiro há o processamento de sentido, sem emissão sonora; as palavras são reconhecidas globalmente (lidas como ideogramas) e apenas após a apreensão/construção do sentido o texto seria oralizado. Como nota Bajard:

A emissão vocal está hoje no centro do debate sobre a leitura, mas pode-se dizer que, da decifração à leitura expressiva, a compreensão sofreu uma reviravolta em relação à emissão sonora: se outrora era considerado imprescindível emitir um som para entender, mais tarde passou a ser necessário entender para transmitir som. De um lado, essa inversão da posição ocupada pelo sentido e, de outro, a tomada de consciência da existência de uma atividade silenciosa autônoma de leitura, impedem que a

“leitura em voz alta” seja considerada como um aperfeiçoamento da decifração e contradizem a aprendizagem em três etapas (BAJARD, 2001, p. 43).

Com a disseminação dessa abordagem a partir da década de 1970, acompanhamos a substituição, em nossas escolas, da antiga hegemonia da *leitura em voz alta* pela atual hegemonia da *leitura silenciosa*. Diante dessa constatação, cabe questionar: há justificativa para, ainda hoje, sustentarmos uma prática de leitura em voz alta (ou compartilhada) no contexto do ensino da leitura? Se realmente a *verdadeira leitura* é a silenciosa e a aprendizagem desta não depende de uma passagem prévia pela leitura em voz alta, há razões para que se realizem leituras compartilhadas na escola e em outras instâncias de ensino de leitura?

Uma primeira linha de argumentação é sustentada pelo menos desde o século XIX por autores como Ferdinand Buisson (apud BAJARD, 2001): o compartilhamento de leitura tem uma função formativa; o prazer pelos atos de leitura pode – e deve – ser cultivado pelo professor que, através de seu entusiasmo pela leitura, contagiará os aprendizes, incentivando-os a também mergulhar no universo dos textos.

Olhos que brilham ou que se abaixam, escondendo uma lágrima, o silêncio que se faz mais intenso em torno do leitor, dedos que param inconscientemente no meio da obra começada. Eis aí a verdadeira leitura que faz bem, que é um laço na família, na sociedade, que aproxima as idades, que anima o lar (BUISSON apud BAJARD, 2001, p. 50).

Para além da simples comunicação lingüística, ou do uso funcional do ato de ler, o compartilhamento da leitura funcionaria como um catalisador social, uma atividade que propicia a aproximação de professores e alunos, pais e filhos em torno de uma herança cultural comum. Ler juntos uma história, um poema, uma crônica, significa vivenciar sua própria cultura como um bem comum a ser partilhado pela comunidade.

Sob esse prisma, a leitura compartilhada seria menos um ato de leitura propriamente dito (ato de decodificação e compreensão do texto, o que, nesse caso, já teria ocorrido previamente) e mais de compartilhamento: o que ressalta aqui é a função de comunicação do texto feita por um leitor-recitante para uma platéia. Como nota Bajard (2001), a verdadeira leitura exclui a convivência, é ato individual, que diz respeito apenas ao leitor em seu contato solitário com o texto.

Essa função de convivência se estabelece a partir de um texto escrito preexistente, que não é o único canal de comunicação, uma vez que ele se articula com outras linguagens. Essa situação de comunicação pluricodificada a partir de um texto já existente se identifica, no plano semiótico, à comunicação teatral. Assim, a história da "leitura em voz alta" é a história de um deslocamento. A ênfase, antes colocada no encontro com o texto, se desloca para o encontro entre as pessoas envolvidas na comunicação. (BAJARD, 2001, p. 53).

Assim, textos que, de outra forma, seriam inacessíveis à criança – tendo em conta suas limitações como leitor -, ganham corpo e voz, tomam vida. Aquilo que era procedimento técnico – traduzir sinais gráficos em sons – apresenta-se à criança, então, com todo seu potencial: ler é ter acesso a idéias, histórias, sentimentos, é abrir-se para a fruição de todo um universo de novas referências, é mergulhar plenamente na cultura que o cerca.

O crítico literário Antonio Cândido (1995), em seu texto "O direito à literatura", desenvolveu uma linha argumentativa que nos dá indicações sobre a pertinência do compartilhamento de leitura. O autor relembra-nos que, no que concerne a direitos humanos, aquilo que consideramos como condições indispensáveis a nós é também indispensável ao outro. Ora, se essa afirmação pode ser facilmente assimilada quando pensamos no direito a uma boa alimentação, a uma vida saudável ou a uma moradia digna, não mais o é quando falamos em "ler Dostoievski ou ouvir os quartetos de Bethoven" (CÂNDIDO, 1995, p. 239). Cândido (1995) lança mão da distinção, que aprendera com o sociólogo francês Louis-Joseph Lebret, entre *bens compressíveis* e *incompressíveis*. Estes são os bens que seriam consensualmente considerados direito irredutível de todo ser humano. Negá-los a alguém corresponde, assim, a negar a essa pessoa o estatuto de humano.

O crítico admite que a fronteira entre as duas categorias é, muitas vezes, difusa e sujeita a critérios que podem variar de uma cultura a outra ou em diferentes épocas. Lembra como, na sua meninice, ouvia com frequência a afirmação de que empregados domésticos não precisavam de folgas aos domingos por não estarem acostumados com isso. Justamente ancorado nessa variabilidade histórica dos padrões de humanidade, Cândido (1995) sustenta o caráter incompressível do direito à literatura (e, de resto, às artes, à opinião própria, à resistência à opressão). Não é possível, diante dos avanços tecnológicos e das facilidades atuais para a

difusão do acervo literário da humanidade, que se continue a negar à população o acesso à literatura<sup>8</sup> – e Cândido conceitua literatura

[...] da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (1995, p. 242).

Sob esse prisma, a literatura seria um depositário do legado cultural dos povos e elemento fundamental na constituição das pessoas como sujeitos autônomos e plenos. Os mitos, lendas, histórias são componentes fundamentais da organização da mente humana – e a análise desse material realizada pelas várias vertentes da psicologia e da psicanálise é apenas um exemplo mais próximo e evidente do papel da fabulação na psique humana.

E a literatura, na feliz expressão do autor (CÂNDIDO, 1995, p. 243), “é o sonho acordado das civilizações”. Avançando no emprego dessa imagem, afirma que

[...] assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles (CÂNDIDO, 1995, p. 243).

Cândido (1995) lembra que, longe de apenas formar *bons cidadãos* ou *pessoas de bem*, a literatura é um poder ambíguo que pode desestruturar certezas e perspectivas pessoais. Há, na verdade, um

[...] conflito entre a idéia convencional de uma literatura que *eleva e edifica* (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (CÂNDIDO, 1995, p. 244).

A complexidade e variabilidade da literatura são, vemos, reflexo direto da

---

<sup>8</sup> A natureza e composição de um cânone literário fundamental é, naturalmente, tema controverso que não cabe aqui tratar.

complexidade e variabilidade das manifestações humanas. A literatura humaniza pelas possibilidades que abre de um mergulho na infinidade de vivências humanas, de histórias, de idéias, de sentimentos. A vivência em comum dessa herança é justamente a base da cultura e da imersão na condição de *humano*.

Entendo aqui humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CÂNDIDO, 1995, p. 249).

O autor (CÂNDIDO, 1995, p. 244) propõe ainda a distinção de três aspectos através dos quais a literatura age no humano: primeiro, ela é “uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado”; segundo, “ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos”; por fim, ela é “uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente”. Desses três aspectos, é-nos mais óbvio apontar a *literatura como forma de conhecimento* como principal elemento da tríade: os livros que informam, os romances históricos que reconstituem épocas e culturas, o livro de inspiração filosófica que, com seu enredo, leva à reflexão, são mais facilmente apreendidos como dados formadores da personalidade de seus leitores.

No entanto, pontua Cândido (1995), é a ação simultânea dos três fatores que configura o poder do texto como elemento de constituição do humano. Em especial, o papel do primeiro fator listado nesse processo é mais facilmente negligenciado. Nada mais enganoso, pois é grande a capacidade humanizadora do texto literário como objeto artístico construído.

De fato, quando elaboram uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõem um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada. Se fosse possível abstrair o sentido e pensar nas palavras como tijolos de uma construção, eu diria que esses tijolos representam um modo de organizar a matéria, e que enquanto organização eles exercem papel ordenador sobre a nossa mente. Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo (CÂNDIDO, 1995, p. 245).

Embora toda esta argumentação refira-se à literatura adulta e a seu papel na formação do adulto, são claras as possibilidades de aplicação desse raciocínio no que concerne à formação de crianças. É mesmo lícito imaginar que o poder do compartilhamento de textos e histórias no processo formativo de crianças seja ainda mais marcante do que o experienciado por adultos. As diferentes estruturas textuais – poética, narrativa, argumentativa – exercem um papel modelador das estruturas mentais infantis. A exposição sistemática da criança a uma variada gama de formatações textuais, podemos supor, possibilita a ela conhecer e apreender fraseados, emprego diversificado de vocabulário, variações nos ritmos de narrativa, o uso de recursos literários (fabulação, digressões, mudança de ponto de vista). A estruturação do pensamento e do sentimento em palavras mostra-se à criança em toda sua ampla diversidade: são muitas as formas do dizer, que refletem as muitas maneiras de pensar e sentir. “A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo”. (CÂNDIDO, 1995, p. 246).

Se essa defesa da literatura como direito humano fundamental já é pertinente quando pensamos nas pessoas de maneira geral, ela se torna ainda mais forte quando aplicada a pessoas e populações em situações de crise<sup>9</sup>. As profundas e extensas mudanças no panorama econômico, político e social nas últimas décadas resultaram na exposição de grandes contingentes de pessoas a condições de vida precárias e desprovidas de segurança. Cabe aqui pensarmos no aumento crescente do desemprego estrutural, causado pelo tremendo avanço tecnológico experimentado pelos sistemas produtivo e financeiro, que vem lançando contingentes sempre crescentes de pessoas numa situação de desamparo econômico e social; nos movimentos migracionais, internos e entre países, que levam milhões de pessoas a abandonar suas raízes culturais em busca de melhores condições de vida, e muitas vezes encontrando apenas o rechaço das sociedades em que se instalam; no dismantelamento das redes estatais de amparo social, fruto da política do *Estado mínimo*, pedra de toque do liberalismo monetarista vigente; no

---

<sup>9</sup> Adoto como definição de crise aquela proposta por Michèle Petit: é a situação que “surge quando os modos de regulação, sociais e psíquicos, que até então estavam funcionando, se tornam inadequados em função de mudanças brutais (mesmo se preparam-se por muito tempo), ou de uma violência onipresente e durável” (PETIT, 2006, p. 1).

inchaço populacional das cidades com o decorrente aumento da violência e de crimes nessas comunidades insanamente superpovoadas.

Em especial, me interessa chamar a atenção para uma determinada situação de crise, que é aquela experimentada por crianças hospitalizadas<sup>10</sup>. Aqui somam-se componentes que potencializam o estado de crise: de imediato, a própria doença que traz sofrimentos, dores, que debilita a criança e a lança num torvelinho de incertezas. Em muitos quadros clínicos, há perspectivas de perdas irreparáveis na saúde da criança e, no limite, o risco da falência final, a morte. Mas não é só: a doença e o conseqüente internamento no hospital representam uma ruptura brutal do cotidiano da criança, que é afastada do lar, de suas rotinas, de seus irmãos e amigos, da escola. Em câmbio, passa a vivenciar uma rotina de procedimentos clínicos, a perda da privacidade, a exposição permanente de seu corpo e sofrimento a pessoas estranhas.

A soma dessas rupturas pode ter um efeito devastador sobre a psique da criança, fragilizando-a e bloqueando seus recursos internos de enfrentamento à crise. Especificamente no que concerne à sua trajetória de aprendizagem formal, a doença e o internamento resultam, no mais das vezes, em um prejuízo sensível no seu processo de escolarização, quando não levam ao puro e simples abandono da escola.

É sob esse prisma que proponho analisar o possível papel que pode desempenhar uma ação de leitura compartilhada dentro de um programa educacional mantido por um hospital infantil. Para melhor compreender esse papel, recorro às pesquisas desenvolvidas pela antropóloga e socióloga francesa Michèle Petit (2006), que vem há anos estudando o impacto da leitura em meios críticos – populações rurais empobrecidas, bairros de migrantes, hospitais. A autora vislumbra algumas linhas de investigação potencialmente produtivas para a abordagem do tema:

Mencionarei três delas que me parecem essenciais. A primeira é que tudo parte de situações de intersubjetividade gratificante que a escola, a biblioteca, ou um centro cultural ou associação, tornam possível. Tudo

---

<sup>10</sup> É preciso recordar que essa modalidade específica de crise, num hospital da rede SUS, costuma trazer embutida em si outras situações críticas: pais desempregados ou que vêem seu emprego ameaçado pela necessidade de acompanhar a criança no hospital; crianças que vêm de meios, familiares e sociais violentos; famílias inteiras que se deslocam do interior para a cidade para poder efetuar o tratamento da criança.

nasce de encontros personalizados, de uma acolhida, de hospitalidade. A partir daí – e este é o segundo aspecto de que tratarei – leituras conduzem-nos a um lugar distante e a tempos de sonho que permitem construir um país interior, um espaço psíquico, e sustentar um processo de autonomização, a constituição de uma posição de sujeito. Mas é também uma narrativa interior que a leitura torna possível, e este é o terceiro elemento que desenvolverei: ler permite desencadear uma atividade narrativa e lançar pontes entre elos de uma história e, algumas vezes, entre universos culturais diferentes. Ainda mais quando esta leitura procura, não um decalque da experiência própria, mas sim uma metáfora em que o corpo está envolvido. (PETIT, 2006, p. 7-8).

Petit nota que esses elementos não são isolados, mas que compõem um conjunto de perspectivas atuantes de maneira integrada no processo, formando uma experiência única que "supõe uma condição: que o texto lido tenha passado por uma verdadeira apropriação, que não seja percebido como algo imposto e sobre o qual terá que prestar contas". (2006, p. 8).

Vamos nos deter em cada ponto listado. De pronto, nossa experiência como mediadores de leitura no hospital Pequeno Príncipe confirma: o compartilhamento de leitura é uma possibilidade de encontro entre pessoas em torno de uma herança cultural comum – os livros e suas histórias. Nesse sentido, ler para (e com) a criança significa acolhe-la na condição de pessoa - e não mais apenas como um caso clínico, sujeito a tratamento – reconhecendo e lembrando à própria criança que, por trás e além de sua condição de paciente pulsa um ser humano com seus desejos, sonhos, angústias, projetos. É uma ponte lançada entre a criança e a vida que a aguarda após o tratamento. É assim, também, uma condição de troca que permite à criança prosseguir na construção de si mesma como sujeito.

Ao longo da vida, só cantamos em eco as melodias escutadas, só pensamos em resposta a algo que nos lançam os outros, ainda mais quando supomos que (eles) sabem coisas, que conhecem um segredo ao qual não temos acesso. Sem o outro, não há sujeito. Dito de outra maneira, o gesto de compartilhar, de intercâmbio, a relação, são a base mesma da cultura. (PETIT, 2006, p. 9).

Aqui, pois, tratamos do segundo aspecto apontado por Petit (2006): o compartilhamento da herança literária/cultural é elemento fundamental na constituição das pessoas.

Na busca de sentido, roubamo-lo de onde podemos: buscamos nos bolsos dos outros e tateamos a partir de frases ouvidas no ônibus ou na rua, mas também a partir do que encontramos nos conservatórios de sentido próprio das sociedades em que vivemos que são os mitos, os contos, as lendas, as crenças, a literatura, as ciências e as bibliotecas. E estes profissionais da observação que são os escritores, que falam do mais profundo da

experiência humana reavivando o idioma, têm um papel essencial. (PETIT, 2006, p. 10)

Diante das múltiplas e intensas limitações impostas à criança hospitalizada, o compartilhamento de leituras apresenta-se muitas vezes como uma possibilidade quase única de expansão de seu universo de referências culturais, uma via de acesso à multiplicidade das criações humanas: o humor, o mistério, a poesia, a aventura, o amor. É como se o corpo, atado à cama do hospital, ganhasse asas e se liberasse para universos outros, para encontros novos e inesperados, para a vida.

É, por fim, abrir-se para a possibilidade de criar suas próprias narrativas, de tornar-se ela também um sujeito com história e projeto. O compartilhamento de histórias, narrativas, informações científicas, poesias é elemento essencial que permite à pessoa apropriar-se efetivamente da linguagem, usá-la para expressar seus sentimentos, desejos e medos, para elaborar, enfim, uma visão de mundo e possibilitar-lhe assumir um papel na comunidade na condição de sujeito.

Trata-se, vemos, de uma situação que precede a discussão técnica sobre métodos de aprendizagem de leitura. Falamos de pressupostos que são a própria base sobre a qual se assenta a possibilidade de alguém vir a ser um leitor. Dito de outra forma, tornar-se leitor, no sentido forte da palavra, pressupõe da pessoa uma posição de sujeito, pressupõe todo um estofo cultural múltiplo que inclui a intimidade com variadas modalidades de linguagens – e não apenas a coloquial. O compartilhamento de leituras, nesse sentido, é ferramenta privilegiada para que a criança (e não só ela, claro) adentre o mundo da leitura a partir de um acervo de narrativas, formas verbais, de ritmos variados da língua, para além da bagagem puramente oral propiciada pelas conversas e trocas verbais do cotidiano.

Aqui vale relembrar um ponto quase sempre descuidado pela escola, já apontado nesse trabalho. A criança, antes de dominar suficientemente a transcodificação entre o escrito e o oral, tem uma capacidade de compreensão da linguagem que é sempre superior aos seus recursos e possibilidades de leitura de então. Ela é capaz de compreender e acompanhar histórias complexas, com estruturas gramaticais sofisticadas, com emprego de vocabulário e formas verbais pouco utilizadas na linguagem comum – ainda que um ou outro termo ou passagem soem obscuros, ela pode apreender as idéias centrais através do contexto. No entanto, se tentar ler esse texto por si próprio, o esforço despendido no processo de

decodificação tomará toda sua energia, em detrimento da compreensão do texto. É comum vermos crianças nessa fase inicial que decifram com dificuldade uma frase longa e, ao terminar de lê-la, não serem capazes de dizer o que leram. O adulto ou a criança maior, atuando como mediador de leitura, alimenta não só o imaginário, mas o repertório lingüístico da criança, ampliando-lhe o vocabulário, dando-lhe acesso a formas e expressões pouco usuais ou de cunho literário. Essa permanente ampliação de seu potencial lingüístico permite-lhe assenhorar-se do uso da língua, tornar-se sujeito de sua própria narrativa.

E quando, cabe então perguntar, deve começar essa *alimentação lingüística* através do compartilhamento de leituras? Experiências e programas conduzidos principalmente na França indicam que esse momento inicial situa-se num ponto muito mais precoce da vida da criança do que poderíamos esperar ou imaginar.

Desde o quarto mês de gestação, a criança já é capaz de distinguir sons. Ao nascer, a voz da mãe, com seu timbre próprio, sua entonação, seus ritmos, já lhe é familiar, está marcada em sua psique. A partir do nascimento, e desde logo, a criança passa a interagir com o meio e com os adultos que a cuidam e as trocas verbais desempenham papel de destaque desde esse início. Brincando, cuidando, manipulando seu bebê, a mãe conversa com ele, cantarola, emite beijos, estalos, murmúrios. Imersa nesta troca, a criança intenta um esforço interpretativo que é a própria origem do pensamento e da simbolização.

Pode-se falar de leitura antes da escrita porque em sua capacidade de ler a voz e o rosto o bebê põe em movimento uma atividade interpretativa que permanecerá como centro da criação de sentido para a psique humana. [...] Dou muita importância a este despertar precoce da atividade psíquica que implica já uma leitura e que, de certa maneira, pode considerar-se como o precursor necessário da leitura de um texto escrito. (PARRA, 2004, p. 1).

Os pais, por sua vez, desde logo também passam a *ler* os gestos e sons emitidos pela criança. A expectativa pela primeira palavra falada pela criança é quase sempre intensa ("Ele falou mamãe!"). Antes mesmo de esta significação marcar a intenção da criança, o adulto *brinca de ler* seus balbucios e de enxergar neles uma linguagem humana, colocam sentido em seu pequeno *discurso*. Podemos mesmo supor que, sem este jogo inicial e mútuo de leitura, toda a possibilidade posterior de simbolização da criança fica ameaçada.

Evelio Parra, lingüista colombiano radicado na França, identifica três movimentos concomitantes neste processo de construção de leitura de mundo:

Em primeiro lugar, trata-se de ler continuamente as informações que vêm do mundo da intersubjetividade, este mundo um tanto difícil em que nossa vida se realiza e no qual se desenvolvem o amor, o ódio, o reconhecimento, a mentira etc. Em segundo lugar, trata-se de ler as informações do mundo físico, o mundo exterior, utilizando todos nossos sentidos. Por último, também trata-se de ler as informações do mundo interno, este que cada um experimenta no fundo de si mesmo. Sem sabê-lo, toda pessoa está, sem cessar, em movimento de ler três livros: o livro da intersubjetividade, o livro do mundo e seu livro interno. (2004, p. 2).

Sob este prisma, cada um de nós intenta, desde o nascimento, escrever seu próprio livro interno, um texto sempre em construção e que não terá fim antes de findar nossa vida. Acompanho a imagem proposta por Parra, que acrescenta: “Falo aqui do ‘livro’ como metáfora porque o homem não inventou o livro por sorte e sim porque já levava um livro dentro de si” (2004, p. 2). Os livros reais, concretos, nada mais são, pois, que ecos dos livros internos de cada escritor. “Há que se ressuscitar insistentemente este livro psíquico, este grande esquecido na leitura, para poder entrar ou fazer entrar um leitor no livro físico, este que nós conhecemos como objeto e que contém todas as culturas do mundo”. (PARRA, 2004, p. 3).

É embasada nessa linha de raciocínio que a *Actions Culturelles contre les Exclusions et la Ségrégations* (ACCES), entidade francesa de fomento da leitura criada em 1982, vem promovendo sistematicamente ações de leitura para bebês e suas mães, em especial, para imigrantes africanos que vivem na França. Ação aparentemente paradoxal, a leitura para bebês tem demonstrado ser uma atividade de grande valia para potencializar a interação entre mãe e bebê em situação de crise – seja esta crise ligada ao processo de adaptação cultural-social de famílias migrantes ou o internamento do bebê para uma intervenção médico-hospitalar. Desnecessário assinalar que não temos instrumentos para avaliar a compreensão do bebê em relação aos textos lidos – e nem mesmo se trata disto.

Nós não lemos textos para as crianças para que se convertam em bons leitores e sim porque sabemos que estas leituras permitem-lhes encontrar algo fundamental para eles: o descobrimento de que os textos são coisas que têm um sentido, quantidades de sentidos e que cada sujeito deve trabalhar um pouco para chegar a construir o sentido em seu espírito. O bebê compreende muito rápido o que lhe dizem os adultos. O movimento da boca e o som que esta produz têm um sentido que ele interpreta. Percebe-se esta função interpretativa quando começamos a ler textos para eles, e se as crianças são sensíveis à nossa voz e rosto é porque eles lêem permanentemente. Não sabemos o que eles compreendem, mas sim sabemos que terão compreendido alguma coisa e que uma espécie de movimento psíquico teve lugar. Cada criança constrói coisas diferentes que

não são as mesmas dos adultos, exatamente como na leitura de mundo, em que o bebê não analisa as informações como o adulto. (PARRA, 2004, p. 3).

A partir do nascimento, o bebê mergulha num mundo social em que a linguagem desempenha papel crucial. No entanto, as trocas verbais que vivencia são as da fala cotidiana, comumente truncadas, incompletas, muitas vezes reduzidas a uma palavra isolada, características da comunicação humana do dia-a-dia. É apenas pelo contexto que esta linguagem factual – informal e incompleta – ganha sentido. Porém, há a possibilidade de expor o bebê também a uma linguagem mais articulada, com ritmo e seqüência lógica.

A linguagem narrativa desperta interesse e é percebida pelas crianças desde muito cedo. Esse tipo de linguagem não acompanha os acontecimentos, mas os relata à distância. Ela possui início, meio e fim que, se alterados, podem transformar o que está sendo narrado. O bebê percebe desde cedo a diferença entre essas duas formas de linguagem e começa a brincar com elas. É a vivência entre a linguagem factual e a linguagem narrativa que vai ajudar a criança na aquisição da própria língua, no desenvolvimento de seu pensamento e na constituição do espaço psíquico interno para o imaginário. A constituição desse espaço interno é fundamental para o desenvolvimento da criança (FUNDAÇÃO ABRINQ, [2004], p. 46).

É neste enquadramento que a leitura compartilhada demonstra todo seu potencial dentro do processo de formação de leitores. Desde muito cedo, praticamente desde os primeiros dias de vida, a criança está disponível para conviver com a leitura de textos escritos. Propiciar-lhe isto de maneira sistemática e ininterrupta é fundamental para que ela construa a si mesma como sujeito numa cultura letrada, como autora de sua própria narrativa – condição inescapável para que possa tornar-se, no devido tempo, uma efetiva leitora de textos escritos

Este capítulo teve o intuito de abordar vários aspectos importantes relacionados à leitura e a sua aprendizagem, traçando um panorama aberto sobre o tema, embora sem pretensão de esgotá-lo.

O debate sobre os métodos pelos quais ensinamos a ler foi apresentado de maneira sucinta para que acompanhássemos a contraposição entre correntes que privilegiam o ensino da transposição de códigos entre o oral e o escrito, e outras que investem na aprendizagem da leitura como processo de compartilhamento sócio-cultural. Esta vertente sintoniza-se com o conceito de letramento, que tem se mostrado especialmente promissor para a condução de uma série de pesquisas e análises recentes.

Por fim, foram apresentadas algumas linhas de argumentação sobre o possível papel que, nos dias de hoje, a leitura em voz alta pode desempenhar no processo de aprender a ler e na difusão de práticas de leitura. Isso nos conduz ao próximo capítulo, em que analisaremos uma prática concreta e sistemática de leitura em voz alta, inserida num programa educacional que atende crianças e adolescentes hospitalizados.

### 3 UMA PRÁTICA DE LEITURA COMPARTILHADA

*Não sabe ler aquele que não faz amar o livro que ele ama,  
ele acredita ser rápido, ele devora;  
sim, mas ele não digere.  
É a leitura em comum que obriga a apreciar,  
a degustar o que se lê.  
Ferdinand Buisson<sup>11</sup>*

A motivação maior que me fez buscar esse mestrado foi suscitada por minha experiência no programa BIBLIOTECA VIVA EM HOSPITAIS (BVH) no hospital Pequeno Príncipe, de Curitiba, uma ação de disseminação de leituras em que funcionários, estagiários e voluntários da instituição lêem para as crianças por ela atendidas em regime de internamento e de tratamento ambulatorial.

Nos últimos quatro anos, acompanhei centenas de horas de leituras realizadas nos quartos, junto aos leitos, nos corredores, saguões e Unidades de Tratamento Intensivo (UTIs). Cenas que presenciei nessas sessões de leitura instigaram-me em especial: grupos de crianças boquiabertas acompanhando com olhos, ouvidos e corpo o enredo que se desenrolava na leitura; crianças pequenas acompanhando admiradas uma criança maior ler um texto; pais que, pela primeira vez, liam uma história para o filho – e seu encantamento com a experiência; crianças de dois ou três anos com um livro no colo, “lendo” em voz alta, dedinho apontando as figuras enquanto fabulava em voz alta sua história; crianças de olhos estatelados falando sobre dinossauros ou naves espaciais, inspiradas por nossa leitura de enciclopédias e livros temáticos.

Tudo isto me levava a imaginar o efeito que a disseminação de experiências como esta pode ter na formação de leitores, especialmente entre as classes populares atendidas por nossa escola pública. O que vimos no capítulo anterior sobre aprendizagem da leitura e letramento mostra-nos que se tornar leitor implica o aprendizado de correspondências entre códigos orais e escritos – a alfabetização – e, em concomitância, o mergulho da criança num meio em que ler seja um ato significativo, praticado cotidianamente pelas pessoas com quem convive, com amplo

---

<sup>11</sup> BUISSON apud BAJARD, 2001, p. 36.

acesso a objetos portadores de texto (livros, revistas, jornais, gibis, manuais). Se qualquer desses dois fatores for negligenciado, o processo perde qualidade ou nem mesmo se dá. No entanto, a escola brasileira tradicionalmente, e até hoje, preocupava-se de maneira quase única com o processo de alfabetização e, em seguida, com aspectos formais da linguagem – gramática, demonstração da compreensão do texto, análise literária. Pouco ou quase nada se faz para que a leitura, além de uma técnica, seja uma vivência pessoal significativa.

Após a Educação Infantil e o primeiro ano do fundamental, a leitura feita pela professora desaparece das práticas de aula, ressalvadas as sempre honrosas exceções (BRASIL, 2000, p. 64). Lê-se apenas o essencial, o formal, o que nos dá instruções para as atividades: trechos de textos a serem dissecados e analisados em sua estrutura gramatical, comandos de exercícios. Mais difícil ainda é que o aluno seja instado a ler em voz alta, não para avaliar sua capacidade de enunciar, mas para compartilhar com a turma o sabor de um bom texto. O prazer, o sonho, o encantamento, a angústia, a dúvida – todos os ingredientes fundamentais na construção do humano - costumam ficar de fora das práticas de leitura que nossa escola propicia.

Não se configurando como atividade socialmente valorizada, não provocando na criança sentimentos significativos, a leitura resta como simples técnica, o que resulta, no mais das vezes, em adolescentes e adultos resistentes à leitura ou que lêem apenas o trivial do jornal de esportes e da revista da TV. Ainda pior, significa milhões de famílias apartadas da possibilidade da leitura, restritas a seu universo local, pobremente conectadas ao mundo pela televisão.

O que a experiência da BVH no Pequeno Príncipe me apontava era a possibilidade concreta, prática, de tornar o ato de leitura algo significativo para muitas pessoas que deia participam. Interessei-me então em investigar de maneira sistemática os atos e reações provocados pelas sessões de leitura, através da análise da gravação de algumas dessas sessões.

### 3.1 O PROGRAMA BIBLIOTECA VIVA

O programa Biblioteca Viva foi criado em 1994 pelo A Cor da Letra, um grupo de escritores, ilustradores e profissionais ligados à literatura, numa ação voluntária que nasceu da preocupação dessas pessoas com a pouca difusão e valorização dos atos de leitura por parte de nossa população<sup>12</sup>. O diagnóstico prévio feito pelo grupo em organizações sociais mostrou que "os livros nem sempre estavam ao alcance das crianças. Muitas delas revelavam uma visão escolarizada do livro como objeto de avaliação e, freqüentemente, de reprovação" (FUNDAÇÃO ABRINQ, [2004], p. 9). Mesmo onde o acesso ao livro era franqueado, ler não era um ato socialmente cotidiano para aquelas comunidades.

O que se percebeu também nesse diagnóstico inicial foi que apenas doar livros não seria suficiente para garantir às crianças o acesso à leitura. Era necessário realizar uma formação na qual os educadores pudessem conhecer e incorporar em sua rotina momentos de leitura espontâneos, onde cada um pudesse ler e/ou ouvir histórias por prazer, sem nenhuma obrigação posterior (FUNDAÇÃO ABRINQ, [2004], p. 9).

Em 1995, o programa foi incorporado às ações desenvolvidas pela Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança e do Adolescente com o objetivo principal de contribuir para a consolidação de políticas públicas de leitura que garantissem a disseminação de livros e, principalmente, da ação de ler. A partir daí, o programa, que atuava apenas no município de São Paulo, foi expandido para dez estados brasileiros.

Uma característica importante do programa é que ele não centra sua atuação apenas em ambientes escolares, mas abrange instituições sociais, de saúde, de cultura e outras.

Quanto mais livros e indivíduos sensibilizados para a questão da leitura estiverem à disposição da população em qualquer dos espaços por onde ela circula, mais leitores surgirão. Ou seja, a leitura aqui referida é muito mais ampla do que a alfabetização. Na verdade, ela precede e vai além da alfabetização. (FUNDAÇÃO ABRINQ, [2004], p. 10).

---

<sup>12</sup> Tomavam parte neste grupo: Ricardo Azevedo, Lia Zatz, Liliana Iaccoca, Graça Segolin, Nora Krawczyk, Marli Batista Siqueira Leite, Cintia Carvalho e Márcia Leite.

Entre 1995 e 2002, o programa foi implantado em 293 locais: escolas, instituições sociais, creches e programas sócio-educativos, atingindo 78 mil crianças, adolescentes e suas comunidades. A implantação do programa em cada instituição foi acompanhada de relatórios e encontros de supervisão durante um ano, após a formação dos mediadores.

Em 2000, o Ministério da Saúde firmou convênio com a Fundação Abrinq para a elaboração de uma versão específica do programa a ser implantada em hospitais públicos brasileiros, a Biblioteca Viva em Hospitais (BVH). No primeiro ano de atuação, 2001, a BVH foi implantada em dois hospitais da cidade de São Paulo e em três no município do Rio de Janeiro; no ano seguinte, foi estendida a outros 21 hospitais de todo o Brasil, incluindo o Hospital Pequeno Príncipe de Curitiba – único do grupo que não era público, mas sim do Terceiro Setor. A excepcionalidade decorreu do reconhecimento ao papel desta instituição no atendimento de crianças e adolescentes não só do Paraná mas de todo o país, através do sistema SUS.

Cada hospital indicou três funcionários para comporem o seu núcleo local do programa. Esses funcionários passaram por uma capacitação de 48 horas, distribuídas ao longo de uma semana, na qual foram preparados para atuarem como *mediadores de leitura*, bem como para implantarem o programa em sua instituição. O grupo do Pequeno Príncipe<sup>13</sup> iniciou suas atividades no hospital em 18 de abril de 2002 – significativamente, Dia do Livro e aniversário de Monteiro Lobato.

Imediatamente, e com amplo apoio da coordenação do hospital, o programa passou a ser implantado. Após divulgação em todos os setores da instituição, um primeiro grupo de 15 funcionários foi capacitado para atuar como mediadores de leitura. Desde então, mais de 70 funcionários e 250 estagiários do Campo de Estágios do setor de Educação e Cultura já passaram por esta capacitação, atuando no programa por períodos que variam entre três meses e um ano. Cada mediador dedica uma hora por semana de seu horário de trabalho às leituras, enquanto os funcionários e estagiários do setor de Educação e Cultura lêem todos os dias.

Nos dois primeiros anos de funcionamento do programa, aconteceram supervisões semestrais, com a visita de integrantes da Cor da Letra ao hospital, quando eram discutidos avanços e dificuldades do dia-a-dia da atuação. Além disso,

---

<sup>13</sup> Esse grupo era formado por Patrícia Bertollini, coordenadora do Voluntariado; Eliones Salibian, do Escritório de Qualidade e por este pesquisador.

havia contatos freqüentes por telefone e e-mail entre a equipe do hospital e a Cor da Letra, sempre que alguma necessidade o exigisse<sup>14</sup>.

### 3.2 A PRÁTICA

O programa, em sua essência, é de uma singeleza exemplar: trata-se de ler e compartilhar leituras com as crianças, adolescentes, seus familiares e funcionários do hospital, sem preocupações quanto à aprendizagem da leitura, aspectos gramaticais do texto, verificação de compreensão da leitura pela criança através de testes ou qualquer outro instrumento avaliativo, discussões sobre as informações, questionamentos ou valores abordados pelos textos. A idéia é ler pelo prazer da leitura, pelo gosto de compartilhar momentos de mergulho em variados universos: das histórias, da poesia, dos álbuns de conhecimento ("Livros dos dinossauros", "Os castelos medievais" etc.).

As leituras são tanto coletivas - realizadas em saguões de ambulatórios e enfermarias, em corredores, em quartos coletivos -, quanto individuais - junto ao leito da criança. Nos saguões e corredores, tapetes de plástico são espalhados e os livros colocados sobre eles. As crianças e familiares são então convidados a participar da leitura. Pequenos (às vezes grandes) grupos se formam espontaneamente em torno de cada mediador de leitura para ouvir as histórias; as crianças escolhem os livros que querem ouvir. Alguns mediadores atuam em torno da *piscina*<sup>15</sup> de livros, propondo leitura a crianças que não podem se locomover ou que demonstram alguma timidez inicial. Nunca a leitura é imposta, acontecendo apenas com o consentimento explícito da criança.

Os pais e acompanhantes logo passam a tomar parte da ação, lendo também para suas crianças. É freqüente que crianças maiores tomem a iniciativa de ler para outras, menores, em especial no caso de irmãos. As sessões duram em torno de uma hora. Quando a mediação ocorre junto ao leito, o mediador leva os livros (em

---

<sup>14</sup> Com a mudança de gestão no governo federal, o programa foi abandonado pelo Ministério da Saúde e perdeu o financiamento que possibilitava o esquema de supervisões. A partir daí, a BVH continuou a funcionar no Pequeno Príncipe apenas com recursos locais.

<sup>15</sup> Situação em que os livros são dispostos em tapetes de plástico.

torno de 10 a 15) em uma sacola plástica, mostrando-os à criança para que ela escolha a leitura.

### 3.3 REGISTRO DAS MEDIAÇÕES DE LEITURA

Foram registradas sessões de mediação de leituras realizadas entre os dias 8 de outubro e 24 de novembro de 2006. As gravações foram feitas por membros da equipe de Educação e Cultura, utilizando uma câmera amadora marca Panasonic, modelo LSPG 2122. As cenas gravadas foram transpostas para discos de DVD numeradas de 1 a 52. As cenas de cada disco foram descritas em fichas de registro, com índice de tempo de cada uma, como se pode ver na ficha "Encontros", ao final do capítulo.

### 3.4 CRÔNICA DOS ENCONTROS

Na análise do material registrado, uma dimensão do programa Biblioteca Viva se evidenciou com clareza: seu potencial de promover encontros significativos. Aqui vamos nos deter em quatro modalidades desses encontros:

O encontro da criança com o objeto livro, com seus aspectos físicos e funcionais: seu formato, sua espessura, suas cores e textos, seus protocolos de uso; o encontro com a multiplicidade de narrativas, autores e propostas gráficas.

O encontro da criança com o texto: a narrativa ganha vida na voz do mediador; a criança degusta os textos a que ainda não tem acesso de maneira autônoma; os muito pequenos acompanham, olhos estatelados, o fluxo das palavras, o ritmo da voz, a entonação das frases: ainda antes de compreender as palavras, já vivenciam o estatuto de leitores de textos.

O encontro da criança com a leitura: primeiro com a leitura do adulto, modelo e êmulo, leitura saborosa, graciosa (cheia de graça, engraçada, gratuita), repleta de vida e significado – em contraste com a leitura burocrática dos deveres escolares

formais, da cinzenta leitura-tarefa que obriga a uma resenha sobre o que foi lido, da leitura ameaçadora com que o aluno tem que demonstrar suas habilidades de enunciador de textos. Depois, o encontro com sua crescente capacidade de decifrar textos e de se encantar com eles (bem como se encantar com sua própria capacidade de leitura). Primeiras leituras: os dedos guiam a voz, os lábios sussurram as frases, crianças virtualmente mergulhadas em livros, alheias ao burburinho ao redor.

Encontro, por fim – e antes de tudo – entre pessoas: a leitura convivial, álibi para o compartilhamento de textos, histórias e conhecimentos, tanto quanto de tempo e de afeto: pais e filhos amorosamente abraçados a um livro, lido ora por um ora por outro; rodas de crianças de todos os tamanhos, harmonizadas pelo fluxo da leitura que as seduz; pais e crianças, reunidos aleatoriamente nos quartos de internamento, se congraçam entre risos e olhares ao sabor das histórias lidas. A leitura compartilhada como fator humanizante.

Tendo estas categorias como norte, as cenas foram editadas e agrupadas conforme o quadro apresentado no Apêndice A. Cada cena ou conjunto de cenas é acompanhado por comentários escritos, ressaltando-se pontos de interesse na cena, estabelecendo-se conexões ou levantando-se questionamentos. As cenas e comentários não precisam ser assistidos/lidos numa ordem fixa, podendo ser acessados de maneira independente (exceto em trechos precedidos por um subtítulo, em que as cenas formam blocos-seqüências). Da mesma forma, não é necessário que todas as cenas sejam vistas: a opção foi por disponibilizar a maior quantidade possível de registros, para melhor podermos averiguar a recorrência das dinâmicas apontadas, tanto quanto a diversidade de situações significativas que ocorrem nas sessões de leitura.

#### 4 UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE AS CRÔNICAS

A primeira constatação que ressalta da análise das gravações das sessões de leitura é o grande interesse que têm crianças, jovens e adultos em ler, manusear, folhear livros; em ler para si ou para outros, dedicando a essa atividade prolongados períodos de tempo de muita concentração e empenho. É, por outro lado, uma dedicação espontânea, que não visa ganhos secundários – uma boa nota na prova ou o elogio de professores ou familiares. É visível o comprometimento, em especial das crianças, na leitura. Elas ficam de tal modo absorvidas pela atividade que nem sequer notam, na maioria das vezes, que estão sendo filmadas.

Contrariando o senso comum e opiniões frequentemente sustentadas por professores e familiares, não se vê nestas sessões de leitura crianças e adolescentes desmotivados ou bloqueados em relação à leitura. Ao contrário, independentemente da maior ou menor habilidade em ler os textos, o que se vê são leitores vorazes, que lêem quantidades significativas de textos, que discutem e interpretam suas leituras com os mediadores, que dedicam tempo prolongado ao ato de ler.

Outra impressão que se depreende da análise do material filmado é a de que há um efeito de contágio na ação: os leitores mais interessados e ativos – sejam crianças, adolescentes ou adultos – lêem, demonstram o prazer de sua leitura, incentivam seus familiares a ler. É patente o prazer despertado principalmente pelo compartilhamento da leitura: crianças – que não se conhecem e se encontram aleatoriamente no saguão de espera da consulta – unem-se em explorações divertidas dos livros científicos ou fazem jograis decifrando o texto; pais e filhos se abraçam carinhosamente ao livro enquanto lêem; grupos de crianças e adolescentes se formam espontaneamente, olhares vivos e atentos, diante do mediador que lhes lê uma história. Sorrisos permeiam grande parte das cenas registradas. Há como que uma celebração em torno da leitura. Talvez aqui tenhamos uma questão em que a escola deva colocar mais atenção: compartilhar leituras como um ato social valorizado por todos - adultos, jovens e crianças -, e fazê-lo fora de um contexto escolar formal (avaliativo, direcionado, programado) é uma ação eficaz para envolver pessoas em atos de leitura. Afinal, como aponta Frank Smith, “a leitura nunca é uma

atividade abstrata, sem finalidade, embora seja frequentemente [...] ensinada deste modo para muitos aprendizes". (1989, p. 196).

Envolvimento parece ser uma palavra chave neste contexto. Trata-se antes de tudo de disseminar entre adultos e crianças, pais e filhos, professores e estudantes, um sentido compartilhado de que ler é um ato prazeroso e significativo. É justamente a ausência desta valorização social do ato de ler que os PCN apontam em trechos já citados nesta dissertação (BRASIL, 2000, p. 21, p. 58, p. 64). E é esta valorização, traduzida em leituras intensas, extensas, repletas de emotividade e de compartilhamento de afetos que a BVH propicia, como se constata em diversas das cenas registradas. Vale lembrar que os PCN, em trecho já citado, são explícitos em propor uma atitude engajada do educador como estratégia de convencimento: "Organizar momentos de leitura livre em que o professor também leia. [...] Ver alguém seduzido pelo que faz pode despertar o desejo de fazer também". (BRASIL, 2000, p. 58).

Quando assistimos ao conjunto das cenas gravadas, a soma de encontros, de leituras, aprendizagens e afetos, somos remetidos de volta às palavras de Antonio Cândido: ler é direito inalienável de toda pessoa e é ato de humanização; é confirmar

[...] aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (1995, p. 249).

Da mesma forma, as idéias de Michele Petit (2006) ressoam por entre as cenas das sessões de leitura, que são, claramente, "situações de intersubjetividade gratificante" - daí o claro envolvimento de crianças e familiares com a leitura. "Tudo nasce de encontros personalizados, de uma acolhida, de hospitalidade". (PETIT, 2006, p. 7-8). A partir daí, vem o mergulho no mundo de encantamentos propiciados pela leitura dos contos, dos livros de viagens, dos álbuns científicos. "[...] leituras abrem sobre um lugar distante e tempos de sonho que permitem construir um país interior, um espaço psíquico, e sustentar um processo de autonomização, a constituição de uma posição de sujeito". (PETIT, 2006, p. 7-8).

Os aspectos acima levantados – o caráter sistemático desta ação; a participação conjunta de crianças e adultos; e o envolvimento pessoal com a leitura

que a BVH estimula – propiciam o cultivo do ato de ler por todo o grupo familiar, no sentido que Bourdieu utiliza ao tratar de seu conceito de “capital cultural incorporado” (1998, p. 74-75). Livros e leituras tornam-se parte cotidiana na vida de pessoas para quem, até então, ler era uma ação quase que exclusivamente ligada à vida escolar. Por outra, fica também patente que a BVH filia-se a uma perspectiva de letramento social (SOARES, 2005, p. 74-75), no sentido em que promove e estimula uma prática de leitura coletiva, compartilhada, não imposta e plena de sentidos para seus participantes.

Sob outro aspecto, não se propõe aqui que estratégias similares à BVH substituam os processos formais de alfabetização: é imprescindível que a escola siga desenvolvendo estratégias de entendimento formal da língua, incluindo estudos sistemáticos de questões gramaticais, ortográficas, sintáticas. O que se coloca aqui é a idéia, sustentada em especial por Frank Smith (1989), de que a aprendizagem da leitura extrapola em muito o simples domínio de correlações som-escrita; de que é um processo que se inicia bem antes do período escolar e implica na formação de uma “atitude de leitor” na criança.

Em outras palavras, há um “estatuto de leitor” que antecede o próprio aprendizado da decifração do texto. O menino de três anos (cena X) que se antecipa à leitura da mediadora anunciando a chegada do Lobo é, desde já, um leitor. Os textos e narrativas já são parte de seu universo de referências; extrair histórias e sentidos das pequenas marcas sobre o papel não é habilidade que ele domine, mas que também não lhe é estranha. A pequena leitora (cena 14) que aponta palavras e figuras do livro e a traduz com sua voz e imaginação já se coloca no papel de leitora. O bebê (cena 10) que ouve a mediadora ler os “Três porquinhos” assume, do alto de seus quatro meses de existência, o estatuto de leitor.

Neste ponto, a ação e os resultados da BVH estão bastante próximos às propostas explicitadas nos PCN, como podemos verificar confrontando os trechos deste documento citados no capítulo 2 (BRASIL, 2000, p. 37-38, p. 53-56). A possibilidade da criança/jovem se defrontar com textos reais, que circulam socialmente; o contato com a narrativa na voz do outro; a leitura/decifração feita em conjunto com um adulto ou com outra criança – as dinâmicas registradas nesta dissertação - são uma realização efetiva de todas as principais idéias defendidas nos PCN em relação à formação de leitores.

Para além de fatores motivacionais e de envolvimento pessoal com o ato de ler, a formação do leitor exige também um contato íntimo com o que podemos chamar de “protocolos de leitura”: os livros são dispositivos físicos com esquemas próprios de uso e funcionamento. Os textos podem aparecer em coluna única ou em variadas colunas em cada página; podem se distribuir sobre a página nas mais variadas configurações, acompanhados ou não de ilustrações, quadros, tabelas e outros elementos gráficos; podem ser simples legendas que comentam uma foto; são apresentados em uma infinidade de tipos, formatos e tamanhos. Há livros que exigem uma leitura contínua; outros devem ser acessados de acordo com o interesse específico do leitor, que busca determinado texto ou informação. Há todo um aprendizado quanto ao uso de índices, paginação, notas adicionais e outros mecanismos/procedimentos essenciais para o uso do livro. A formação do leitor exige a intimidade com todos estes aspectos e o desenvolvimento desta intimidade é função direta do contato que o aprendiz tem com os livros e seus usos. (BRASIL, 2000, p. 57).

O desenvolvimento desta intimidade com os livros e com a leitura se dá também em boa parte pela interlocução com outras pessoas: com os educadores que fazem a mediação da criança com os textos aos quais ela ainda não tem acesso de maneira autônoma; com seus familiares, para quem a criança lê as poucas frases dos livros de textos mais simples; com outras crianças, compartilhando o esforço e o prazer de decifrar a escrita. Aqui, registre-se a adequação do acervo da BVH: a grande variedade de títulos, estilos, linguagens, formatos da coleção atende a diversidade dos leitores envolvidos, a diferentes expectativas e necessidades. Assim, crianças pequenas tanto têm contato com textos literários mais elaborados quanto podem ler pequenas histórias com seus próprios recursos de leitor-aprendiz; crianças maiores, adolescentes e mesmo adultos têm à disposição textos de maior fôlego, bem como livros informativos que possibilitam trocas e discussões sobre variados assuntos. Vemos que esta diversidade de repertório supera a questão “texto fácil e tolo” versus “texto mais elaborado e de difícil leitura”, levantada pelos PCN (BRASIL, 2000, p. 58): é útil que as crianças tenham acesso a textos os mais variados, em estilo, propósitos, formatos, grau de dificuldade. A diversidade serve à aprendizagem da leitura e à formação de leitores.

As observações deste trabalho também contradizem toda uma série de pressupostos disseminados em relação ao ato de ler. Seja na biblioteca, na sala de aula ou no estudo em casa, há por parte do bibliotecário, do professor e dos adultos em geral uma preocupação clara com o controle dos corpos e ações dos leitores: exige-se destes que não falem ou façam barulho para não distrair a própria leitura e a dos demais; os alunos/leitores devem ficar em seus lugares, evitando movimentações que distraiam a atenção das pessoas; a leitura deve acontecer de preferência em lugares silenciosos e retirados; quando alguém lê para um grupo, os ouvintes devem permanecer em silêncio e com a atenção voltada para o leitor.

O que as cenas da Biblioteca Viva demonstram é que, mesmo na ausência de todos estes elementos, a concentração e o interesse pela leitura podem estar presentes. Inúmeras cenas mostram crianças imersas no trabalho de leitura por longo tempo, apesar de toda a movimentação e ruídos do entorno – a “menina-dentro-do-livro” (cena 31) é exemplar quanto a isto. Outras tantas cenas mostram duplas, trios e outros agrupamentos de crianças e adultos em torno da leitura ou exploração de um livro, igualmente alheios à agitação do local. É significativa a maneira como, em muitas ocasiões, o adulto abraça sua criança, formando um “triângulo de leitura”: ambos fecham-se com o livro como que num casulo que os protege e os isola do movimento do ambiente. Outras tantas cenas mostram leitores concentrados em sua atividade enquanto crianças vizinhas choram e gritam. Muitas vezes a leitura segue acontecendo mesmo quando a equipe de enfermagem atende a criança (muitas enfermeiras pedem-nos explicitamente que continuemos a leitura enquanto elas executam os procedimentos clínicos). Nos saguões, crianças transitam livremente, dedicando-se ora a uma leitura ora a outra; folheiam livros enquanto sua atenção dirige-se à narrativa que acontece ao lado.

Vemos que condições como silêncio e ordem podem ser propícias à leitura em muitas situações, mas fica claro também que a ausência destes fatores não impede que aconteçam leituras, com concentração e empenho por parte do leitor. Nesta mesma linha de raciocínio, a atenção flutuante, em especial entre crianças pequenas, não é necessariamente um fator que inviabilize ou mesmo empobreça a leitura. Inúmeros relatos de crianças e de seus familiares demonstram que, mesmo quando ocorre de maneira aparentemente dispersa e agitada, a leitura pode ser

significativa: é comum os pais nos relatarem como os filhos lhes descrevem com detalhes, após as sessões de leitura, aquilo que leram ou ouviram dos mediadores.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O programa aqui estudado é desenvolvido num hospital infanto-juvenil, dentro do contexto de ações de humanização da instituição. No entanto, durante a elaboração e execução desta pesquisa, tive sempre em mente a escola e os educadores que lá atuam. Que reflexões podem nos inspirar esta ação de leitura? O que podemos aprender com esta prática que possa ser levado para a escola e para outros ambientes educacionais comunitários?

Uma primeira questão é atentarmos para a complexidade dos processos de aprendizagem da leitura e de formação de leitores. De maneira geral, as preocupações de educadores voltam-se principalmente para a questão dos métodos de alfabetização e para aspectos mecânicos desta aprendizagem, em detrimento de outros aspectos envolvidos – alguns de grande relevância.

No que se refere ao método de alfabetização, embora o tema não seja foco desta pesquisa, a análise do programa BVH nos dá indicações de que uma abordagem centrada na concepção de letramento social é mais promissora do que aquelas que têm como foco central a aprendizagem das correspondências entre os sons da língua e seus registros escritos, vale dizer, da perspectiva adotada pelos métodos intitulados “fonéticos”. Ainda que este estudo não nos permita afirmações mais conclusivas, observamos como as ações da BVH levam muitas crianças a uma prática de leitura continuada e intensa, mobilizando seus recursos para a compreensão dos textos e livros que a encantam e que desafiam seu intelecto e sua sensibilidade.

O que nos parece tranquilo afirmar é que, aliado a um trabalho sistemático de alfabetização – função precípua da escola – é fundamental criar condições para que livros, textos e leituras se tornem parte do cotidiano do aprendiz de leitor; que o ato de ler seja significativo e valorizado em seu meio familiar e social. O BVH deixa patente o efeito multiplicador da leitura compartilhada: ler juntos, ler um para o outro, comentar suas leituras, alimenta o apetite por mais leituras.

Vale dizer: aspectos sociais, psicológicos, afetivos desempenham papel de destaque no processo de aprendizagem da leitura e da formação de leitores. A aprendizagem formal da leitura, desconectada de ações que promovam a

valorização do ato de ler nos grupos de convivência do aprendiz, corre o risco de promover apenas a formação de “quase-leitores”, pessoas capazes eventualmente de oralizar um texto escrito, mas que não lêem com frequência, que enfrentam dificuldades para compreender um texto um pouco mais elaborado, que não usufruem da leitura como possibilidade de deleite estético ou de crescimento pessoal.

Importante também ressaltar ainda uma vez a discrepância entre alguns conceitos amplamente disseminados entre educadores e aquilo que podemos observar na BVH. As leituras acontecem – intensas, com envolvimento, prolongadas – mesmo em ambientes e condições adversas: em meio ao movimento e barulho dos saguões, ao choro de crianças nos quartos, às intervenções clínicas da equipe de saúde. A atenção das crianças, em especial das menores, é bastante flutuante; a movimentação dos pequenos leitores é intensa; as leituras interrompidas a todo momento por intervenções as mais variadas. Ainda assim, constatamos grande envolvimento de todos, crianças, jovens e familiares, com a leitura.

Outro aspecto das dinâmicas da BVH é a liberdade da criança para recusar a leitura, que nunca é imposta mas sim ofertada. As leituras são sempre espontâneas e de acordo com os desejos e metas próprias de quem lê. Esta espontaneidade contribui para que este ato torne-se efetivamente significativo para o leitor – e não apenas um mero exercício de técnica imposto, como ocorre em muitas situações que jovens e crianças são constrangidos a enfrentar.

Já frente a uma configuração em que livros e leituras são ofertados sem exigências formais à criança – ela não tem que demonstrar habilidades de leitor, nem responder a questionários sobre o entendimento daquilo que leu, nem mesmo sua presença física é compulsória: ela lê e ouve o que quiser, quando quiser, como quiser – o que vemos são leitores vorazes, envolvidos, engajados. Em especial, este aspecto parece-me relevante para a reflexão de educadores que, na escola, querem ajudar suas crianças a se tornarem leitores.

Finalmente, as constatações deste trabalho demonstram a pertinência do incremento de programas públicos similares ao da Biblioteca Viva, que incluam não apenas a distribuição de acervos de livros, mas que implantem ações continuadas de leitura compartilhada. E que estas ações aconteçam não apenas em escolas e creches, mas em variados espaços comunitários: praças e parques, postos de

saúde, clubes de bairro. A soma destas ações, aliadas a um trabalho consistente de alfabetização e de formação de leitores da escola formal, certamente ampliará a quantidade e a qualidade de leitores em nossa sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. São Paulo: Fapesp, 1999.
- APPLE, Michael. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BAJARD, Elie. *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- BAJARD, Elie. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). *Estado de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.
- BATTLES, Matthew. *A conturbada história das bibliotecas*. São Paulo: Ed. Planeta do Brasil, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A., CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis. RJ: Vozes, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BRENMAN, Ilan. *Através da vidraça da escola: uma reflexão sobre a importância da leitura em voz alta de literatura na educação*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Ed. Scipione, 2000.
- CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura – 1880-1980*. São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christiane; HÉBRARD, Jean. *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CHARTIER, Roger. *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

COELHO, Nelly N. *Literatura infantil*. São Paulo: Moderna, 2000.

DARNTON, Robert. *Boemia literária e revolução: o submundo das letras no Antigo Regime*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

DARNTON, Robert. *O grande massacre de gatos, e outros episódios da história cultural francesa*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Pequeno dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

FERREIRO, Emília. *Atualidade de Jean Piaget*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO ABRINQ. *Biblioteca viva: fazendo histórias com livros e leituras*. São Paulo, [2004]. (Coleção Dá Pra Resolver).

HILSDORF, Maria Lúcia S. *História da educação brasileira*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973.

JOUVE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G.; BOUTIN, G. *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

MACHADO, Regina S. B. *Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias*. 2002. Tese (Livre docência) – Escola de Comunicação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

MAGNANI, Maria R. M. *Leitura, literatura e escola*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 2004.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARROU, Henri-Irénée. *História da educação na antiguidade*. 4. reimp. São Paulo: E.P.U.; Brasília: INL, 1975.

MORAIS, José. *A arte de ler*. São Paulo: Ed. UNESP, 1996.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PAIVA, A., MARTINS, A., PAULINO, G., VERSIANI, Z. (Org.) *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003.

PARRA, Evelio Cabrejo. *La lectura comienza antes de los textos escritos*. *Nuevas Hojas de Lectura*, Bogotá, n. 3, p. 12-19, 2004.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

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

PETIT, Michele. *La lectura en espacios in crisis*. Palestra lida no 2º Encontro "Formação de leitores e literatura infantil", promovido pelo grupo A Cor da Letra em São Paulo, 2 de setembro de 2006.

Formatado: Espanhol  
(Espanha-tradicional)

RIBEIRO, Vera Masagão. *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

SANTO AGOSTINHO. *Confissões*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, Magda. *Leitura na escola e na Biblioteca*. Campinas, SP: Papyrus, 1986.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

YUNES, Eliana (Org.). *A leitura e a formação do leitor: questões culturais e pedagógicas*. Rio de Janeiro: Ed. Antares, 1984.

YUNES, Eliana. *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

**APÊNDICE A – Encontros: comentários sobre as cenas gravadas**

<b>Encontro da criança com o livro</b>	
Encontro com o objeto livro, na multiplicidade de formatos, tamanhos, propostas gráficas, linguagens propiciadas pelo acervo.	1+ 2+ 3
O deleite de desfrutar as sofisticadas conjugações de texto e imagens dos livros.	4
Com gestos contidos, a pequena leitora repetidamente vira as páginas do livro e leva a mão ao queixo. A cada página, surpresas despertam sorrisos. A menina aponta o livro e faz comentários; a mãe a incentiva.	5
No chão do ambulatório, a piscina de livros convida para a exploração do acervo.	6+ 7
Piscina vista do alto. Confuso e produtivo embaralhamento de livros e pessoas.	86
Adultos folheiam o livro e conversam animadamente sobre ele. Menino (10 anos) acompanha o diálogo. A expressão da leitora é de franca alegria.	76
Escolhendo o cardápio: junto ao leite, mediadora apresenta os livros para a escolha da criança	69
<b>O livro brinquedo</b>	
Mãe lê um txt, concentrada; outra ao lado manipula os livros e se encanta com o objeto/brinquedo, mostrando-o às vizinhas, que se divertem também. Depois, a mãe volta à sua leitura.	53
Menino pequeno aponta enfaticamente algo no livro enquanto conversa com a mediadora; a menina ao lado folheia outro livro e o oferece ao pequeno, mas ele recusa e volta à sua leitura.	54
A criança continua, 20 minutos depois, relendo e manipulando o mesmo livro; pilota-o como um volante; abre e fecha portinholas enquanto conversa com a mediadora.	55
O pequeno leitor não esgota seu interesse pelo pequeno livro: mediadora e criança seguem explorando detalhes do livro. A mediadora dá atenção a uma criança ao lado; o pequeno leitor logo a chama de volta.	56
<b>Uma leitura-jogo: a busca do insólito e da surpresa</b>	
Dois meninos (4/5 anos) folheiam livro sobre animais comentando o que vêem; exclamam diante das figuras mais impactantes.	61
Agora cada um vê um livro; um tanto excitados e afoitos, conversam e viram as páginas; a atenção flutua entre a leitura de lá e de cá.	62

<b>Encontro da criança com o texto</b>	
A narrativa flui da voz do mediador e captura a atenção das crianças em meio à movimentação e ao barulho do saguão.	8
Bebês acompanham o fluxo da voz, seu ritmos e entonações, o cantar próprio do texto literário.	9 + 10 11
A menina, com aparente descaso, folheia livros enquanto a mediadora lê para uma mãe com seu bebê. A narrativa aos poucos seduz a menina que, displicente, paipita na leitura. Por fim, cede e mergulha na história contada: faz caretas, mímicas, sonoplastia: escuta ativa, militante.	12
Imagem e texto se conjugam para formar o sentido compartilhado pela leitura: DEDO. Os dedos da criança tocam o livro e depois os dedos da mediadora.	13
O livro é um pouco grande demais para as mãos da leitora, que o revira no colo enquanto “lê” a história que as imagens lhe contam. Com olhar maroto, inclina o livro em direção à mediadora que está a seu lado, oferecendo-lhe sua “leitura”. A mediadora aceita o convite e aponta algo no livro.	14
O tempo de espera e de recuperação, no quarto da ala cirúrgica, se faz tempo de convívio com as histórias.	15
Mãe e filho, cada um com um livro na mão, alheios ao burburinho da sala.	57
No colo do pai, menino lê, dedo trilhando o texto. Concentrado, demora a perceber a presença da câmera.	82
A ronda das leituras.	88
<b>Um aprendiz de leitor</b>	
Tranquilo, o bebê ouve a história quase imóvel. Apenas sua mão como que dança ao ritmo da fala.	65
Bebê divide sua atenção entre as imagens do livro e a face da mediadora. A mãe sorri o tempo todo, encantada com a cena. Ao final da leitura o bebê, que ficou parado quase todo o tempo, agita braços e pernas.	66
<b>História puxa história</b>	
A clássica história dos 3 Porquinhos ganha voz ainda uma vez: formação de repertório de narrativas.	67
Mais um menino se junta à leitura, que segue com outra história.	80
A leitura continua; os textos se sucedem.	81
<b>Do encantamento com o livro ao encantamento com o texto</b>	
Dois pequenos leitores se debruçam sobre o livro e conversam sobre ele. Seus sorrisos explicitam o prazer com a manipulação do livro.	83

As crianças se alternam, mas o encantamento em manipular o livro é o mesmo.	84
A manipulação dos livros-brinquedos cede espaço para a leitura; a atenção e o encantamento dos rostos permanecem. Mediadora e menino dividem a leitura. Com esforço, o menino decifra as frases. Esforço voluntariamente assumido e que resulta em prazer: de desvendar o texto mas também de "jogar jogral" com a mediadora.	85
Voltadas para a parede, de costas para o incessante movimento do corredor, mediadora e criança lêem uma história. Um grito agudo chama a atenção da menina, que faz um comentário e volta a acompanhar a leitura. Um menino bem pequeno interfere, tenta virar as páginas do livro, olha curioso para a mediadora, que não pára de ler.	67
Menino (3 anos) choraminga e chama pela mãe, logo após intervenção da enfermeira. Logo sua atenção se liga à história, seguindo a leitura com atenção. Antecipa-se à mediadora, anunciando a chegada do Lobo Mau. Seu olhar oscila entre o livro e o rosto da mediadora; as expressões de seu rosto demonstram o interesse com que segue a narrativa. A enfermeira retorna para outro procedimento, mas, ao se deparar com a leitura, protela sua intervenção. Novamente, o menino se antecipa à leitura: "O Lobo veio?!" Uma enfermeira passa ao lado da cama; o menino a segue com os olhos e comenta com a mediadora: "Ela não vai fazer nada!" A mediadora o tranquiliza e a história segue. Ao lado, a enfermeira aguarda, paciente, o fim da leitura. Nova interrupção: chegou a comida. Assim um tanto truncada, a história termina. A enfermeira tenta uma conversa simpática com o menino, que se vira, resabiado.	68

<b>Encontro da criança com a leitura</b>	
O dedo do adulto aponta o texto, indica o trilho das palavras sobre o papel, guia da voz do leitor.	16 + 17
A mãe conduz a leitura, conversa, comenta. Volta algumas páginas (para estabelecer uma relação? para recordar um trecho elucidativo?); depois, retoma a leitura páginas adiante. A criança acompanha com expressão concentrada, olhos no livro.	18
A criança lê, autônoma. Agora é seu dedo que desliza pelo trilho do texto.	19 + 20 + 21 + 22
O dedo aponta a imagem e o texto, gesto primordial, indicação do sentido.	23
A oralização do texto na leitura individual para ser etapa necessária nas primeiras leituras.	25 + 26 + 27 + 28 + 29 + 30
A menina-dentre-o-livro: com um texto de letras miúdas nas mãos, a leitora mergulha no livro, ausente da agitação em torno.	31
A ronda das leituras.	88
Com dificuldade, e muito compenetrado, menino lê para outro que está a seu lado e que o ajuda na decifração. O resultado é mais um belo jogral espontâneo.	75
<b>Um leitor: Léo</b>	
Léo (7 anos) compartilha sua leitura com a mediadora; ignora a câmera que o filma, depois de uma rápida olhada de soslaio para a lente: o livro e a leitura o fascinam. Atende à irmã que quer lhe mostrar o livro que lê; ele logo volta à sua leitura.	32
Pede licença à mediadora para levar o livro até os pais: a vontade de compartilhar a leitura.	33
Léo segue lendo para seus pais, muito concentrado.	34
O menino agora lê para a irmã menor que, ajoelhada numa posição quase reverente, vira as páginas do livro.	35
Incansável, Léo agora lê para o pai, sentado em seu colo. Lê com segurança e vivacidade; a expressão de seu rosto ilustra o desenrolar do texto.	36
Meia hora se passou desde o início da sessão de leitura. A pretensão de Léo parece ser devorar todos os livros do saguão. A irmã se encanta com sua leitura e ri. O texto interativo faz o menino a compartilhar a leitura com a mediadora. Fim do livro: é buscar outro.	37

<b>Uma leitura delicada</b>	
A mediadora convida um pequeno menino para a leitura. Desconfiado, ele se esconde atrás da mãe. A mediadora insiste com delicadeza, à distância, e começa a ler.	38
A leitura segue sob a atenção ainda desconfiada do menino. Sobe no colo da mãe e, de lá, seu sorriso aponta que a desconfiança vai cedendo terreno. Ao fim da história, desce do colo e fala com a mediadora apontando o livro.	39
<b>Um jogral</b>	
] Menino (11 anos) lê livro de texto simples e muitas figuras. Encanta-se com os efeitos do livro; lê com ênfase e expressividade as poucas frases de cada página. A mãe, ao lado, sorri divertida e comenta com o marido: "Só assim pra ele ler, entretendo...". Menino vai atrás de outro livro.	59
Contagiados pela leitura do filho, os pais lêem juntos, amorosamente próximos. O filho retorna com mais um livro e já começa a ler; os pais seguem sua própria leitura. Um jogral sutil se desenrola, dueto de leituras paralelas. Ao fundo, a leitura estridente dos pequenos continua.	60
<b>Mestre e aprendiz: aprendizado amoroso</b>	
Agachado, pai lê para a filha; sorriem e conversam sobre a leitura. Uma pequena vizinha pega carona na leitura.	71
Ambos agora se alternam na leitura de uma história. O pai auxilia a decifração da menina, apontando figuras.	73
Num tom de voz baixo, mas com clara entonação e ritmo, o pai segue lendo a história; cabeças encostadas carinhosamente.	74
<b>Leitura de vizinha</b>	
No colo da mãe, enquanto mama ao seio, menino usufrui a leitura da mulher que sentou-se na cadeira ao lado. Larga o seio para apontar algo no livro e logo volta a mamar. Sem tirar a boca do seio, responde as perguntas da leitora.	77
O interesse pelo livro vence o prazer infantil de mamar. Um jogo se estabelece: o menino comanda a leitura do adulto, apontando as figuras para que a leitora diga os nomes.	78
A parceria prossegue.	79

<b>Pessoas se encontram</b>	
A leitura é álibi para que o tédio morno da espera no saguão se torne compartilhamento de afetos em torno de uma voz.	40 + 41 + 42 + 43 + 44
Pai e filho passeiam pelas páginas de um álbum informativo; o pai aponta as ilustrações enquanto fala. Faz um gesto de virar a página, mas a mão se detém e ele acrescenta mais alguma observação; a cena se repete: um comentário ainda cabe. O filho acompanha atento.	45
O casal com o filho pequeno no colo fecha um círculo em torno do livro. O menino sorri, suave; mãe e pai se encantam com seu sorriso e com sua relação ao que vê no livro.	46
Pais e filhos se abraçam aos livros: leitura convida para o afeto. O afeto pede mais leituras. Fecha-se o ciclo.	47
Mãe, filhas e livro conformam um casulo amoroso em volta da leitura.	48
Guris de várias idades se agrupam em volta da leitura, sem ligar para o movimento incessante do corredor.	49
Debruçados sobre o livro, pai e filha trocam carinhos.	50
Criança e mediadora lêem uma junto à outra.	51
Mãe lê, rosto colado ao da filha.	52
Mãe abraça o filho, fechando-se com ele dentro do livro.	58
Dois meninos maiores compartilham um livro de imagens, divertidos. Leitura e camaradagem.	87
Pai e filho, em abraço camarada, lêem juntos com expressão divertida nos olhos. Menina de chupeta ao lado acompanha, interessada.	63
Leitura aconchegante.	64

**APÊNDICE B – Encontros: disco DVD com as cenas**