



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA

ADRIANA DEMITE STEPHANI

ATIVIDADES DE LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO DE BRASÍLIA: UM  
ESTUDO EM PERSPECTIVA DIALÓGICA

Brasília  
2014

ADRIANA DEMITE STEPHANI

ATIVIDADES DE LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO DE BRASÍLIA: UM  
ESTUDO EM PERSPECTIVA DIALÓGICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Literatura do Instituto de Letras da Universidade de  
Brasília para obtenção do título de Doutora em  
Literatura.

**Área de Concentração:** Literatura e práticas sociais  
**Linha de pesquisa:** Teorias do Texto Literário

**Orientador:** Prof. Dr. Robson Coelho Tinoco

Brasília  
2014

ADRIANA DEMITE STEPHANI

ATIVIDADES DE LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO DE BRASÍLIA: UM  
ESTUDO EM PERSPECTIVA DIALÓGICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura do Instituto de Letras da Universidade de Brasília para obtenção do grau de Doutor, aprovada em 07, de Novembro de 2014, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof. Dr. Robson Coelho Tinoco – IL/TEL – UnB

Presidente

---

Prof. Dr. Alexandre Simões Pilati – IL/TEL – UnB

Membro Interno

---

Prof. Dr. Paulo de Souza – IFB

Membro Externo

---

Profa. Dra. Maria José de Pinho – PPGL – UFT

Membro Externo

---

Profa. Dra. Janaína de Aquino Ferraz – IL/LIP – UnB

Membro Externo

---

Prof. Dra. Sylvia Helena Cyntrão – IL/TEL – UnB

Membro Interno (Suplente)

Para Rosalvo e Allanis,  
Pelos abraços, pelos afagos,  
Pela alegria do dia a dia.

## AGRADEÇO

A Deus, os braços que me carregaram em muitos momentos.

Aos meus pais, Inês e Isnardi, por acreditarem e confiarem em mim.

Ao Prof. Dr. Robson Coelho Tinoco, por ser farol e não pedra; por me guiar e me ensinar a andar com as próprias pernas.

Ao amigo Antônio Egno do Carmo Gomes, pela parceria nas pesquisas e nos sofrimentos do trabalho de ser professor e ser formador de professores de Literatura.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Literatura da UnB: Elizabeth Hazin, Hilda Lontra, André Luis Gomes e Rogério Lima, por contribuírem significativamente para a minha formação.

Aos funcionários da secretária do Programa de Pós-Graduação em Literatura, pelo respeito, consideração e prestatividade.

Aos alunos do Ensino Médio do DF: por me emprestarem suas “vozes” para essa pesquisa.

A todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para minha formação e para essa pesquisa, dedico este trabalho.

vozes a mais  
vozes a menos  
a máquina em nós que gera provérbios  
é a mesma que faz poemas,  
somas com vida própria  
que podem mais que podemos.

Paulo Leminski. “Quem sai aos seus”.

Nossas palavras não são “nossas” apenas;  
elas nascem, vivem e morrem na fronteira  
do nosso mundo e do mundo alheio; elas são  
respostas explícitas ou implícitas às palavras  
do outro, elas só se iluminam no poderoso  
pano de fundo das mil vozes que nos  
rodeiam.

Cristóvão Tezza.  
“Discurso poético e discurso romanesco na  
teoria de Bakhtin”.

A literatura corresponde a uma necessidade  
universal que deve ser satisfeita sob pena de  
mutilar a personalidade, porque pelo fato de  
dar forma aos sentimentos e à visão do  
mundo ela nos organiza, nos liberta do caos  
e portanto nos humaniza. Negar a fruição da  
literatura é mutilar a nossa humanidade.

Antonio Candido. “O direito à literatura”.

## RESUMO

O presente estudo propõe, no âmbito das atividades de ensino de Língua Portuguesa, a perspectiva bakhtiniana de leitura como o espaço de interação entre a voz do autor instaurado no texto e a do aluno-leitor. Para a configuração de tal proposta, são retomadas algumas entre as tantas teorias existentes sobre leitura. Faz-se uma retrospectiva da origem da relação entre leitura e escola, buscando compreender como essa relação se deu ao longo do tempo e buscando, acima de tudo, localizar as concepções de leitura que foram se sedimentando e determinando os modos de se conceber, no Brasil, o ensino de Língua Portuguesa como devendo passar ao largo da leitura literária. Em seguida, é introduzida a proposta da leitura como resposta, tornada efetiva pela atuação eficaz do professor mediador. São apresentadas discussões sobre o conceito bakhtiniano de leitura como interação verbal, bem como a relevância do professor como mediador dessa leitura/diálogo nas escolas e de sua adequada formação para esse trabalho. Com intuito de realizar uma análise sobre a realidade do trabalho com o texto literário nos espaços escolares, são apresentados os dados de duas pesquisas realizadas com alunos de Ensino Médio do Distrito Federal (2005; 2010), que visaram a conhecer, pela voz desses adolescentes e jovens, como concebem e se relacionam com a leitura literária. As pesquisas confirmam a relevância do professor mediador como agente de letramento literário. Através dessas “falas” percebeu-se que a mediação da leitura não ocorre como se espera e chega-se à conclusão de que os professores, no cotidiano de suas atividades com a leitura literária, carecem de acesso a teorias, pressupostos históricos, conhecimento acerca da natureza do texto literário, bem como das estratégias e práticas de leitura literária. Após diagnosticar tal realidade, é apresentada uma proposta de ensino dialógico de leitura literária, a qual tem por foco a interação do aluno com aquilo que lê, ou seja, sua resposta ao autor. Buscou-se apresentar uma proposta prática de ensino de leitura como resposta ao trabalho do autor, sugerindo algumas formas possíveis de participação efetiva dos professores como mediadores entre os autores instaurados nos textos e os leitores. Com isso, acredita-se estar fornecendo instrumentos para que o professor efetive a missão de levar o aluno-leitor a “responder”, ou seja, a estabelecer um verdadeiro diálogo com o texto, tornando-se, efetivamente, leitor de literatura.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dialogismo. Leitura literária. Leitor. Autor. Ensino Médio.

## ABSTRACT

This study proposes, in the ambit of the Portuguese Language activities teaching, a Bakhtinian perspective of reading as the interaction space between the author's voice established in the text and the student-reader voice. For the configuration of such a proposal, are retaken a few among the many existing theories of reading. It is a retrospective of the origin of the relationship between reading and school, trying to understand how this relationship occurred over time and seeking above all, find the conceptions of reading we were sedimenting and determining ways to conceive in Brazil, the Portuguese Language teaching as should move off of literary reading. After this, is introduced to the reading proposed as response, made effective by the mediator efficient acting. Discussions on the Bakhtinian concept of reading as verbal interaction are presented, as well as the relevance of the teacher as a mediator of this reading/dialogue in schools and appropriate formation for this work. In order to perform an analysis of the reality of working with literary texts in school spaces, are presented data from two research conducted with high school students in the Federal District (2005; 2010), which aimed to know, by the voice of these adolescents and young people, as they conceive and relate to literary reading. Research confirms the importance of the mediator teacher as a literacy literary agent. Through these "voices" it was noticed that the reading mediation does not occur as expected and comes to the conclusion that the teachers in their daily activities with literary reading, necessitate access to theories, historical assumptions, knowledge the nature of the literary text, as well as the strategies and practices of literary reading. After diagnosing this reality, it was presented the dialogical teaching of literary reading proposed, which is focused on student interaction with what they read, in other words, response to the author. We sought to present a practical proposal for teaching reading as a response to the author's work, suggesting some possible forms of effective participation of teachers as mediators between the authors established in the texts and the readers. With this, it is believed, be providing tools for the teacher effective the mission of bringing the student-reader to "answer", that is, to establish a genuine dialogue with the text, making it, effectively, literature reader.

**KEYWORDS:** Dialogism. Literary reading. Reader. Author. High school.



## RÉSUMÉ

Cette recherche propose dans le domaine des activités de l'enseignement de la Langue Portugaise, la pensée bakhtinienne de la lecture comme en étant un espace d'interaction entre la voix de l'auteur institué dans le texte et celle de l'élève lecteur. Pour que nous établissions cette proposition, Elle présente les origines de cette recherche, le pourquoi des choix théoriques et méthodologiques bien que le locus des données quantitatives qui ont fournit des données traitées dans cette étude. Au deuxième, nous reprenons quelques théories parmi d'autres à propos de la lecture. Nous faisons un retour aux origines du rapport entre la lecture et l'école afin de comprendre comment ce rapport s'est établi au fil des années en cherchant plutôt à trouver les concepts de lecture qui y sont composés et qui déterminent les moyens de concevoir, au Brésil, l'enseignement de la Langue Portugaise, chemin si loin de la lecture littéraire. Puis, est introduit par la proposition de la lecture comme la réponse issue de l'action efficace du professeur médiateur. Nous présentons des interprétations à propos du concept bakhtinien de lecture comme l'interaction verbale bien que l'importance du professeur comme le médiateur de cette lecture/dialogue dans les écoles et aussi de la formation appropriée à ce métier. Afin d'effectuer une analyse de la réalité du travail avec des textes littéraires dans les espaces scolaires, les données de deux enquêtes auprès des élèves du secondaire dans le Distrito Federal (2005; 2010) sont présentées, et la recherche visant à répondre à ces questions et, à travers des discours de ces ados et de ces jeunes, de leur concept et du rapport qu'ils ont avec la lecture littéraire. Les recherches confirment l'importance du professeur médiateur comme agent de alphabétisation littéraire. Grâce à ces discours, nous nous rendons compte que la médiation de la lecture n'arrive pas comme prévu. Ainsi, nous avons conclu que les professeurs, dans leurs activités quotidiennes avec la lecture littéraire, n'ont pas accès à des théories, à des hypothèses historiques, à des appuis théoriques sur la nature du texte littéraire, bien que des stratégies et des pratiques de lecture littéraire. Après le diagnostic de cette réalité, nous présentons l'enseignement dialogique de la lecture littéraire qui cherche l'interaction de l'élève avec ce qu'il lit, ou soit, sa réponse à l'auteur. Nous voulons présenter une proposition pratique de l'enseignement de la lecture comme une réponse au travail de l'auteur, en suggérant quelques moyens possibles de participation effective des professeurs comme des médiateurs entre les auteurs institués dans le texte et les lecteurs. Nous croyons ainsi, présenter des outils qui puissent aider les professeurs dans leur mission d'emmener l'élève -lecteur à répondre, ou soit à établir un vrai dialogue avec le texte, en devenant ainsi un lecteur de la littérature.

**MOTS-CLÉS:** Dialogisme. Lecture Littéraire. Lecteur. Auteur. Lycée.

## SUMÁRIO

### 1. Introdução

# Bakhtin e as vozes coletivas .....	12
# A título de justificativa .....	13
# Definição e natureza das pesquisas de campo utilizadas neste estudo .....	14
# O lugar social da atitude de pesquisar .....	16
# Aspectos das pesquisas de campo .....	17
# A distribuição dos capítulos .....	22

### 2. “Lendo” a leitura ..... 25

2.1 Leitura, escrita, escola: origens da relação .....	25
2.2 Os conceitos de leitura na <i>teoria</i> escolar .....	36
2.2.1 A leitura literária nos livros didáticos .....	41
2.2.2 Autor, texto, leitor, contexto, interação: as diferentes concepções de leitura ....	48
2.2.2.1 Ler é captar as intenções do autor .....	50
2.2.2.2 Ler é decodificar os sentidos do texto .....	52
2.2.2.3 Ler é tornar-se autor dos textos alheios .....	56
2.2.2.4 Ler é interpretar o contexto .....	59
2.2.2.5 Ler é interagir .....	62
2.2.2.6 Leitura como níveis: mecânica, compreensiva/exploratória e crítica .....	67
2.2.2.7 Leitura literária como letramento .....	69
2.3 Os conceitos de leitura literária na <i>prática</i> escolar .....	73
2.4 Escolarização: uma “saída sem saída”? .....	75

### 3. A leitura como *resposta* e o papel do professor mediador ..... 78

3.1 O conceito bakhtiniano de interação verbal .....	78
3.1.1 Que espécie de resposta se quer? .....	81
3.2 A cultura da leitura: a Universidade em questão .....	86
3.3 Quem são os professores de leitura no Brasil? .....	89
3.4 Elemento catalisador: o professor de língua portuguesa .....	99
3.5 A formação para a mediação escolar .....	104
3.5.1 O processo da mediação na leitura de textos .....	106
3.5.2 A mediação dos textos literários .....	109

3.6 A formação dos professores mediadores de leitura literária .....	112
3.7 Formação com foco na mediação .....	116

#### **4. A voz dos [des] interessados: a relação dos estudantes com a leitura literária e o papel do professor – análise de duas pesquisas em escolas do Distrito Federal .. 122**

4.1 Análise dos dados .....	123
4.1.1 Com o que os estudantes ocupam o tempo livre .....	125
4.1.2 Com o que se interessam .....	127
4.1.3 Qual gênero de leitura preferem .....	128
4.1.4 Que importância atribuem à leitura .....	131
4.1.5 Se consideram difícil/complexo ler e por que .....	132
4.1.6 Se consideram a leitura algo mentalmente cansativo .....	134
4.1.7 Como concebem o ato de ler .....	135
4.1.8 A visão que têm do professor como fonte de informações .....	136
4.1.9 A relação entre atuação do professor e frequência de leitura .....	137
4.1.10 O papel do professor na motivação para a leitura .....	140
4.1.11 O professor como orientador e a formação do hábito de leitura .....	142
4.1.12 O professor como fonte de acesso aos livros .....	143
4.1.13 A formação do gosto pela leitura: o lugar do professor mediador .....	145
4.2 Conclusões sobre as concepções de leitura dos entrevistados .....	161

#### **5. Leitura como *resposta*: uma proposta de metodologia de ensino de leitura literária .....**

5.1 Uma questão preliminar: o que <i>não é</i> ler? .....	165
5.2 O que é ler? – Leitura como <i>resposta</i> .....	176
5.3 Mas responder a quem? – o autor instaurado e a resposta do leitor .....	176
5.4 E responder como? – o professor mediador e a resposta formadora .....	180
5.5 Uma última questão: tal concepção de leitura como resposta funciona(ria) no ambiente escolar? .....	184

#### **Considerações finais .....**

#### **Referências .....**

#### **Lista de Anexos .....**

## 1. Introdução

### # Bakhtin e as vozes coletivas

A grande contribuição das ideias e trabalhos de Mikhail Bakhtin (1895-1975) é justamente a percepção de que língua é algo social, coletivo. Língua pressupõe, portanto, sempre diálogo, parceria para a comunicação e sentido de tudo que se pode pensar e expressar. A linguagem e seus microcosmos só podem o que podem num dinamismo social que reclama sempre a interlocução (Cf. BAKHTIN, 2004; 2003).

Embora tudo isso tenha se tornado bastante óbvio nos últimos anos, principalmente no campo das ciências humanas, em geral, e no das ciências da linguagem, em específico, não é sempre que os estudos científicos fazem uso da prerrogativa da esfera coletiva sobre a individual. Fenômenos como o da leitura são frequentemente estudados e analisados pela perspectiva do indivíduo, visto ainda como ser autônomo e sujeito pleno dos processos em que está envolvido, como se independente de uma dinâmica coletiva e social.

Isso explica porque, apesar da enorme bibliografia disponível em língua portuguesa sobre o tema leitura literária, ainda são pouco frequentes os trabalhos que se proponham, como o de Maria Inês Batista Campos (2003), a avaliar o problema pelo foco dos leitores.

Na presente pesquisa se defende, com Magda Becker Soares (2002), a ideia de “condições sociais da leitura”, ou seja, adota-se uma postura dialógica nas pesquisas e diagnósticos sobre leitura. Isso significa dar voz a todos os envolvidos na problemática da leitura, ou considerar o problema como sendo de natureza coletiva e institucional. Como o faz, por exemplo, Richard Bamberger (1995), que localiza a origem da vocação e do hábito da leitura na coletividade:

[o] desenvolvimento de interesses e hábitos permanentes de leitura é um processo constante, que começa no lar, aperfeiçoa-se sistematicamente na escola e continua pela vida afora, através das influências da atmosfera cultural geral e dos esforços conscientes da educação e das bibliotecas públicas. [...] A identificação com ideais e pessoas para os quais o indivíduo é orientado, como pais, amigos, professores, bibliotecários etc., contribui imensamente para uma atitude positiva em relação à leitura (p. 92).

Dessa maneira, realça-se a importância da herança coletiva e cultural na formação do indivíduo leitor, efetivando aquela proposta de construção sociodiscursiva

da língua, apresentada por Bakhtin. Além dos autores citados, cabe, ainda, menção a Lígia Chiappini Moraes Leite (1983), que disponibiliza os resultados de uma enquête feita com alguns alunos do curso secundário na França. O estudo de Chiappini procura seguir outro, realizado por Maria Tereza Fraga Rocco (1992) com alunos brasileiros. E, pelo país, outras pesquisas, como a de William Roberto Cereja (2005; 2004) em que ele “ouve” os alunos, e a de Eliana Gabriel Aires (2012), que foca o problema da leitura pelo viés da recepção, são singulares.

Apesar dos exemplos citados, a voz dos leitores é relativamente pouco contemplada, dada a relevância que assume esse tipo de conhecimento no estabelecimento de estratégias de ensino de leitura. O que deve ser reavaliado, já que, como Ezequiel Theodoro da Silva (2005b) lembra, o conhecimento do aluno e das relações que se estabelecem entre ele e a leitura são imprescindíveis para o professor que precisa e deseja estabelecer, por exemplo, um bom programa de leitura, o qual

resulta de uma simbiose feita pelo professor, envolvendo decisões com base naquilo que ele conhece do mundo concebido (do saber universal, de onde seleciona conteúdos e processos; da ética, de onde provêm valores e condutas a serem privilegiados na direção da classe) e com base no conhecimento dos alunos que ele tem por responsabilidade ensinar num dado espaço escolar, num dado período de tempo (p. 86).

O presente trabalho apresenta-se, portanto, como o resultado de um esforço para contribuir com essa percepção dos aspectos coletivos do problema da formação de leitores de leitura literária.

### **# A título de justificativa**

O estudo teve como ponto de partida as reflexões suscitadas pela dissertação de mestrado<sup>1</sup> da pesquisadora, em que se buscou demonstrar a percepção de que práticas equivocadas de ensino de literatura eram responsáveis por parte do fracasso da leitura literária no âmbito escolar no nordeste goiano.

Essas práticas, como demonstrado, estão inseridas num sistema de perpetuação e circulação de posturas cujos agentes “zelam” (ainda que de modo

---

<sup>1</sup>*Vício circuloso: o papel da Universidade na (má)formação do leitor de literatura no nordeste goiano*, defendida em junho de 2009.

inconsciente e quase sempre a despeito de suas boas intenções) para manter as pessoas longe dos livros ou alheias ao prazer da leitura. Esse processo, portanto, – foi o que se procurou demonstrar – é mantido por todos os seus “parceiros”: pais, comunidades, alunos/(não)leitores, professores de educação básica, escolas, universidade.

Na dissertação de mestrado, expôs-se ainda que, por seu lugar institucional, por sua maior gama de recursos para refletir seu papel e intervir no processo, o ensino universitário é de relevância para melhorias na situação da leitura literária no Brasil. A universidade, mais do que todos os outros componentes do sistema, é a mais habilitada a romper com o que foi chamado então de “vício circulosos” da leitura literária: processo no bojo do qual não/leitores acabam tornando-se professores e sendo colocados em posição de reafirmar práticas e posturas responsáveis pela “não-formação” de leitores.

Não obstante, como a pesquisa anterior permitiu apresentar de forma introdutória, o Ensino Médio (EM) também é bastante relevante para o processo de formação de leitores, já que o EM é a última instância de ensino livre de prerrogativas profissionais. É, em termos cronológicos, a última chance de que a escola dispõe para formar leitores.

Sob outro aspecto, o ensino de língua portuguesa e literatura no EM é uma das melhores ocasiões para se avaliar o esforço da Universidade de intervir de forma satisfatória na crise da leitura: como estão atuando no EM as posturas e métodos herdados do ensino universitário? O ensino de literatura no EM se apropriou de todas as conquistas teóricas disponibilizadas nos últimos anos por inúmeros e oportunos trabalhos? A educação básica está sendo efetivamente dotada de recursos para seu desempenho na batalha de evitar que a literatura seja suprimida da vida dos estudantes, alguns deles futuros professores de língua portuguesa e literatura?

Aliás, se ouvidos, o que esses estudantes têm a dizer sobre os modos como a leitura literária lhes é apresentada/ensinada no EM? Quais são suas reclamações, expectativas, entusiasmos, desilusões e sugestões? É possível que o olhar, a opinião dos estudantes de EM sejam decisivos para os rumos do ensino de literatura entre eles?

### **# Definição e natureza das pesquisas de campo utilizadas neste estudo**

Com o propósito de responder a tais questionamentos, além de conhecer e compreender melhor o que pensam os leitores de literatura do Ensino Médio, foi aceito o desafio de se debruçar sobre dois levantamentos sobre práticas de ensino de leitura,

feitos em 2005 e 2010 junto a alunos de diversas escolas do Distrito Federal. Os questionários, aplicados pelos pesquisadores vinculados ao Programa de Pós-graduação em Literatura do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, foram compostos de questões que buscavam suscitar depoimentos relacionados aos diversos fatores envolvidos na problemática da leitura literária, tais como: leitura: útil *versus* lúdico; formação de leitores: (des)estímulos e obstáculos; literatura e ensino: atuação docente e perspectiva dos alunos; produção de livros didáticos e paradidáticos, e outros dados dessa natureza.

As duas pesquisas em questão, cujos dados coletados não foram esgotados em suas análises, apresentam elementos que merecem ser examinados com mais atenção. Um desses elementos é a própria ideia de ver o investigado/pesquisado como o cerne da questão, dando-lhe voz e observando o quanto sua compreensão sobre a relação literatura-escola pode auxiliar as pesquisas e futuras propostas de metodologias para o trabalho com a literatura no EM.

Em seguida, este trabalho reconstituirá alguns aspectos que envolvem os levantamentos feitos, cotejamento necessário para delinear os significados mais profundos oferecidos pelas pesquisas, cujo detalhamento e análise serão feitos no capítulo 4 deste trabalho.

No levantamento de 2005 foram aplicados e recolhidos 1166 questionários, estruturados em 14 questões de múltipla escolha, algumas delas com subdivisões feitas de acordo com a escolha inicial de resposta do aluno. Após análise da pesquisa de 2005, o questionário, reelaborado para incorporar novos pontos de questionamentos e reflexão, foi novamente aplicado em 2010, agora a 652 alunos.

No presente estudo lança-se mão dos dados das pesquisas citadas, voltando-se preferencialmente para os pontos que suscitavam informações sobre a relação “literatura e ensino: atuação docente e perspectiva dos alunos”. Por meio da análise comparativa das pesquisas foram buscados possíveis esclarecimentos para as questões suscitadas por meio das vozes (no sentido bakhtiniano) dos verdadeiramente interessados na questão da crise da leitura no âmbito escolar: os alunos.

Procurou-se, pois, mapear a visão e as expectativas de estudantes de EM do DF quanto à leitura literária e quanto aos modos de veiculação/ensino/cultura da leitura possibilitados pela escola via professor de Língua Portuguesa, mediador entre os alunos e os textos.

O que se pretendeu foi ouvir os alunos, tanto os de escolas públicas quanto o das particulares e, portanto, as pesquisas de campo (de 2005 e 2010) oferecem material suficiente para se analisar as relações que tais estudantes estabelecem com a leitura literária no âmbito escolar: quais suas concepções de leitura? Quais são seus hábitos de aproximação dos textos literários e quais as ligações entre esses modos e aquilo que eles ouvem/veem/observam/herdam dos conceitos e práticas de leitura literária no âmbito escolar? De que maneira e em que medida sua relação com a leitura literária é resultado/objeto/meio de sua relação com o professor de Língua Portuguesa?

Cabe aqui lembrar que, neste trabalho, escola está sendo encarada como espaço físico e simbólico efetivado por posturas, conceitos e práticas de ensino de leitura literária. Para auxiliar na ambientação por esse espaço recorre-se a autores como Bordini e Aguiar (1988), Ângela Kleiman (2007; 2001), Regina Zilberman (2004; 1991; 1988), Marisa Lajolo (2012; 2007; 1988) e Ezequiel Theodoro da Silva (2012b; 2009a; 2008; 2005b; 1999; 1986a), referenciados pelas teorias do dialogismo de Mikhail Bakhtin (2004; 2003) e da recepção literária de Hans Robert Jauss (1994; 1979) e Wolfgang Iser (1999).

Um dos objetivos deste trabalho é fornecer aos estudos sobre recepção e ensino de literatura no Brasil dados atualizados para se refletir sobre os modos como a leitura literária está sendo configurada no EM de uma representativa região do país e quais as implicações disso para a reflexão sobre o ensino de literatura e para sua prática em nosso meio. A expectativa foi de contribuir para que, à luz das análises dos dados quantitativos em confronto com os recursos disponibilizados pela bibliografia especializada, houvesse mais mecanismos à disposição daqueles que lidam com o grande objetivo de (trans)formar leitores.

### **# O lugar social da atitude de pesquisar**

É oportuno aqui defender uma posição sobre a natureza do pesquisador que é assumida diante deste trabalho. Pesquisador: o que busca esse ser? Thaís Cristina Rodrigues Tezani (2004, p. 3) menciona que “o pesquisador observa o mundo de maneira diferente buscando ir além do senso comum, pois procura em suas visões explicação para os mais variados fenômenos”. O papel do pesquisador é o de servir como “veículo inteligente e ativo” (Cf. LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11) entre



determinado conhecimento acumulado em uma área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. E o que leva o indivíduo a pesquisar? Para Paolo Nosella (2000) é o processo viciante provocado pelos melindres da pesquisa:

O ensino-aprendizagem mais profundo e renovador é o investigativo, forjado e renovado pelo processo de pesquisa. O caminho da pesquisa é um caminho sem retorno, é um doce “vício”; quem o experimenta não volta mais ao ensino-aprendizagem doutrinário, à fórmula final e misteriosa, ao produto acabado e revelado. “Viciado” no ensino-aprendizagem investigativo e autônomo, nos processos metodológicos criativos, o estudioso tudo quer experimentar, tudo indaga, sobre tudo questiona. O espírito investigativo se volta para o ainda não-conhecido, isto é, para o futuro da ciência e não para o seu passado (p. 03).

O pesquisador, em seu processo de busca de respostas, torna-se questionador e passa a agir de maneira inevitavelmente política, já que “a escolha de um tema de pesquisa, bem como a sua realização, necessariamente é um ato político” (SEVERINO, 2000, p. 145). Essa sua postura frente à sociedade faz do pesquisador um observador social, que usa essa observação como fonte importante de conhecimento, não apenas para o desenvolvimento de pesquisas, mas para a compreensão da sociedade contemporânea (KERLINGER, 1980).

Diante disso, percebe-se a importância da pesquisa como uma interlocução constante com a realidade, que está sempre em movimento. Assim, o pesquisador deve ter em mente que “[a] pesquisa, que é busca de conhecimentos e explicações sobre aspectos obscuros da realidade, tem seu objetivo maior exatamente na divulgação final dos seus resultados, para que estes possam servir a outros, para que possam ser usados” (GOERGEN, 1986, p. 10).

É essa aventura do conhecimento, somada à expectativa de servir à comunidade científica, que torna o ato de pesquisar satisfatório e até prazeroso. É esse vício, no dizer de Nosella (2000), além de um comprometimento social e profissional, o que mobiliza diversos pesquisadores de todo o país, a questionarem as relações do brasileiro com a leitura.

### **# Aspectos das pesquisas de campo**

A escolha da relação literatura/escola se deve principalmente à consciência de que, para muitas pessoas, é na escola que muitos indivíduos terão sua única

oportunidade de contato com a leitura e o universo desta, conforme lembrou o professor e escritor Osman Lins (1977). De fato, a escola ainda é o espaço concreto-simbólico de efetivação do direito inalienável à literatura (CANDIDO, 1995). Essa decisão primeira de não desistir da escola como espaço formador de leitores literários influenciou e determinou boa parte das escolhas apresentadas neste trabalho.

A primeira dessas escolhas se refere aos indivíduos pesquisados/ouvidos: por que observar essa relação no Ensino Médio? Pela premissa anterior, de que a escola é a única *ração*<sup>2</sup> de leitura literária para a maioria das pessoas, segue-se que o EM, última instância da vida escolar obrigatória, é também a última oportunidade para muitas pessoas lerem algo em suas vidas e se descobrirem leitoras.<sup>3</sup>

Sob outro aspecto: é na educação básica que se concentram os esforços, financeiros e políticos, de incentivo à leitura. Anualmente, são investidos milhões de reais em material didático e paradidático (para o ensino de literatura também), além dos programas de distribuição de livros de literatura e ampliação do acervo e da quantidade de bibliotecas, escolares ou não. É no EM que, pelo menos em teoria, os alunos deveriam aumentar consideravelmente seu repertório literário, pois para essa etapa da educação básica é reservada carga horária específica na matriz curricular de “língua e literatura brasileira”.

Portanto, os alunos de EM dispõem, em tese, de condições básicas para se tornarem leitores: um grande quantitativo de textos literários em língua portuguesa; acesso às bibliotecas escolares (cada vez em maior número e mais completas); obrigatoriedade de leitura incluída no currículo; livros didáticos, muitos deles bem selecionados, com variedade de gêneros e de épocas de produção; e, o que é mais relevante, um mediador de leitura: o professor de Língua e Literatura. Sendo assim, conhecer os modos como o aluno do EM se relaciona com os textos é de grande relevância para se identificar ações efetivas para a sua formação leitora, bem como conferir se as teorias sobre recepção do texto literário são efetivadas em sala de aula.

É preciso também justificar a razão pela qual, diante de pesquisas tão abrangentes, que levantaram diversos aspectos do sistema literário (Cf. os questionários anexos), o presente estudo se deteve apenas naqueles que situavam os alunos diante dos

---

<sup>2</sup> Osman Lins, em seu *Do Ideal e da Glória* (1977, p. 35), menciona que "muitos dos alunos têm nos livros escolares sua única ração de literatura e o único meio de chegar a conclusões sobre o que são as letras e os escritores".

<sup>3</sup> Segundo dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil 3*, realizada em 2011 e divulgada em 2012, 50% das leituras feitas no ensino superior, são determinadas pelas demandas escolares. (Cf. LEITE, 2012, p. 66).

seus professores. De fato, era tentador fazer um esforço de análise dos muitos significados das pesquisas, alguns deles realmente reveladores e inéditos, mas era necessário não perder de vista a proposta de focar o professor como elo indispensável na cadeia de formação (ou não) de leitores.

Também é necessário realçar a relevância, dada a sua exemplaridade, do local das pesquisas de campo que servem de base para o presente estudo. Em outras palavras: qual a representatividade do *lócus* para os resultados alcançados? Entende-se que o Distrito Federal e principalmente Brasília, por ser a capital do país, atrai um mundo de possibilidades culturais. Há a presença constante de autores, atores e artistas; a cidade possui shoppings, livrarias, bibliotecas, teatros, universidades, locais que recebem e promovem eventos culturais e literários. A região também oferta atividades culturais múltiplas e uma logística favorável ao acesso a bens culturais e à leitura.

As escolas (tanto particulares, quando públicas) do DF possuem professores que recebem alguns dos maiores salários do país para a categoria, com o melhor valor hora/aula. A localização geográfica centralizada, possibilitando acesso a diversas oportunidades econômicas culturais, educacionais etc. e o salário diferenciado em relação às demais regiões do país atraem os profissionais dos estados circunvizinhos.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dentro da participação brasileira no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)<sup>4</sup> o Distrito Federal se destaca nas primeiras colocações de todas as edições do levantamento trianual. Em 2009, por exemplo, o DF alcançou o primeiro lugar, com a média de 439, nas três áreas (Leitura, com 449,4 pontos; Ciências, com 442,6 pontos; e, Matemática, com 424,8 pontos). Em 2012 o DF ficou em segundo lugar no quadro geral, com a média de 422 pontos (1 ponto atrás do Espírito Santo), tendo a primeira colocação em Matemática (com 416 pontos) e a segunda nas áreas de Leitura (com 428 pontos) e Ciências (com 423 pontos).

---

<sup>4</sup> O *Programme for International Student Assessment* (PISA) – é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela OCDE. Em cada país participante há uma coordenação nacional. No Brasil, o programa é coordenado pelo INEP. As avaliações são realizadas a cada três anos e, em cada aplicação, um dos três domínios principais recebe especial atenção. No primeiro PISA, em 2000, a ênfase foi em Leitura. Nas aplicações subsequentes, foram avaliados com especial ênfase os domínios de Matemática (2003); Ciências (2006) e Leitura (2009). Em 2012 a ênfase foi em Matemática e em 2015, o foco será em ciências, e assim sucessivamente. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 20 de abr. de 2014.

Os resultados de outra avaliação também justificam a escolha do *lôcus* de análise: conforme dados publicados pelo Ministério da Educação (MEC) em 2014 (referente a avaliações de 2013), o Ensino Médio do Distrito Federal possui a segunda maior nota nacional do IDEB<sup>5</sup> (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) com 4,0 pontos, ficando atrás apenas de São Paulo.

Os dados dessas avaliações permitem, portanto, conferir se existe relação direta entre os recursos e meios materiais disponíveis e a efetiva formação do gosto pela leitura literária. Acredita-se que essa ligação direta e automática entre uma coisa e outra não existe, sendo o professor e sua atuação mediadora competente o fator preponderante para o sucesso da empreitada. Como se argumentará, o professor de LP é fundamental para acionar os recursos e torná-los fatores decisivos.

Outra questão precisa ser respondida nesta introdução: por que comparar duas pesquisas? Diversos levantamentos de dados foram e estão sendo desenvolvidos no DF sobre hábitos, interesses e concepções de leitura, mesmo a literária. Entre eles podem ser citados os realizados por Nathalie Letouzé (2009), Veruska Ribeiro Machado (2010) e Thais de Oliveira (2012). Porém, isso não impede que as pesquisas que são tratadas aqui possibilitem uma visão panorâmica singular dessa realidade, já que compreendem escolas tanto públicas quanto privadas de diferentes pontos do DF.

Além disso, as pesquisas de campo que são discutidas neste trabalho não são ações isoladas, mas fazem parte de um processo contínuo e sistemático de consulta e avaliação, no bojo do qual já está prevista uma nova pesquisa, a ser realizada em 2015.

Deve-se também justificar a decisão de se deter na avaliação de pesquisas realizadas por meio de questões fechadas, tendendo, ainda que apenas inicialmente, para uma configuração quantitativa. O mérito de um levantamento quantitativo é sua abrangência e a possibilidade de comparação dos resultados entre regiões<sup>6</sup> e períodos/épocas, possibilitando, inclusive, a construção de pesquisas de caráter contínuo.

No entanto, por mais que se objetive usar pesquisas de cunho quantitativo pela possibilidade de conferir, testar e checar os dados levantados, nenhuma pesquisa é

---

<sup>5</sup> O IDEB foi criado pelo Inep em 2007, em uma escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>>. Acesso em: 06 de set. de 2014.

<sup>6</sup> A pesquisa de 2010 foi realizada simultaneamente com estudantes do ensino básico do Distrito Federal e da cidade de São Paulo.

isenta de respostas e interpretações subjetivas ou que nascem das perspectivas individuais. Isso, no entanto, não serve para inviabilizar o estudo, mas apenas para deixá-lo mais humano e próprio das ciências humanas.

As duas pesquisas aqui avaliadas partem do mesmo eixo, e as alterações feitas de uma edição para outra tiveram a intenção, sobretudo, de esclarecer alguns dados, conservando-se sua abrangência e seus objetivos. Tais alterações na ferramenta de investigação (questionário) foram feitas para que fosse possível captar declarações mais incisivas e pontuais sobre a realidade da leitura literária no EM do DF, visando ao aperfeiçoamento do estudo e à maior abrangência nos seus resultados finais.

O grande desafio foi conseguir tal objetividade na formulação das perguntas, por isso algumas delas foram ampliadas, outras reformuladas. O instrumento de avaliação de 2010, por ser mais específico em algumas respostas, talvez tenha levantado dados de maneira mais rigorosa que no levantamento de 2005. Pode ter ocorrido, ainda, que uma mais rígida definição de conceito para a pesquisa de quantidade e frequência de leitura tenha levado a uma alteração (embora pequena) dos dados.

Essas mudanças no questionário, no entanto, trouxeram dificuldades na confrontação. Por isso, em alguns itens, são apresentados os resultados das duas pesquisas sem comparar diretamente os dados tabulados. Analisando a elaboração dos questionários de ambas as pesquisas, pode-se destacar que as alterações feitas em 2010, principalmente pelo fato de dar diversas alternativas como opção de resposta a algumas questões, pode ter possibilitado uma resposta menos idealizada e mais quantificável na pesquisa de 2010. Ex.: ao invés de respostas “sim” ou “não”, “muito”, “pouco” quantificou-se o que seria cada item para padronizar o que para a pesquisa significaria tais respostas. Essa definição para o entrevistado do que deveria considerar como ler muito (ou pouco, ou razoável etc.), por exemplo, pode ter levado a uma resposta mais exata e confiável.

Ainda comparando entre si as duas pesquisas: na de 2010 foram incluídas questões mais específicas sobre o trabalho do professor. Em 2005 havia apenas duas, uma que solicitava informações sobre os recursos de que faziam uso como complemento em sala de aula, e outra que tratava das ações dos professores com o texto literário em sala. Em 2010, a essas questões foram acrescentadas outras que solicitavam os temas de interesses dos professores, a relação entre assuntos de interesses deles e dos

alunos (comparando-os), métodos e repertórios de leitura dos profissionais e suas posturas frente ao trabalho com texto literário.

Outra inovação importante na sistemática das pesquisas foi a especificação – nas questões que a isso se referiam – de que se tratava do profissional de Língua Portuguesa, o que apenas se podia inferir na pesquisa de 2005. Essas e outras atualizações feitas nas ferramentas de pesquisa trouxeram maiores possibilidades de análise. Para a próxima etapa desse projeto contínuo de avaliação do trabalho com a literatura no EM do DF (prevista para 2015) outras alterações já estão sendo pensadas.

De acordo com dados do último censo escolar, no Distrito Federal, 86 unidades escolares oferecem o EM na esfera pública e estão geograficamente distribuídas em 14 Coordenações Regionais de Ensino, nos três turnos, atendendo a mais de 80 mil estudantes. Dentre essas unidades, 34 são Centros de Ensino Médio (CEM), num total de 2.224 turmas. Na esfera privada, são 112 instituições ofertando a modalidade de ensino, com 822 turmas, num total de 28.639 alunos.<sup>7</sup>

## # A distribuição dos capítulos

Tendo apresentado os objetivos para este trabalho, a justificativa e os procedimentos do presente estudo, passa-se agora à exposição introdutória de cada um dos capítulos seguintes, buscando explicitar como eles foram construídos, tendo em vista os objetivos propostos.

Além da Introdução (Capítulo 1), este trabalho possui outros quatro capítulos. No capítulo 2, “‘Lendo’ a leitura” é realizada uma retrospectiva da origem da relação entre leitura e escola, buscando compreender como essa relação se deu ao longo da história, mas priorizando, acima de tudo, localizar as concepções de leitura que foram se sedimentando ao longo do tempo e determinando os modos de se conceber, no Brasil, o ensino de Língua Portuguesa com foco na leitura literária.

Busca-se ainda demonstrar que, tanto na teoria quanto na prática escolar, as concepções de leitura variam bastante, sobrando espaço para confusões terminológicas, inadequações e equívocos reducionistas. Nota-se que as noções de leitura determinam as práticas ou caminham juntas com elas, sendo, portanto, fatores decisivos para a expectativa de formar leitores de literatura.

---

<sup>7</sup> Dados obtidos no site: <<http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/censo/2012/cadastro.pdf>> e com a secretaria de educação distrital via email: [ce.dados@gmail.com](mailto:ce.dados@gmail.com).

No capítulo 3, “A leitura como *resposta* e o papel do professor mediador”, apresenta-se, sob a perspectiva dos conceitos bakhtiniano de leitura como interação verbal, a proposta da leitura como resposta, tornada efetiva pela atuação eficaz do professor mediador. Delineia-se uma discussão sobre a relevância do professor na condução adequada de uma concepção teórica e uma prática consolidada que efetivamente forme leitores. Discute-se também a questão da realidade dos profissionais, bem como, a necessidade de uma adequada formação do professor para a mediação dos textos literários.

Para configurar a importância do professor mediador como agente de letramento literário, são apresentados no capítulo 4, dados empíricos que confirmam a relevância do docente para o processo formador. Apresenta-se, portanto, no capítulo intitulado “A voz dos [des] interessados: a relação dos estudantes com a leitura literária e o papel do professor – análise de duas pesquisas em escolas do Distrito Federal”, os dados obtidos junto a alunos de EM do DF. Trata-se aí das duas pesquisas das quais já se forneceu a ambientação e que foram realizadas com vistas a conhecer, pela voz desses adolescentes e jovens, como concebem e se relacionam com a leitura literária. Portanto, o que se faz nesse capítulo é comparar as pesquisas e avaliar seus resultados, tendo como foco a atuação do professor como fator relevante para os resultados do tipo de relação que os entrevistados demonstraram ter com o ensino de literatura.

Tendo, portanto, demonstrado o que significa leitura na teoria e na prática de ensino brasileiro (de que o DF é uma amostra relevante) e tendo ainda exposto, via depoimento de alunos, a realidade da atuação docente e as suas implicações para esse processo, é apresentada, no capítulo 5, uma proposta de ensino de leitura literária com foco na resposta ao autor.

Assim, a última seção desta tese, intitulada “Leitura como *resposta*: uma proposta de metodologia de ensino de leitura literária”, consiste em um esforço para reunir as percepções dos demais capítulos em torno de uma concepção de leitura como resultado não de um tripé (autor, texto, leitor), mas das quatro pernas de um andaime: autor, texto, professor, leitor.

Ou seja, busca-se apresentar uma proposta prática de ensino de leitura como resposta à ação comunicativa do autor, sugerindo algumas formas possíveis de participação efetiva dos professores. São eles os potenciais mediadores entre o autor instaurado no texto e os leitores. Com isso, acredita-se, estar fornecendo instrumentos para que o professor efetive a missão de levar o aluno-leitor a “responder”, o que

significa estabelecer um verdadeiro diálogo com o texto; e significa, mais ainda, tornar-se efetivamente leitor de literatura.



## 2. “Lendo” a leitura

Dizem que nós, os leitores de hoje, estamos ameaçados de extinção, mas ainda temos de aprender o que é a leitura.

Alberto Manguel, *Uma história da leitura*.

Parece haver tantas concepções de leitura quantos são os estudiosos que se dedicaram a compreendê-la. Essa pluralidade tem suas vantagens, tratando-se, como se trata a leitura, de fenômeno humano. Não obstante, é preciso reconhecer que, para fins didáticos, essa multiplicidade de noções nem sempre está a serviço da clareza e da exatidão. O leigo que adentrar esse assunto encontrará definições não apenas distintas, mas também tão múltiplas e incongruentes que ficará na dúvida se está lendo sobre uma mesma coisa ou sobre objetos diversos. De fato, alguns trabalhos, quando postos em perspectiva, parecem indicar que “leitura” é o contrário de si mesma, uma vez que assume noções contraditórias e inconciliáveis, todas com defensores igualmente dispostos e bem intencionados.

Por essa razão, ao discorrer sobre esse fenômeno é preciso estabelecer um percurso, deixar clara uma opção terminológica e adotar uma teoria ou campo teórico. Esse percurso e opção, por sua vez, precisam dialogar com as outras diversas visões sobre o objeto, levando-as em conta. Eis a razão pela qual, neste trabalho, a proposta para o ensino de leitura literária só será diretamente assumida no capítulo 5. Nos capítulos que o antecedem, julgou-se importante primeiro configurar amplamente a problemática, antes de se inserir nela de maneira mais pontual. Considera-se que, assim, o referido diálogo se concretizará de fato, não apenas na teoria, mas também na prática teórica.

### 2.1 Leitura, escrita, escola: origens da relação

Seria, pois, fundamental iniciar esse diálogo pela percepção de que as concepções de leitura variam no tempo e no espaço. Assim, é oportuno observar a construção histórica dessa relevante atividade humana, fazendo esse resgate convergir para os modos como a leitura começou a ser pensada e ensinada no Brasil.

Hoje confundida com o livro e a escola, a leitura tem sua origem numa fase da história muito mais antiga que aquela que viu surgir aqueles dois, tendo seu início

relacionado ao surgimento da própria convivência entre os homens. Esses, como se sabe, sempre observaram tudo à sua volta e, mesmo antes da invenção da escrita, se comunicavam e “liam” seu mundo, tentando compreendê-lo e melhor se adaptar a ele e/ou adaptá-lo a si (Cf. HAUSER, 1998).

Sendo assim, pode-se dizer que sempre existiu e existe uma espécie de leitura que podia e pode ser feita antes do letramento linguístico, ou seja, independentemente deste que é formalizado pela aquisição da escrita: é a “leitura de mundo”, sobre a qual discorrem Paulo Freire (1997) e Regina Zilberman (2007).

Freire, aliás, permite averiguar, nessa concepção de leitura de mundo, a leitura como interpretação no seu sentido amplo, quase desvinculado da relação homem/escrita, mas mantendo com ela uma ligação fundamental. Muitas vezes, tem sido dito que a leitura (alfabetização) é apenas o ponto de partida para o verdadeiro letramento. Mas teorias como a de Freire nos levam a pensar no seu oposto: seriam a escrita e o letramento apenas um ponto de partida para a verdadeira leitura?

Sob essa perspectiva, o homem letrado poderia atingir a leitura plena, mas não por sua capacidade de relacionar significados a grafemas, já que mesmo o homem analfabeto é capaz da ampla leitura de mundo. Consequentemente, o contrário também é verdadeiro: é perfeitamente possível encontrar o homem letrado que seja, ao mesmo tempo, incapaz de alcançar uma abrangente compreensão do mundo.

Essa primeira visada traz já algumas consequências para a presente investigação. Se leitura (e, conseqüentemente, até mesmo a leitura competente) não coincide necessariamente com o letramento linguístico mediado pela escrita (e, conseqüentemente, pela escola) como justificar tanto esforço em torno da tarefa de conduzir o homem a uma habilidade cada vez maior com o texto escrito?

A resposta é mais complexa do que parece e há nela muitas nuances com as quais se pode deparar. No decorrer deste trabalho, tentar-se-á contornar essa perplexidade. Sem embargo, adianta-se que é preciso acreditar que, uma vez que a leitura mediada pela escrita passou a intermediar tudo aquilo que o mundo moderno construiu e que, portanto, define o modo de ser do indivíduo no mundo, o esforço se justifica.

Se a leitura, entendida amplamente como “compreensão” e, no sentido pedagógico mais específico de “aprendizado”, é tão antiga quanto o mundo e o homem, a leitura tal qual geralmente se infere (relacionada aos textos escritos), essa tem um momento histórico definido: ela nasce com a criação da escrita cuneiforme pelos

sumérios da Mesopotâmia por volta de 4.000 anos a.C. e com a consequente vulgarização dessa escrita, atribuída principalmente aos egípcios, que criaram o papiro mais ou menos nessa mesma época.

Em *Uma história da leitura* (1997), o ensaísta Alberto Manguel aponta uma ideia do processo pelo qual a leitura tornou-se um acontecimento humano tão relevante. Inicialmente, e durante séculos, a leitura do texto escrito, devido à raridade dos livros, era fenômeno igualmente raro e principalmente coletivo, realizado por meio das leituras públicas, em que alguém lia para um auditório.

A invenção da imprensa e a consequente vulgarização dos livros, a partir do final do século XV, trouxeram ganhos significativos para o universo do ler, pois individualizava a experiência, livrando-a das importunações do mundo externo e dispensando o intermediário (recitador/comentador) intelectual ou religioso: “um livro que pode ser lido em particular e sobre o qual se pode refletir enquanto os olhos revelam o sentido das palavras não está mais sujeito às orientações ou esclarecimentos, à censura ou à condenação imediatas de um ouvinte” (MANGUEL, 1997, p. 68).

A capacidade de reprodução de inúmeros exemplares de um mesmo livro trouxe à humanidade esse acesso individualizado à experiência e uma nova concepção de leitura: a relação escritor-texto-leitor. Leitura, que era até então sinônimo de olhar, de interpretação no seu sentido amplo, ganhava agora um novo sentido, mais restrito ou direcionado, passou a se confundir com a decodificação da escrita. Desde então, leitura passou a reivindicar uma técnica, técnica essa que ainda não lograra universalizar-se. A partir daí, a leitura passou a ser para os poucos privilegiados que tinham acesso aos seus *medium*: a alfabetização e o texto.

Mas antes mesmo da revolução da imprensa, e antes ainda da invenção da escola, era nos lares mais abastados ou nas academias que esse acesso era concedido, e isso acontecia quase como um dom iniciático, uma entrada ao universo hermético dos “mistérios” da leitura. A escola pode ter nascido dessa necessidade de lograr, num só espaço, acesso à técnica e ao objeto da leitura: respectivamente, a alfabetização e o texto, ambos muito raros então. Estabelece-se aí a relação que existe até hoje entre leitura e escola.

Ao longo da história da civilização tal relação foi sendo ampliada e fortalecida, ao ponto de as incalculáveis mudanças culturais e científicas não conseguirem dissociar escola/alfabetização/texto. Prova disso é que pesquisas apontam que, ainda hoje, para um número significativo de pessoas, a leitura só se efetiva no

ambiente escolar. Portanto, há séculos que “a escola constitui o espaço por excelência de aprendizagem, valorização e consolidação da leitura, cooperando com o processo de legitimação da literatura e da escrita” (ZILBERMAN, s/d, p. 1).

Para a maior parte da população brasileira, é na escola (e somente nela) que o contato com o texto é propiciado, bem como é nesse espaço simbólico e cultural que é fornecido o conjunto de habilidades necessárias para seu manuseio/manipulação, ao qual se chama de leitura. No que concerne à qualidade desse acesso, ele continuou por muito tempo (e ainda continua) se efetivando de fato apenas para poucos privilegiados, como lembrou Silva (1986a), ao mencionar que a “crise da leitura” no país não é uma problemática somente de nosso século.

Para o estudioso, tal crise, com índices baixíssimos de qualidade de leitura, “vem sendo produzida desde o período colonial, em paralelo com a reprodução do analfabetismo, com a falta de bibliotecas bem estruturadas nas escolas e com a inexistência de políticas concretas, menos utópicas, para a popularização da leitura e do livro” (op. cit., p. 21). Portanto, Silva acredita que a realidade que engendra a crise de leitura no Brasil teve início já no período colonial.

Veja-se, a propósito, como leitura, literatura e escola se relacionaram no Brasil desde o estabelecimento da nação, que se deu mais ou menos no início do segundo quinquênio do século XVI. Essa breve retomada se justifica, entre outros aspectos, porque “falar de amadurecimento do leitor é falar do sistema educacional e de outros estímulos ao cultivo do gosto e do interesse por ler” (BOMENY, 2009, p. 24).

Segundo o historiador Luis Palacin (1981), por volta de 1551, Manuel da Nóbrega ordenou que se construíssem em cada capitania da Colônia escolas ou “Casas de meninos”, sob o encargo dos missionários jesuítas e com a missão de dar uma educação cristã e portuguesa aos meninos para, quem sabe, conseguir avanços civilizacionais que não se alcançavam com os adultos e mais velhos: “Uma vez fundadas as aldeias, continuou dedicando-se um cuidado todo especial à formação das crianças. Os adultos eram catequizados e instruídos na religião, mas para as crianças havia em cada aldeia uma escola” (1981, p. 149).

E o que se ensinava nessas escolas? Segundo Palacin, “além do português, ensinava-se o catecismo – ensino fundamental – ajudar a missa, a ler e escrever, música e canto” (idem). Essas “Casas de meninos” foram concebidas por Nóbrega como espécies de internatos onde deveriam recolher-se para estudo meninos e jovens, índios, mestiços e brancos, com o fito de educá-los aos moldes dos portugueses. Nóbrega

ordenou que em torno dessas escolas houvesse terras para prover mantimentos e que fossem reservados escravos para elas, os quais deveriam prover os trabalhos necessários de apoio aos professores missionários. Nessas escolas, a literatura entrava, além dos compêndios ou excertos literários providenciados pelos padres, na forma de representações teatrais, que chegaram a fornecer o primeiro gênero efetivo da literatura, brasileira da qual o Pe. José de Anchieta foi o primeiro nome marcante.

Palacin cita ainda “A informação da Província do Brasil” do Pe. Anchieta, segundo quem os padres ensinavam “aos filhos dos índios a ler, escrever, contar e falar português que aprendem e falam com graça, ajudar as missas, e desta maneira os fazem polidos e homens” (ANCHIETA, p. 416 *apud* PALACIN, 1981, p. 157).

No entanto, durante o primeiro século, o trabalho foi árduo e o resultado desanimador. Vem dessa época a má-fama da educação dos brasileiros, marcada pela visão dos docentes como gente nunca devidamente qualificada e dos alunos como preguiçosos e não afeitos à leitura nem a outros tipos de esforço intelectual: “Os estudantes nesta terra, além de serem poucos, também sabem pouco, por falta dos engenhos e não estudarem com cuidado, nem a terra o dá de si por ser relaxada, remissa e melancólica, e tudo se leva em festas, cantar e folgar” (CARDIM, p. 411 *apud* PALACIN, 1981, p. 288).

O Padre Gouveia é um dos primeiros a inculcar nos brasileiros aquele tão deletério etnocentrismo pelo qual se está convencido de que estudo e leitura são coisas que não foram feitas para brasileiros, afirmando que “a terra é tão desleixada e contrária ao estudo que vi se acha um que atenda deveras a estudar, pelo que parece será sempre necessário vir do Reino alguns peritos na língua latina para ler humanidades, maxime nas primeiras classes” (GOUVEIA, p. 410 *apud* PALACIN, 1981, p. 288).

Daí, talvez, se originem não apenas as primeiras abordagens da escolarização da leitura, mas também os conceitos genéricos segundo os quais “o brasileiro não sabe ler” e “o brasileiro não gosta de ler”.

Nos dois primeiros séculos pós-descobrimento, a educação no Brasil esteve vinculada aos princípios e às intenções jesuíticas e só se alterou com as chamadas Reformas Pombalinas, em meados do século XVIII, reformas estas que repercutiram não somente no âmbito educacional como também no econômico e no administrativo, tanto em Portugal como em suas colônias. No entanto, como o modelo de educação da Companhia de Jesus estava a serviço dos interesses da fé, e essa educação não

combinava com os interesses comerciais, foi necessário organizar a escola para servir aos interesses do Estado.

Tais reformas, encabeçadas pelo então ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, objetivavam recuperar a economia (considerada atrasada em relação às dos demais países europeus), bem como, modernizar a cultura portuguesa. (Cf. BAUSBAUM, 1957).

Todavia, assim como é comum ainda hoje, as mudanças demoraram a chegar aqui, na Colônia, e isso impactou negativamente em qualquer progressão e/ou consolidação da educação brasileira por um determinado período. Isso porque, como apontado por Oliveira *et al* (2013, p. 1), a tentativa da construção de um sistema público de ensino iniciou-se, primeiramente, em Portugal, “sendo criado o cargo de Diretor Geral e as aulas régias”, no entanto, a reforma brasileira não foi atrelada temporalmente à portuguesa, havendo um lapso temporal de quase trinta anos entre a expulsão da Companhia de Jesus (1759), e a tomada do controle educacional pedagógico na Colônia pelo Estado, o que provocou uma estagnação e até um retrocesso qualitativo.

Todo o aparato educativo (sistema educacional) jesuítico foi desmantelado, o que trouxe inúmeras perdas para educação brasileira, pois se demorou a dar início a uma reorganização. Assim, a educação permaneceu por alguns anos, conforme a expressão de Lajolo e Zilberman (1996, p. 141), “ao deus dará”.

Com essas transformações, pela primeira vez o ensino ficou sob a responsabilidade do Estado, que passou a geri-lo e determinar seu rumo. Nesse período, a educação, que deixou de servir aos interesses jesuíticos de catequização, passou a ser contaminada com os interesses de modernização que tanto intencionava a Coroa portuguesa, por intermédio de Pombal. No entanto, essas mudanças não tiveram um impacto pedagógico qualitativo, sem falar que o ensino público não chegou a todos, permanecendo elitizado.

Diante dessa “tomada de posse” do ensino, pode-se dizer que, desde então, os conceitos de escola e de leitura sofreram cada vez mais a influência do Governo e dos interesses deste. E, tanto no período educacional jesuítico, quanto no período pós-reformas pombalinas, a qualidade do ensino na perspectiva de formação para a leitura não se efetivou.

Anos mais tarde, outro fato histórico impactou na realidade educacional do país e repercutiu na leitura e na escola: a vinda da família real portuguesa para o Brasil, que ocorreu em 1808. Até então, conforme Lajolo e Zilberman (1996), éramos uma

Colônia sem imprensa e sem livros, o que dificultava a disseminação de práticas de leitura mais intensas e consistentes. Além disso, até esse momento histórico, como mostram as autoras, o país não havia recebido investimentos no plano cultural por parte de Portugal, o que configurou uma estagnação no campo das letras.

A Impressão Régia chegou, a princípio, como um instrumento para a administração real publicar seus atos e proclamações e, tudo o mais que fosse impresso estava sob a tutela do Governo (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996). Assim, para a publicação de qualquer obra eram necessários alvarás reais. Ou seja, o impresso que podia e devia ser lido no país era o “autorizado” pelo Governo. Tal censura e monopólio real perdurou até 1820, quando foi possibilitado o funcionamento de outras tipografias. Até essa data, ainda conforme Lajolo e Zilberman (1996), o Estado agia como mediador da venda, impressão e importação de obras.

Como se pode observar, as pesquisas feitas pelas autoras citadas apontam que, após o término desse monopólio real as oportunidades de leituras foram ampliadas. Todavia, num país de escassa leitura e pouco consumo das letras, o acesso não se efetivou de fato. O alto índice de analfabetismo (mais de 70% da população) atrelado às dificuldades financeiras (que impediam a aquisição do livro como um bem de consumo) não possibilitou a mudança desse perfil brasileiro de “não-leitura”.

Conforme Lajolo e Zilberman (1996, p. 120), é nesse cenário de surgimento da imprensa no Brasil que se consolida um dos mais antigos espaços de acesso à leitura: o livro didático (doravante, LD). Chamado pelas autoras de “primo-pobre” da literatura, por se tratar de “texto para ler e botar fora”, descartável, esse manual passa a ter sua existência justificada pela urgência em fornecer material escolar compatível para as instituições de ensino superior, criadas por D. João após se estabelecer no Brasil.

No entanto, segundo as autoras, se configura como o “primo-rico” das editoras, já que oportuniza o surgimento de uma indústria específica e bastante rentável, a do LD, que permanece até hoje no país, garantida pelos programas governamentais que mantêm sua compra.

Para as autoras (op. cit., p. 121), por ser talvez uma das modalidades mais antigas de expressão escrita e, conseqüentemente, de objeto de leitura, nos interessa conhecer algo da história do LD:

O livro didático interessa igualmente a uma história da leitura porque ele, talvez mais ostensivamente que outras formas escritas, forma o leitor. Pode não ser tão sedutor quanto as publicações destinadas à

infância (livros e histórias em quadrinhos), mas sua influência é inevitável, sendo encontrado em todas as etapas da escolarização do indivíduo: é cartilha, quando da alfabetização; seleta, quando da aprendizagem da tradição literária; manual, quando do conhecimento das ciências ou da profissionalização adulta, na universidade. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 121).

Um tanto ironicamente, Lajolo e Zilberman acreditam que esse suporte textual é um importante documento no propósito de reconstituir a história do modo como os governantes brasileiros vêm concebendo os rumos da educação brasileira desde sua origem (Cf. p. 122). Essa relevância histórica do LD como vestígio ideológico da educação brasileira também é apontada por Soares (2001), segundo quem o livro didático pode ser uma fonte para a construção da história da leitura e da formação do professor-leitor no Brasil.

Sem ter a intenção de esgotar a problemática do LD, que é muito mais ampla do que interessa ao recorte aqui necessário, é preciso lembrar que os compêndios tutelam a leitura e o potencial literário dos textos que ele aceita abrigar. E, como será discutido em tópico mais adiante, essa “guarda” feita pelo Estado, via MEC e via LD’s, pode acabar contribuindo, de maneira indireta, para a crise da leitura literária entre nós.

O que se pode concluir até aqui é que, por mais que o LD tenha uma importância inegável no acesso aos textos, sua presença não garante, por si só, qualidade para a escola e para a leitura. Desde o surgimento do LD na escola brasileira, ocorreram mudanças significativas, no entanto, tal como no caso do manual didático, tais mudanças não foram suficientes para transformar por completo a situação da relação escola/escrita/leitura no Brasil.

No período imperial não se viu muitos avanços na leitura e na escola, já que uma estava entrelaçada à outra (para adquirir as habilidades de leitura do texto escrito era necessário frequentar a escola). Por mais que se tenha se tornado independente de Portugal em 1822, e dois anos mais tarde tenha sido outorgada a primeira constituição brasileira que garantia (pelo menos no papel) a instrução primária gratuita para todos os cidadãos (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996), o acesso aos *medium* (alfabetização e texto) continuou elitizado.

Além disso, havia outras distorções: o foco estava no ensino superior e nas escolas secundárias da capital. Prova disso é a inauguração do Imperial Colégio Pedro II, com suas belas e imponentes construções e um corpo docente de ponta, estrutura que



não se configurou como regra para o restante do ensino no país, sucateado e bem distante dessa realidade.

Para Lajolo e Zilberman (1996), no Império pouco se fez pela educação brasileira e, enquanto outros países europeus como a Inglaterra e a França se modernizavam no ritmo da Revolução Industrial, o Brasil “vegetava intelectualmente”. Segundo as autoras, a leitura só começa a expandir-se por volta de 1840, no Rio de Janeiro, sede da monarquia na época, quando surgem alguns elementos que propiciam a formação e fortalecimento de uma sociedade leitora. Segundo as autoras (1996, p. 18), nesse período:

estavam presentes os mecanismos mínimos para produção e circulação da literatura, como tipografias, livrarias e bibliotecas; a escolarização era precária, mas manifestava-se o movimento visando à melhoria do sistema; o capitalismo ensaiava seus primeiros passos graças à expansão da cafeicultura e dos interesses econômicos britânicos, que queriam um mercado cativo, mas sem constante progresso.

Esse foi o começo de uma expansão no movimento de formação de leitores (escolares e não-escolares), expansão essa realizada com curtos e lentos passos, já que sempre esbarrava na falta de acesso à escolarização, direito não estendido de fato a todos. No final do século XIX, os índices de analfabetismo ainda eram altíssimos, o que impedia, inclusive, que autores vivessem de seu trabalho com a literatura, como constatado por Lajolo e Zilberman (1996).

Como antes, no período pós-proclamação da República a escola (e tudo a ela atribuído, como a leitura, por exemplo) recebeu influências dos diversos movimentos sociais, políticos, econômicos e ideológicos que permeavam o país. Como apontado por Vilela (2011), na primeira fase republicana (1889-1829) foi a filosofia positivista que exerceu certa influência nos rumos educacionais do país. Tendo por princípios orientadores a liberdade e laicidade do ensino com objetivos de formação de alunos para os cursos superiores, tal corrente tinha também por intenção substituir a predominância literária pela científica.

A leitura em destaque era a científica e a escola servia como lugar de preparação para os cursos superiores. Assim, a formação para a leitura também tendia para a científica e não para a apreciação literária.

Na primeira metade do século XX, principalmente no período de 1920 a 1945, como reporta Celia Doris Becker (2001, p. 36), importantes acontecimentos no

país e no mundo repercutiram em mudanças também na educação brasileira. Foi uma “época de efervescência política, intelectual e artística” (idem). No aspecto político, “a década de 20 registra a pressão da burguesia, da classe média urbana e do proletariado” (idem), o que também favorece os conflitos na área social e, conseqüentemente, no que se refere à educação. Segundo a autora citada, devido ao alto índice de analfabetismo, o país se configurava como “atrasado”, o que o impedia de se inserir entre os nomes das grandes nações mundiais, por isso “era necessária uma melhor formação do homem brasileiro” (BECKER, 2001, p. 37). Diante dessa situação, uma reforma educacional era imprescindível.

Ainda conforme Becker (idem), nesse cenário é que surge a Escola Nova, “que motivou uma série de reformas, enfatizando a necessidade de uma escola primária integral que atendesse ao desenvolvimento e à escolarização em massa do povo”. O que se propunha, de acordo com a autora, era um ensino que fosse intelectual – “em que, pela observação e pelo raciocínio, fosse possível o reconhecimento dos ideais e das conquistas da humanidade” (p. 38) – e também pragmático, para “que preparasse o educando pelo desenvolvimento de trabalhos práticos e pela atuação em atividades desportivas” (idem).

Não foi o interesse na melhoria da formação da população que influenciou as mudanças nesses períodos e sim “a industrialização do país que obrigou o próprio Estado a assumir a responsabilidade de erradicar o analfabetismo, pois as tarefas da indústria demandavam ao menos um mínimo de qualificação para o maior número possível de trabalhadores” (GILES, 1987, p. 221). Ou seja, o motor das mudanças era a necessidade de muita mão-de-obra para atender as citadas demandas.

Nessa urgência de qualificação, foram sendo disseminados pelo país, principalmente nos grandes centros, os cursos profissionalizantes. Como ressaltado por Naura Syria Carapeto Ferreira (2000), tornava-se cada vez mais nítido o dualismo na educação brasileira da época: o ensino secundário público era destinado à elite e o profissionalizante às classes populares.

Para essas reformas educacionais, bem como as outras que se seguiram e sobre as quais não há necessidade de nos determos aqui, foi necessária a criação de um Ministério exclusivo para a educação (MEC)<sup>8</sup>, bem como foram elaboradas e

---

<sup>8</sup>“Órgão federal responsável pela política nacional de Educação Infantil; Fundamental, Média e Profissional; Superior; de Jovens e Adultos; Especial; e a Distância. [...] O MEC foi criado em 1930, no governo Getúlio Vargas, por meio do Decreto n.º 19.402, de 14 de novembro, com o nome de Ministério

sancionadas leis nacionais que fornecem as diretrizes e as bases da educação brasileiras (LDB)<sup>9</sup>.

O acesso à educação, que era e foi durante muitos séculos privilégio de poucos, tornou-se obrigatoriedade para todos que estejam em idade escolar, bem como foi ampliada tal idade, valorizando e inserindo a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (LDB 9.394/96). Generalizou-se o incentivo àqueles que não concluíram os estudos para que retornem ao ensino formal. Além disso, bibliotecas foram disseminadas pelo país e incluídas nas instituições escolares.

Foram criados também programas específicos de incentivo à leitura<sup>10</sup>, bem como verbas foram destinadas a criação e ampliação do acervo das bibliotecas públicas<sup>11</sup>; já existentes em todas as esferas governamentais. Surgiram ainda grupos em universidades de todo o país que fazem e divulgam os resultados de pesquisas, apresentam e executam propostas de ações de incentivo à leitura. Diversas entidades e organizações tanto públicas quanto particulares entraram nesse verdadeiro “boom” de incentivo à leitura em todo o país.

Como resultado de todas essas mudanças, nunca se pesquisou e se falou tanto sobre a leitura no país. Todos esses avanços dariam a impressão de que todos tiveram ou têm, pelo menos na fase escolar, o acesso à leitura literária e, por isso, leem e gostam de ler. Mas a realidade não é bem essa. Ainda há uma boa parte da população

dos Negócios da Educação e Saúde Pública, sendo o primeiro ministro Francisco Luiz da Silva Campos. Em 1953 foi alterada a antiga denominação para Ministério da Educação e Cultura. Em 1967, a competência do Ministério foi estabelecida em: Educação, ensino e magistério; cultura, letras e artes; patrimônio histórico e arqueológico; patrimônio científico, cultural e artístico; e desportos. Em 1990, houve uma reorganização estrutural e o Ministério ficou responsável pela política nacional de Educação, ensino civil, pesquisa e extensão universitárias, magistério e Educação Especial. A partir de 1999 passou a cuidar exclusivamente das políticas e ações educacionais, o que levou a sua denominação atual”. (MENEZES, 2002, p. 01)

<sup>9</sup>A primeira LDB (nº 4.024/61), após longo processo de tramitação, foi sancionada em 20 de dezembro de 1961. Esta foi modificada por emendas e artigos, sendo reformada pelas leis 5.540/68, 5.692/71 e posteriormente, substituída pela LDB 9.394/96, que baseada no princípio do direito universal à educação para todos, trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores. (Cf. SAVIANI, 1997)

<sup>10</sup> Dentre esses programas, merece destaque o PROLER (Programa Nacional de Incentivo à Leitura), instituído em 13 de maio de 1992, através do Decreto Presidencial nº 159, vinculado à Fundação Biblioteca Nacional (FBN), órgão do Ministério da Cultura. Site do programa: <<http://www.bn.br/proler/Proler.htm>>.

<sup>11</sup> O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei No. 13.005 em 25 de junho de 2014, prevê que uma das estratégias para o cumprimento da meta 7 é a organização da infraestrutura educacional, no caso a existência de bibliotecas em todas as escolas públicas de Educação Básica até o final da vigência da Lei, em 2024. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 01 de jul. de 2014. Ainda, em 2010 foi aprovada a Lei 12.244, que estabelece a obrigatoriedade da existência de um acervo de pelo menos um livro por aluno em cada instituição de ensino do País, tanto de redes públicas como privadas. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm)>. Acesso em: 01 de jul. de 2014.

estudantil que, mesmo tendo a leitura literária como atividade “obrigatória” de ensino, afirma não ler ou ler muito pouco, principalmente literatura.

A julgar pela disseminada convicção de que a cultura literária está em crise permanente e irremediável, parece que todo o esforço institucional serve apenas para confirmar a percepção do Padre Gouveia: brasileiro não foi “feito” para ler.

Como se pode observar numa breve retomada de fatos, na maior parte da história do país, as intenções da escolarização da leitura sempre estiveram relacionadas com intenções religiosas, políticas ou econômicas. A formação do indivíduo como um ser crítico (um leitor do mundo) ficou sempre em segundo plano, e em muitos momentos sequer foi cogitada. A presença da leitura serviu mais como pretexto para outras aprendizagens que atendiam aos mais diversos interesses, a serviço de outras instituições que não ela mesma.

Isso pode ser confirmado nas concepções de leitura que se destacam na teoria escolar, ou seja, no conjunto de propostas e linhas ideológicas relacionadas a atividades de leitura na escola.

## 2.2 Os conceitos de leitura na *teoria* escolar

As afinidades entre escola e leitura se mostram a partir da circunstância de que é por intermédio da ação da primeira que o indivíduo se habilita à segunda.

Regina Zilberman, “A leitura na escola”.

Diante desse verdadeiro fatalismo – brasileiro não nasceu para ler – a escola e a universidade brasileira, fizeram, desde as suas origens, esforço claro na direção de desacreditar ou desmistificar o senso comum, fazendo uma verdadeira empreitada teórica na direção da leitura.

Segundo Zilberman (1988, p. 11), “escola e leitura passaram por um incremento simultâneo, a partir de um certo momento da história do Ocidente, reforçando a parceria entre elas”. Citando Raymond Williams, para quem o tripé da revolução duradoura se manifesta no plano econômico, no nível político e cultural (pluralização do acesso ao conhecimento), Zilberman (1988, p. 12) fala da “consolidação de um público leitor” e afirma que se trata do “fenômeno cultural mais impressionante a caracterizar a sociedade ocidental desde então”.

Para Zilberman, a leitura passa a ser de grande interesse para a escola porque formaliza a dupla preocupação de ocupar a infância e preparar para a vida adulta: “a instituição converte-se no intermediário entre a criança e a cultura, usando como ponte entre os dois a leitura” (op. cit., p. 12-3). Vale lembrar que, nessa preparação, instrumentaliza-se a criança para o ato de ler, o que mostra a intrínseca relação escola-leitura um tanto afastada da expectativa de literatura como potencial libertário.

Essa ligação existente também é citada quando se refere aos problemas relacionados à leitura, visto que como aponta a autora, “a crise da leitura tem sido interpretada também como uma crise da escola, confirmando-se pois, os elos entre a instituição ligada ao ensino e a prática da leitura” (ZILBERMAN, 1988, p. 11). Ainda conforme a pesquisadora, “cabe compreender suas histórias concomitantes e resultados comuns para delimitar o papel que a escola pode vir a desempenhar, no redimensionamento de suas dificuldades mútuas” (op. cit.).

Diante disso, ao se estudar a história da leitura, estuda-se a história da escola já que, como apontado por Zilberman (s/d, p. 1), “a história da cultura letrada no Brasil congrega o percurso das instituições encarregadas de patrociná-la”. O que acontece é que, com a escolarização do ato de ler, este passou a fazer parte automaticamente das obrigações pertinentes às instituições responsáveis pela educação – principalmente as públicas, e foi necessário que se legislasse sobre ele.

Assim, documentos foram produzidos para formalizar a leitura. No Brasil, desde a década de 1930, o Ministério da Educação (MEC) constitui-se em fonte obrigatória para aqueles que querem pensar os rumos dessa atividade. Seria, portanto, relevante conferir o tratamento dedicado ao tema da leitura por parte desse órgão governamental, já que é o MEC que produz, divulga e tutela boa parte dos documentos que oficializam os rumos do trabalho com a leitura, atualizando-os conforme as reivindicações das comunidades científicas e escolares.

Uma amostra dos resultados dessa atuação do MEC está no documento “Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil”, de 2009. Nele, “leitura” aparece como um dos “eixos de saberes e conhecimentos” que devem viabilizar a expectativa de que a educação infantil possa “favorecer acesso a bens culturais, práticas culturais, convívio com a natureza, ampliação de experiências de aprendizagem, mobilizando elementos cognitivos, afetivos e sociais” (BRASIL, 2009, p. 24).

Dessa forma, o documento sugere que, nos primeiros anos da educação escolar, deve-se, entre outras coisas, propiciar “às crianças, a leitura e a escrita: experiências de narrativa, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (idem).

Ainda, quanto à importância da leitura literária, percebe-se que o texto do MEC preceitua “organização de espaços acolhedores, desafiadores, saudáveis e inclusivos”, condições apontadas como ideais para a promoção do “contato com equipamentos culturais (livros de literatura; brinquedos; objetos; produções e manifestações artísticas) e com a natureza” (op. cit., p. 21). Em seguida, o documento afirma que

o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve garantir o acesso e a experiência com a cultura, a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a fotografia, enfim, a produção artística e histórica que se encontra em variados tipos de espaços, no campo ou na cidade, da rua aos museus, com livros ou na internet (p. 26).

Exceto nesses momentos apontados, “leitura” e “literatura” não aparecem no documento, nem mesmo pelos seus cognatos: “interpretação”, “estudo”, “obras literárias” etc. O que não pode significar outra coisa senão a natureza generalizante desses documentos, os quais, se abrem oportunidade para que as instituições tenham autonomia para estabelecer suas próprias políticas e direcionamentos locais de estudo, chegando às suas próprias metodologias e metas, não deixam também de desconcertar o docente que os consultam em busca de um norte estabelecido.

A Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica” (DCNED), afirma, no seu artigo 24, que

os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro, e completam-se nos anos finais, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo, mediante:

I - desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo [...] (BRASIL, 2010, p. 9).

Não obstante, o conceito de literatura não aparece nessas diretrizes, muito menos uma discussão sobre a necessidade da convivência com os livros literários, o que

nos faz concluir sobre o enfoque “alfabetista” sobre o qual está enclausurada a noção de leitura subjacente a tais diretrizes, o que só em princípio e muito inicialmente poderia coincidir com o que se espera da leitura de literatura.

O artigo 26, que é o que trata das diretrizes para o Ensino Médio, preceitua “o desenvolvimento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e estética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (idem), o que nos leva a inferir pela atribuição à literatura, pois não se imagina como essa missão poderia ser desenvolvida no EM sem a convivência com as obras literárias. No entanto, isso fica a título de inferência, não considerando o MEC a necessidade de insistir diretamente sobre a importância da leitura literária.

Curiosamente, no Artigo 10 da “Resolução CEB nº 3” (de 26 de Junho de 1998), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM, o termo leitura – que aparece uma única vez –, não surge como constitutivo de competências e habilidades da área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, como seria de se esperar, mas, nos itens atribuídos à área de “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias”, no item “h) Identificar, representar e utilizar o conhecimento geométrico para o aperfeiçoamento da leitura, da compreensão e da ação sobre a realidade” (BRASIL, 1998, p. 5).

É claro, no entanto, que se poderia argumentar que todas as habilidades e competências ensejadas para a área de Linguagens pelas DCNEM são metonímias de leitura, como seria o caso da competência “c”: “analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção” (BRASIL, 1998, p. 4).

Por outro lado, se poderia contra argumentar que leitura, ainda que da forma como está, dificilmente se poderia traduzir numa prática ou campo específico do trabalho com a língua em sala de aula, sendo antes um amálgama cuja matéria excepcionalmente permitiria o isolamento com fins didáticos do elemento literário – isolamento esse sempre desejável por parte do docente de língua portuguesa, às voltas com a missão de formar leitores.

Essa breve análise acerca do tratamento dado ao tema da leitura pelos documentos reguladores brasileiros poderia fazer pensar que a tendência a não relacionar a leitura com fruição literária é restrita à teoria escolar do país. Infelizmente, porém, isso não é exclusividade brasileira.

A propósito, Veruska Ribeiro Machado Machado em sua tese de doutoramento, intitulada *Práticas escolares de leitura: relação entre a concepção de leitura do PISA e as práticas da escola* (2010), objetivou estabelecer a relação existente entre situações propostas nos itens de leitura de uma avaliação internacional, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA, e as práticas escolares de leitura em uma escola do DF. A pesquisadora mostra que a concepção de leitura subjacente a esse teste pode contribuir muito para que a escola reflita sobre sua prática, redirecionando as aprendizagens em leitura proporcionadas aos alunos.

No entanto, também no PISA as habilidades de leitura avaliadas são referentes a textos informativos. Sobre essa questão, Maria das Graças Rodrigues Paulino (2005) cita Soares e a crítica feita por esta sobre a espécie de leitura focalizada pelo exame. O problema é que o PISA e seus resultados influenciam muitas decisões sobre a leitura no país, e as habilidades solicitadas e os resultados obtidos dessa avaliação dizem respeito a um formato de leitura (indicando os alunos finlandeses como os melhores leitores desses textos), “enquanto se continua sem avaliar sua performance com relação à leitura de textos filosóficos ou poéticos, por exemplo” (PAULINO, 2005, p. 3).

Paulino destaca ainda que as “habilidades exigidas na leitura literária são habilidades cognitivas, além de serem habilidades de comunicação, no sentido de habilidades interacionais e também afetivas” (op. cit., p. 4), o que implica dizer que nem sempre é possível, numa lista de questões interpretativas fechadas lançadas em um livro didático ou num teste (nacional ou internacional), por exemplo, avaliar o nível de desenvolvimento das habilidades dos alunos.

Outros autores, entre eles Ernani Terra, também criticam essa “unificação” de avaliação de leitura. Para Terra (2014, p. 7), na leitura – uma atividade multifacetada – há necessidade do uso de estratégias diferentes em função do tipo de texto a que o leitor é exposto. E, os textos literários, pela sua própria natureza, exigem um esforço cognitivo diferente – e geralmente maior – do que os textos informativos. Sendo assim, habilidades diferentes são exigidas em cada modalidade de texto, o que torna complicada a criação de um modelo único de avaliação que contemple todas essas especificidades.

Diante do exposto, observa-se que os conceitos de leitura trazidos nos documentos que regulamentam ou que apresentam diretrizes para a educação e/ou nas



avaliações “de leitura” são generalistas e não apresentam (a não ser por inferência) a leitura na perspectiva e nas especificidades do texto literário.

### **2.2.1 A leitura literária nos livros didáticos**

Seria também importante lançar um olhar para a maneira como os livros didáticos (LD) abordam a problemática da leitura literária, uma vez que eles se constituem no principal recurso da escola brasileira média, que permanece muito atrelada às orientações e às seleções dos manuais de apoio.

Cabe aqui lembrar que, como mencionado em tópico anterior, logo após o aparecimento da imprensa no Brasil, no início do Século XIX, surgiu essa indústria exclusiva e bastante lucrativa, a do livro didático (LAJOLO e ZILBERMAN, 1996). E, por mais que o LD já exista como ferramenta escolar há quase dois séculos, como apontado por Eliana Dias (2010) e Oliveira *et al* (1984), estudos mais aprofundados sobre esse material só surgiram a partir da segunda metade do século XX.

Nesse período, começaram a aparecer teorias, filosofias e discussões sobre a elaboração e a seleção dos livros didáticos e foi somente na década de 1970 que estudos sobre como a literatura é abordada nesses manuais se efetivaram de fato. O escritor e pesquisador Osman Lins foi um dos pioneiros no estudo acerca da abordagem da leitura literária feita pelos livros didáticos de Língua Portuguesa. Sua pesquisa (1977) foi fundamental para os trabalhos que o sucederam.

Nesse trabalho, Lins examinou cerca de cinquenta manuais e se debruçou sobre suas análises, apontando algumas problemáticas, tais como a falta de originalidade na confecção de manuais (constatou a existência de molde comum a todos), a desatualização dos textos selecionados para os livros didáticos, bem como a não inclusão de alguns clássicos da literatura portuguesa e brasileira (o autor censurou o critério de seleção de textos por privilegiar os autores já mortos e recusar os contemporâneos). Lins (1977, p. 16) percebeu ainda o abismo existente entre os textos constantes do livro didático e a realidade cotidiana do povo brasileiro.

A questão da falta de ineditismo dos temas e textos, percebida por Lins, também foi discutida por Helder Pinheiro (2006), o qual, ao pesquisar sobre os LD, verificou que nos 15 anos anteriores (de 1992 a 2006), havia uma grande semelhança entre as edições desses livros, não importando quais fossem os autores e as editoras. As diferenças, segundo Pinheiro (2006), se restringiam ao aspecto visual e na inserção e

relação entre literatura e outras artes (são feitas analogias a filmes, novelas, teatros, pinturas), não sendo perceptíveis na mesma proporção no que concerne ao ensino de literatura, como relatado pelo escritor:

Se continuássemos observando capítulo a capítulo, veríamos que as mudanças foram basicamente as mesmas apontadas nas duas unidades observadas, com um ou outro acréscimo ou retirada de textos. Demais, os livros didáticos de literatura seguem a mesma linha de ampliação das imagens, mas sem ampliação do número de poemas e de outros textos literários, resultado que parece apontar uma ênfase muito maior no projeto gráfico-editorial do que na mudança do que seja ensinar literatura. (PINHEIRO, 2006, p. 110).

A questão da repetição de autores e de abordagem dos textos literários no LD também é destacada por Andreia Maria da Silva Lopes e Márcia Tavares (2010). As pesquisadoras fizeram um estudo de natureza descritivo-analítica, tendo como *corpus* de análise três LD's do EM, que se encaixam na linha do tempo dos anos 2000 a 2010, tendo por objetivo verificar como o escritor Lima Barreto e seus textos eram abordados nesses manuais.

Nessa análise as professoras apontam o reducionismo das propostas de atividades, do *corpus* literário e dos gêneros apresentados nos LD's. Lopes e Tavares (2010, p. 09) destacam que os exercícios propostos no LD sobre o escritor que eles focalizam a análise (no caso Lima Barreto), “não contribuem para uma maior criticidade dos alunos, uma vez que já trazem uma opinião formada sobre o objeto de estudo”.

A crítica das pesquisadoras também recai sobre a pouca exploração/análise do texto literário. O que acontece, segundo elas, é uma “redução das propostas de atividades repetitivas e mal exploradas, uma vez que ficam no plano de buscar nas obras características do movimento literário da época ou tentar perceber os elementos estruturais da narrativa” (LOPES; TAVARES, 2010, p. 08). Conforme apontam as professoras, “[a]s apreciações de tais livros evidenciaram que as abordagens se dão apenas em torno de fragmentos do romance *Triste fim de Policarpo Quaresma*, deixando aquém o gênero conto, que, na maioria das vezes, não é nem citado” (op. cit., p. 01).

Essa observação feita por Lopes e Tavares se refere ao espaço para outros gêneros literários além dos romances no LD, que, para elas, é algo a ser conquistado. Elas mencionam que esse processo de conquista “será [...] em longo prazo, uma vez que

os autores desses exemplares sempre repetem estereótipos, trazem as obras consideradas as melhores de cada autor, criando cânones<sup>12</sup> do livro didático” (op. cit., p. 08).

Apesar desses aspectos negativos, o importante papel do livro didático no ensino tem sido reconhecido por pesquisadores e instituições de vários países. Desde que começaram a ser avaliados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1929, os livros vêm passando por mudanças, num processo constante de auto-reformulação. A própria seleção atual dos livros a serem distribuídos nas escolas brasileiras demonstra esses avanços: a escolha é feita pelos professores, em consenso e atendendo as premissas do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola, e, esse material que chega à escola para o processo de seleção já passou anteriormente por uma análise criteriosa de especialistas da área no intuito de excluir os mais problemáticos. Todavia, e como mostram as pesquisas citadas anteriormente, algumas recorrências se verificam.

Nesse sentido, como aponta Lígia Gonçalves Diniz (2012), em estudo realizado com livros didáticos utilizados nas escolas do DF nos anos de 2011-2012, o livro didático (principal e muitas vezes único material de trabalho do professor de Literatura) ainda promove o ensino de literatura pelo viés historiográfico. Isso significa que o livro didático substitui e tutela os textos literários, apresentando-os e representando-os, quase sempre de maneira programática e redutora.

Por se encontrar ainda esse viés, as obras literárias trazidas nos manuais, continuam, na maioria das vezes, utilizadas como pretexto, servindo a diversos “senhores” (ilustração das características do movimento literário, ensino de gramática, por exemplo) que não o próprio texto e seu leitor. Além de Lajolo (1988), Pinheiro (2006) e Cosson (2006) também criticam esse fim dado ao texto literário.

Pinheiro (2006, p. 110) destaca a superficialidade do contato com a obra, causada por essa modalidade de abordagem. Segundo ele,

a opção por ensinar história da literatura, muitas vezes presa a uma abordagem cronológica/evolucionista, priva o aluno de um estudo mais detido de um poeta, de um ficcionista ou dramaturgo. Por eleger uma formação de caráter enciclopédico, acaba-se por se conhecer muito pouco cada obra, sobretudo no que ela tem de singular.

---

<sup>12</sup> Além de Lopes e Tavares (2010), Paulino (1988), Pinheiro (2006) e Eliane Andrea Bender (2007) também discutem amplamente essa problemática da canonização de obras, autores e gêneros literários nos espaços escolares via livro didático.

Rildo Cosson (2006) também fez essa ressalva, atentando para o fato de que nesse tipo de enfoque os textos utilizados na maioria das vezes são fragmentos. Conforme o estudioso, a obra literária integral raramente faz parte do ensino:

No Ensino Médio, o ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva pra lá de tradicional. Os textos literários, quando aparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos antes estudados. (2006, p. 21).

Essas críticas feitas por diversos autores sobre a seleção histórica, fragmentária e canônica demonstram a importância do papel do professor na seleção e no uso do LD. São os professores de cada escola que selecionam os LD's e são eles que irão desenvolver as atividades com esses manuais em sala de aula.

No entanto, não se pode ser extremista e leviano em afirmar que “todos” os professores possuem essa postura reducionista no trato com o ensino de literatura. Se houve melhorias na qualidade da seleção e abordagem dos textos literários no livro didático, pode-se também destacar que há professores que não fazem do livro didático uma bíblia a ser seguida e o usam com a devida função que ele tem: contribuir para o ensino e não ser única fonte para este.

A preocupação é que este número de profissionais ainda é pequeno, já que as novas abordagens de ensino da literatura não chegam à sala de aula, ora por desconhecimento e falta de uma organização na formação inicial e continuada dos professores, ora pelo pouco interesse dos próprios profissionais. E mesmo com formação, se esta não se localizar na área específica de letramento literário, vai se continuar tendo como tônica dominante do ensino de leitura literária equívocos como esse, da leitura fragmentada dos textos literários via livro didático, leitura baseada ainda em biografismo e em historiografia.

Para dar uma ideia dessa situação, pode-se citar aqui o exemplo descrito na tese de doutorado de Caroline Rodrigues Cardoso. Ao analisar interações em uma escola de Ensino Médio, a fim de verificar a constituição dos letramentos escolares e como professores e alunos deles se apoderam/se apropriam, a autora relata uma aula de

literatura no EM de uma cidade satélite do DF. A descrição (*ipsis litteris*) da aula aterroriza até os menos entendidos da área.

Cardoso menciona que a aula foi dedicada “quase que exclusivamente a falar sobre o autor, no caso Guimarães Rosa, e sobre aspectos externos à obra literária, no caso, *Grande Sertão: Veredas*, tal como é roteirizado no livro didático” (2012, p. 159). Não houve do professor nenhuma adaptação e sim, meramente o contido no “manual”. A obra de Guimarães não foi explorada, lida, comentada. Não houve, segundo Cardoso (op. cit.), “uma leitura da literatura”, comprometendo o “ensino da literatura, já que caberia ao professor, nesse caso, elaborar, junto com os alunos, interpretações e leituras colaborativas”.

Pensar que isso é uma exceção seria um equívoco. A realidade do trabalho com o texto literário em sala de aula está bem distante do que as novas pesquisas e teorias da área vêm propondo.

[s]e as práticas escolares direcionadas à literatura acompanhassem as teorias literárias contemporâneas, não estaríamos analisando a obra literária nas escolas, segunda abordagens formalistas, estruturalistas, biográficas, entre outras. Se a teoria da literatura tivesse uma maior penetração em sala de aula, a voz do aluno, no ato da recepção textual, não seria recalçada pelos roteiros de interpretação, pelas fichas de leituras, pelos exercícios propostos pelos livros didáticos e pela leitura já instituída pelo professor. (MARTINS, 2006, p. 84).

O que Martins (2006) aponta é o que também se discute aqui neste trabalho. As teorias não estão mudando as práticas. Há um hiato entre as novas discussões sobre a área e a sala de aula. O problema está relacionado ao fato de que a discussão sobre a relação entre leitura literária e LD muitas vezes se confunde com a própria noção de ensino de literatura. Conforme Zilberman (2007), a leitura em âmbito escolar sempre esteve atrelada aos compêndios e manuais, formas primitivas do livro didático. Quando a escola surge e mesmo antes disso, já a leitura está inserida numa certa perspectiva de conta-gotas, que tem como pressuposto a ideia de que um contato real e direto com obras literárias integrais é desnecessário.

Isso certamente está relacionado a um momento histórico em que o compêndio se justificava diante da escassez ou inacessibilidade das fontes. A cultura do excerto e do fragmento relembra esse passado, que não mais se justifica, uma vez que, como dito anteriormente, o apoio institucional do governo põe à disposição das escolas e dos alunos milhares de livros literários todos os anos.

Aliás, as pesquisas de Zilberman (2007) permitem concluir que primeiro surgiu o livro didático, depois as escolas tais quais são conhecidas atualmente e que o livro didático surgiu para ensinar a falar bem, o que tornaria tão exitosa as necessárias incursões verbais na vida pública do Ocidente antigo, que se davam quase sempre pela capacidade retórica: “Durante muitos séculos, livro didático e manual de retórica se confundiram, e desde esses começos a matéria predominante era o conhecimento da língua e da literatura, com o fito de aperfeiçoar a expressão pessoal” (op. cit., p. 245-6).

Segundo a autora, a partir do século XVI, com a expansão da imprensa e a consolidação das escolas, os manuais escolares, que até então ainda priorizavam a aprendizagem da língua, passam a fazê-lo focando a boa escrita e não mais a expressão oral. Para Zilberman, nesse período, não se evita uma confusão em torno do que seja a leitura e está presente a tendência a reunir num mesmo discurso as muitas expectativas em torno dessas muitas espécies de fruição do texto:

O vocabulário *leitura*, tão frequente nesses livros, recobre significações variadas e nem sempre coincidentes. Pode representar primeiramente aprendizagem da escrita, mas é também estímulo ao gosto de ler. Associado à alfabetização, redundante em redação, mas não exclui o interesse cognitivo, pois cabe-lhe alavancar a inteligência. (2007, p. 256).

Zilberman localiza ainda nesses manuais uma prioridade aos aspectos metalinguísticos, com conseqüente secundarização da literatura. Esta é transformada em um espaço para exemplificação da história ou de determinado estilo. Em alguns momentos, chega a configurar-se num verdadeiro objeto para dissecação e esquartejamento gramatical, além de sofrer amputação no processo de inserção nos capítulos: “chega-se ao conhecimento da literatura, que, da sua parte, é representada por ‘trechos’, mas que pertencem aos gêneros descritivo, narrativo ou oratório, vale dizer, aos gêneros nobres”. (2007, p. 257).

Armando Ferreira Gens (2003) também critica o ensino de literatura embasado não em obras autênticas e integrais, mas em “trechos”. Ele lembra o paradoxo existente entre a noção de texto, concebido como tecido, e seu “desfiamento” em fragmentos distribuídos nas páginas dos livros didáticos. Segundo Gens (2003, p. 4), nesse tipo de abordagem de leitura literária feita via manuais didáticos, “os alunos são expostos a fiapos e retalhos – unidades mínimas do poema, a estrofe; e da narrativa, o parágrafo – que alguns autores insistem em denominar de texto”. Para Gens, isso é algo

descabido, um despropósito que “atinge altas proporções, quando um exercício realiza-se sem a presença do texto literário, base do ensino de literatura” (idem).

Conforme Zilberman (2007, p. 258), a formação literária e o conceito de literatura, conforme concebidos pelos livros didáticos do século XIX e início do século XX, faziam a leitura corresponder, nos primeiros anos escolares, à aprendizagem dos sinais gráficos. Esse ensino concebia leitura como um exercício de retórica, balizado pela apreensão do estilo dos grandes mestres, sinônimo da Literatura. O grande problema dessa sistemática, segundo Zilberman, é que

[o] conceito de literatura aí proposto isola uma parte – o texto – do todo, o livro, produto material que congrega autor e obra, sociedade e mundo representado, cultura e economia.  
A literatura fica de fora da escola, reproduzindo-se, nesse jogo de empurra, o processo de sua elitização. (idem).

Zilberman (op. cit., p. 56) critica ainda o fato de que as teses sobre letramento se apresentam como “um fim em si mesmas, não mais na condição de passagem para a literatura”. Segundo ela,

[a]té um certo período da história do Ocidente, ele [o leitor] era formado para a literatura; hoje ele é alfabetizado e preparado para entender textos, ainda orais ou já na forma escrita, como querem os PCNs, em que se educa para ler, não para a literatura. Assim, nem sempre a literatura se apresenta no horizonte do estudante, porque, de um lado, continua ainda sacralizada pelas instituições que a difundem, de outro, dilui-se no conceito vago de texto ou discurso. (p. 265-6).

Segundo Zilberman, dizer que a literatura é um gênero de discurso é permitir seu esvaziamento, de que é sintoma a exclusão do livro literário – substituído pelo livro didático. A exclusão do livro deixa mais vaga a noção de literatura, que é diluída nos conceitos de “texto” e de “discurso”.

Vê-se, portanto, que tanto Gens (2003) como Zilberman (2007) mostram as desvantagens de se conceber o ensino da leitura literária ancorado na abordagem inevitavelmente fragmentária do livro didático, abordagem essa que deixa o livro literário em segundo plano ou faz dele um meio, em vez de fim em si mesmo.

No entanto, cabe aqui uma ponderação: não se está condenando ações e nem a postura de professores quanto à seleção intencional de um capítulo, uma passagem, uma fala em específico de um texto, no intuito de discutir/dialogar sobre algo, fazendo

uma reflexão em sala. Esse processo consciente de “recorte” na perspectiva de otimização do tempo (tão pouco) de sala de aula, com discussões mais específicas em alguns momentos, não se configura nessa ideia de esquitejamento mutilador. O que se defende aqui é a fuga de qualquer extremismo e a distribuição de “receitas prontas”, num caráter prescritivo, comumente entendida como sendo a função do LD na aula de LP.

### **2.2.2 Autor, texto, leitor, contexto, interação: as diferentes concepções de leitura**

A discussão sobre os tipos de mazelas que envolvem o uso de plataformas dos textos literários (se via LD ou livros de fato) se complexifica ainda mais quando se entra no mérito da qualidade ou natureza das propostas de relação leitor/leitura apresentadas em tais meios ou que deles podem ser inferidos. Diversas são as concepções de texto literário e de leitura implicados nos diversos tipos de LD.

A esse respeito, Eni Pulcinelli Orlandi (1999, p. 15) ao afirmar que “a questão do método nos estudos da linguagem é questão fundamental” aponta que, “as diferentes perspectivas pelas quais se observa um fato, ou acontecimento, dão origem a uma multidão de objetos de conhecimento, cada qual com suas características e propriedades” (idem). A prova disso está na polissemia da noção de leitura hoje existente.

Como mencionado no início desta seção, parece haver tantas concepções de leitura quantos são os que se debruçaram sobre a matéria. Para entender se as abordagens dos LD’s e demais materiais de suporte do ensino de leitura literária estão em conformidade com a abordagem exigida pelas especificidades do texto literário, precisa-se, antes de mais nada, rever quais são essas especificidades.

Para Koch e Elias (2006), as concepções de leitura estão relacionadas às correspondentes noções de sujeito, língua e sentido alimentadas pelas pessoas. Segundo elas, são três os principais conceitos de texto: (1) o texto como representação mental do pensamento; (2) o texto como simples produto de um emissor, a ser decodificado por um leitor/ouvinte; e (3) o texto como lugar de interação. Isso implica dizer que, dependendo do conceito de texto que se defenda, essa será a concepção de leitura postulada.



Por sua vez, as concepções de texto e leitura estão intimamente ligadas às concepções de língua e linguagem. Nesse sentido, Sírio Possenti (2007, p. 41) menciona três propostas que são geralmente apontadas:

- a) *a linguagem é a expressão do pensamento*: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam;
- b) *a linguagem é instrumento de comunicação*: essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma mensagem. Em livros didáticos, essa é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais;
- c) *a linguagem é uma forma de interação*: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam antes da fala.

Assim, o conceito de leitura está associado ao modo como se concebe a noção de texto, a qual, por sua vez, diz respeito à noção de língua e linguagem defendida. Não obstante, existe uma última correlação nesse sistema de interdependência: a concepção de leitura de texto será, segundo alguns autores, determinada pelo foco que se confere, na ação leitora, a um desses três protagonistas: autor, texto ou leitor. Historicamente, as diversas concepções de leitura se diferenciaram justamente por priorizar um desses elementos.

Paulino (2001, p. 11), ao fazer algumas discussões sobre o conceito de leitura (e apesar de questionar o significado vago e muitas vezes “fechado” de tal conceito), aponta a importância da reflexão em torno da etimologia da palavra “ler”, originada do latim *legere* e que sugere, já a princípio, segundo a autora, três níveis de significado: I- *contar, enumerar as letras*; II - *colher*; e III - *roubar*. Esses três níveis apontados pela autora também se relacionam à focalização dada: no texto (contar), no autor (colher) e no leitor (roubar).

Passar-se-á agora a testar essa concepção de que os conceitos de leitura variam conforme a importância atribuída a um dos agentes ou componentes no processo ou ato de leitura: autor, texto, leitor. Essa variação é de grande importância para a compreensão sobre os diferentes modos de se ensinar leitura literária e as vantagens e desvantagens decorrentes.

### 2.2.2.1 Ler é captar as intenções do autor

Diante da percepção de que as diferentes concepções de leitura estão relacionadas às correspondentes noções de sujeito, língua e sentido alimentadas pelas pessoas (Cf. KOCH; ELIAS, 2006), questiona-se: que conceito de leitura se está demonstrando possuir ao ler com foco no autor?

Tradicionalmente – pelo menos é assim que Koch e Elias (op. cit.) apresentam o problema –, ao ser concebida como a produção de um ser (autor) feita para ser compreendida pelo seu receptor (o leitor), a leitura do texto com foco no autor está calcada em torno da ideia de intenção autoral: ler, seria, portanto, captar as intenções do autor.

Segundo Koch e Elias (2006), nessa perspectiva o texto seria a expressão do pensamento de seu produtor, não cabendo ao leitor imprimir sua opinião e sim apenas decodificar o que o escritor desejou expressar. Os que assim concebem a leitura devem acreditar que o leitor deve apenas possuir as habilidades necessárias para conseguir “captar” o expresso pelo autor. A leitura é concebida, segundo essa perspectiva, como ato (passivo) de compreensão ou decodificação.

O autor, conseqüentemente, é concebido como o produtor do texto, aquele que articula linguisticamente ideias, sentimentos, posições; ou seja, aquele que controla o(s) sentido(s) de sua produção: o “dono” e senhor do sentido do texto.

Está claro que um tal autor seria difícil de se aceitar, depois da descoberta da psicanálise, depois do relativismo pós-moderno e mesmo depois das correntes linguísticas como a de Bakhtin (2003) e Emile Benveniste (1989), que demonstraram que o ser se constitui pela linguagem e apenas na interação com o outro. Após as críticas de Michel Foucault (2002), Roland Barthes (1984) e Jacques Derrida (2002), uma tal noção de sujeito emissor não se sustenta.

Entretanto, Koch (2005, p. 13) parte do pressuposto de que o perigo de tal equívoco esteja presente, razão pela qual ela considera necessário alertar para essa noção: “à concepção de língua como representação do pensamento corresponde à de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações”. Para ela, como esse sujeito é (ou melhor, os que acreditam assim pretendem que ele seja) dono absoluto de seu dizer e de suas ações, trata-se de um sujeito visto como um ego que constrói uma representação mental e deseja que esta seja “captada” pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada, sem nenhuma interferência:

o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento [...] do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo (KOCH, 2005, p. 16)

Por esse prisma, a leitura é entendida como o ato de captação das ideias do autor, senhor do texto, e não leva em conta o conhecimento nem as experiências do leitor, nem a relação autor-texto-leitor. Ao leitor caberá apenas a função de apreender as intenções já fixadas no corpo do texto.

Paulino (2001) também associa a leitura focada no autor a uma redução da liberdade e alcance da interpretação. Ao relacionar o foco no autor ao sentido de *colher*, Paulino remete àquela busca pelo fruto, portanto a algo já acabado, uma vez que colher um fruto significa colher o resultado de um processo. Colher um sentido é, *grosso modo*, perceber um significado, um sentido, que já está pronto. Nesse aspecto, parece que essa noção se alia àquela que critica a leitura focada no autor como uma mera busca das intenções deste.

O que está implícito nessa definição é uma crítica mui velada à leitura com foco no autor, crítica essa nascida da convicção de que uma tal leitura implicaria fatalmente a definição da interpretação em termos de algo já pronto, para o qual existe um sentido pré-determinado: a tarefa do leitor seria apenas a de compreender o sentido do texto dado pelo autor, e o leitor não teria poder algum, a não ser o de traduzir o sentido, que estaria pronto no texto (PAULINO, 2001, p. 12).

Koch e Elias (2006) acreditam que, se o foco está no *autor*, ler é considerado como recuperar a produção original do responsável direto pelo texto: o que ele “quis dizer”, quais seus direcionamentos etc. Nesse caso, a consequente participação do leitor se daria em termos de correspondência passiva, pois o texto seria visto como um produto lógico do pensamento do compositor, cabendo ao leitor a mera função de captar essa representação mental.

Mais à frente será mostrado que há certo exagero e alguns ruídos conceituais por trás dessa visão pessimista que Koch e Elias têm sobre a leitura com foco no autor. Como será observado, sua proposição do texto como sendo construído pela leitura, ou melhor, pela ação do leitor, torna desnecessário o autor. Argumentar-se-á que isso é um equívoco e que focar no autor não significa ou não precisa significar conceber a leitura e muito menos o leitor em termos passivos. O grande problema

desses extremos, já se pode adiantar, nasce da convicção de que há dois lados da questão (o do leitor e do autor), e que para um não perder o outro precisa desaparecer.

No capítulo 5 deste trabalho, far-se-á uma defesa de ensino de leitura como ação mediadora, pela qual um professor desvela junto ao leitor a ação autoral responsável por alguns (e não por todos) os sentidos de um texto. Mostrar-se-á que, apesar de o texto e seus principais direcionamentos serem anteriores ao ato de leitura, isso não impede que tal ato seja uma retração comunicativa em que tanto autor quanto leitor se encontram no texto mediados pelo professor. Ainda, será apontado que a oposição autor *vs.* leitor nas concepções de leitura estão ambas equivocadas, pois a leitura trata de uma cooperação e não de uma questão de prioridades.

Será visto ainda que o discurso em favor do leitor – se for concebido em termos exclusivistas –, tem como resultado prático o apagamento do autor. Não se teria problema em aceitar a morte do autor na leitura dos textos literários, se não se estivesse convencido de que isso implica em uma leitura não dialógica, já que o autor é o outro da leitura e o outro para o leitor.

Apagar o autor e a ação autoral: talvez seja exatamente isso o que muitos professores estejam fazendo, ensinando ou tentando ensinar literatura como se os textos não tivessem origem, ou associando sua origem apenas a um contexto historiográfico e linguístico, desprezando o potencial de “pergunta” lançada pelo autor instaurado no texto em direção ao leitor.

Defende-se uma consideração pelo autor no texto no ato de leitura, uma vez que olhar para o autor não implica tornar-se um leitor passivo. Também se delineia uma concepção de intenção autoral mais atual, em confronto com a de uma corrente já superada, mas que parece ser ainda o pressuposto para o pessimismo de Koch e Elias (2006).

#### **2.2.2.2 Ler é decodificar os sentidos do texto**

O foco no texto, segundo as críticas, costuma apassivar o leitor tanto quanto o foco no autor. A diferença é que, nesta última abordagem, o leitor seria preterido em nome do escritor, enquanto que a leitura com o foco no texto deixaria o leitor em segundo plano em favor da língua, ou do código da língua.

As primeiras concepções e/ou modelos de leitura trazidos à tona apoiavam-se em uma postura estruturalista da linguagem ligada à teoria da comunicação, que vê a

língua como um código capaz de transmitir alguma mensagem a um receptor (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996). Se a língua é concebida como tal, a leitura passa a ser vista como uma atividade de recuperação de informações do texto, que lá estão para serem absorvidas pelo leitor.

Nesse sentido, como apontado por Koch e Elias (2006), a leitura é compreendida como um ato de decodificação, ou seja, de decifração de dados em códigos. A língua, o principal código utilizado na comunicação humana, é uma convenção, um acordo firmado entre os membros que compõem determinado grupo. Entender/compreender essa convenção se apresenta como o conceito de ler.

Ainda segundo Koch e Elias (op. cit., p. 10), quando se foca no *texto*, a língua é vista como código e o texto como o resultado da sinalização efetivada por um emissor. Assim, a leitura constituir-se-ia no processo pelo qual o leitor decodifica o que havia sido codificado pelo emissor. O recurso de que o leitor deve dispor é o domínio desse código, a língua; e a leitura fica concebida como um conjunto de habilidades que implicavam o conhecimento do código (da língua), bem como seu processo de instrumentalização (decorar o alfabeto, soletrar, decodificar palavras isoladas, frases, até chegar ao texto).

Julgava-se que o domínio dessas habilidades era sinônimo de domínio da leitura. Novamente, o leitor seria aqui um agente passivo ou de segunda ordem, cabendo-lhe “o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto” (idem).

Segundo Orlandi (1999), a linha estruturalista vê a leitura de forma linear, com intuito de formar leitores com boa dicção, velocidade, sem promover a reflexão e a criticidade. Tal linha é permeada por teorias tradicionais e idealistas. Esse modelo, conforme Orlandi, desenvolve-se a partir dos sucessores de Saussure, que entendem a língua não mais como *sistema*, mas como *estruturas*. Nesse modelo, a linguagem é vista de maneira mecânica, de forma que os segmentos menores (fonema, sílaba, palavra, frase etc.) se juntam para formar os maiores. Dessa soma do significado de cada palavra é que surgiria o sentido do texto.

Ainda conforme Orlandi, no modelo estruturalista o sentido está necessariamente arraigado à forma, ele está *na* forma. Sendo assim, para que a leitura possa se efetivar é necessário que o leitor possua um conhecimento lexical que lhe permita decifrar o que as palavras escritas escondem por detrás de si. Esse modelo de

compreensão de leitura se enquadra na perspectiva do *bottom up*, avaliado por Isabel Solé (1998, p. 23)<sup>13</sup>.

Nele, “se considera que o leitor, perante o texto, processa seus elementos componentes, começando pelas letras, continuando com as palavras, frases... em um processo ascendente, seqüencial<sup>14</sup> e hierárquico que leva a compreensão do texto” (idem). Segundo a autora, “as propostas de ensino baseadas no mesmo, atribuem grande importância às habilidades de decodificação, pois consideram que o leitor pode compreender o texto porque pode decodificá-lo totalmente” (ibidem).

Se forem retomados os conceitos apresentados por Paulino (2001) ver-se-á que essa concepção de Solé se assemelha com o terceiro sentido etimológico de ler: *contar, enumerar as letras*. Segundo essa caracterização, *ler* está ligado à aprendizagem da leitura na qual o aprendiz soletra, repete fonemas, agrupa sílabas, palavras, frases. É o ato primeiro da leitura, muito relacionado ao processo de alfabetização.

Para Kleiman (2001), quando é vista sob essa perspectiva, a leitura visa, principalmente, a desenvolver uma capacidade decodificadora no leitor para que ele chegue à compreensão. É o processo linear que se dá por meio da decodificação sonora da palavra redigida, concebido pela Linguística Estrutural como o próprio ato de ler. Essa decodificação sonora está relacionada à leitura em voz alta, muito utilizada em salas de aula nas quais o modelo *bottom up* é praticado.

Nesse modelo, se o aluno lê fluentemente, sem hesitar, é sinal de que ele compreendeu o texto adequadamente. Já se ele não faz com plenitude tal leitura, se ele lê com dificuldade, engolindo letras ou atropelando-as, isso pode ser interpretado como uma má compressão do texto. Nessa perspectiva, se ler é decodificar, interpretar implica encontrar o significado real do texto dentro dele mesmo. As relações com o contexto, com o conhecimento prévio do leitor não fazem parte dessa compreensão de leitura. Os estruturalistas limitaram-se a estudar a estrutura do texto nele mesmo e por ele mesmo, desconsiderando, portanto, sua exterioridade.

Essa compreensão de leitura enquanto decodificação gerou controvérsias e foi bastante questionada, em virtude de sua focalização unilateral. Solé apontou algumas limitações desse modelo centrado no texto e em sua decodificação, o que, segundo ela,

---

<sup>13</sup> Para a autora, diversos são os modelos a partir dos quais a leitura tem sido explicada, e as diversas explicações existentes podem ser agrupadas em torno de modelos hierárquicos ascendentes (*bottom up*) e descendentes (*top down*).

<sup>14</sup> Este trabalho está redigido de acordo com as novas regras brasileiras de ortografia, exceto nas citações diretas feitas, onde são preservadas a ortografia original das palavras.

não pode explicar fenômenos tão correntes como o fato de que continuamente inferimos informações, o fato de ler e não perceber determinados erros tipográficos e mesmo o de que possamos compreender um texto sem necessidade de entender em sua totalidade cada um dos seus elementos. (1998, p. 23).

No entanto, os extremos que veem na leitura apenas um ato mecânico e fisiológico não devem levar a rejeitar totalmente a percepção desses mecanismos na realização do ato completo e complexo que é a leitura. O processo de decodificação é parte integrante, é uma etapa da leitura, como aponta Sílvio Ribeiro da Silva (2004b, p. 322):

[é] evidente que é imprescindível que se decodifique para que depois seja construído o sentido. O que é considerado aqui é que a atividade de leitura deve levar o leitor a construir, em sua mente, a partir da percepção de símbolos impressos e com a ajuda de dados não verbais, uma substância de conteúdo semelhante àquela que o autor quis transmitir por meio de uma mensagem verbal escrita.

Para que a interpretação aconteça, diz Silva (op. cit., p. 322), devem ser oferecidas ao leitor condições para seguir etapas, assim são elencadas:

*reconhecer* as palavras escritas (decodificação), *fazer* a relação delas como seu sentido, *efetuar* a combinação desses elementos em estruturas, *combinar* estratégias cognitivas a fim de captar o sentido do texto e, finalmente, *interpretá-lo*, fazendo uso de estratégias de leitura que o auxiliarão a compreender o texto, tornando explícitas as idéias implícitas e obscuras. (grifos nossos).

Sendo assim, decodificar é um processo constitutivo e relevante, no entanto, não deve ser confundido com a própria leitura em si, ato muito mais completo e complexo. Ainda conforme Silva (2004b, p. 322), a mera decodificação do texto “não significa que houve interpretação, uma vez que a interpretação existirá a partir do momento em que o leitor puder usar suas habilidades sintáticas, semânticas, inferenciais e pragmáticas”.

Parece que há uma questão terminológica aí, já que se é levado a perguntar: será que decodificar não poderia servir como uma metonímia para todos esses usos subsequentes exigidos por Silva? De outro modo: se ler não é decifrar códigos, em que consiste, pois? Segundo o próprio Silva (op. cit., p. 325), o ato de interpretar se constitui por meio das hipóteses que o texto suscita no leitor. Hipóteses essas nascidas das

relações feitas entre os elementos que o leitor encontra no texto e aqueles que tal leitor traz da vida para a leitura. Assim, a relação entre o já conhecido e o novo, o texto e o extratexto são um amálgama que constituiria a ação leitora: “Na verdade a interpretação ocorre quando há confluência entre o reconhecimento de elementos do código linguístico e a projeção dos conhecimentos do leitor no texto” (idem).

### 2.2.2.3 Ler é tornar-se autor dos textos alheios

Mas esse papel relevante concedido ao leitor implica que ele é o verdadeiro “autor” daquilo que lê? Ao fazer uma breve retomada conceitual e histórica a respeito da leitura, pode-se observar que uma das tendências contemporâneas é justamente a de conceber o leitor como verdadeiro construtor de sentidos, como apontou o crítico inglês Terry Eagleton (2006, p. 113):

[d]e forma muito sumária, poderíamos periodizar a história da moderna teoria literária em três fases: uma preocupação com o autor (romantismo e século XIX); uma preocupação exclusiva com o texto (Nova Crítica) e uma acentuada transferência da atenção para o leitor, nos últimos anos.

Essa atenção, outrora inexistente ou latente, originou diversas correntes nas teorias de leitura e na crítica literária dos últimos anos, tais como *Reader response*, *New Criticism*, *Estética da Recepção* e *Desconstrução*. De maneira mais ou menos geral, o que reúne essas diferentes correntes num mesmo grupo é a ênfase dada ao leitor, não mais como mero decodificador ou mesmo “receptor” passivo.

Para essas correntes, o sentido não está pronto ou construído na emissão, não é dado pelo autor ou emissor, não está determinado no texto de uma vez por todas, mas torna-se o que se torna principalmente pela ação do leitor. Ou seja, o sentido *nasce* na experiência de leitura. Boa parte dos estudiosos pós-modernos, nos mais variados campos de conhecimento parecem estar empenhados numa luta para colocar o leitor no centro do processo de produção de conhecimentos e significados os mais diversos.

Comentando essa empreitada teórica, Eagleton afirmou que “[a] teoria da recepção examina o papel do leitor na literatura e, como tal é algo bastante novo” (idem). Ao comentar a postura desse grupo, o crítico marxista aponta que a própria noção de texto ou obra é diluída, dando espaço à ação interpretativa: “[e]stes textos não existem nas prateleiras das estantes: são processos de significação que só se



materializam na prática da leitura. Para que a literatura aconteça, o leitor é tão vital quanto o autor” (2006, p. 113). Eagleton ironiza essas correntes pós-modernas, sugerindo que elas estão a serviço de mentalidades que apenas servem para reificar o homem e a cultura, fazendo retroceder em conquistas já alcançadas pela cultura humanista moderna.

No entanto, apesar dos protestos marxistas e algumas outras vozes isoladas, uma revolução nas bases como se entende o processo de originar e consumir sentidos e produtos culturais está em pleno curso e a guinada para o leitor parece ser mesmo inevitável. Com tais mudanças de focalização e as discussões que se seguiram, o leitor é hoje o verdadeiro “dono”<sup>15</sup> dos sentidos dos textos.

Mirian Hisae Yaegashi Zappone (2009) acredita que o termo “Teoria da Recepção” abriga todas as correntes que põem o foco da leitura no leitor. A autora apresenta aquelas que considera serem as principais: a “Estética da Recepção”, de Jauss; o “Read-Responsive Criticism”, de Stanley Fish (1980), Wolfgang Iser e Jonathan Culler; e a “sociologia da leitura” de Robert Escarpit (1958). Zappone considera que, de todas essas correntes, aquela que trouxe a maior contribuição teria sido a de Jauss. Segundo a autora, a Estética da Recepção propõe uma nova forma de avaliar os textos literários, a partir da experiência do leitor:

[ora], se o texto já não diz tudo, nem seu autor é o dono de um sentido para ele, o leitor tem sido considerado peça fundamental no processo de leitura. Seja individualmente, seja coletivamente, o leitor é a instância responsável por atribuir sentido àquilo que lê. A materialidade do texto, o preto no branco do papel só se transformam em sentido quando alguém resolve ler. E, assim, os textos são lidos sempre de acordo com uma dada experiência de vida, de leituras anteriores, e num certo momento histórico, transformando o leitor em instância fundamental na construção do processo de significação desencadeado pela leitura de textos. (ZAPPONE, 2009, p. 189).

Nessa linha de valorização do leitor, a ele é dado maior autonomia, não sendo mais sua interpretação subjugada às intenções do autor. O leitor é, então, contemplado pela terceira noção etimológica de ler, na classificação de Paulino (2001, p. 11): o *roubar*. Nessa perspectiva, há uma independência interpretativa do sujeito

---

<sup>15</sup> Até então, o “dono” do sentido do texto era o autor. Com essa ascensão do leitor acontece a queda ou “morte” do autor, ideia divulgada pelo crítico literário francês Roland Barthes (1984; 1970). Segundo Barthes, para que o leitor ativo possa nascer, o autor precisa morrer, ou seja, não deve ser mais decisivo para os significados do texto.

(leitor), já que roubar implica obter algo sem o consentimento do proprietário; ou seja, denota a autonomia do leitor, bem como também sua subversão. Para Paulino, por essa concepção, a leitura ocorreria à revelia do escritor, o que para nós não quer dizer, necessariamente à revelia do texto.

Isso significa que o leitor pode buscar no texto outros sentidos além daqueles pretendidos pelo escritor, uma vez que ele os deriva do texto, sem que o escritor tenha deles “consciência”. Nas palavras da estudiosa: “não se rouba algo com conhecimento e autorização do proprietário, logo esta leitura do texto vai se construir à revelia do autor, ou melhor, vai acrescentar ao texto outros sentidos” (op. cit., p. 12).

Conforme Paulino, antes dessa autonomia o leitor era concebido como passivo: “[o] leitor não teria poder algum, a não ser o de traduzir o sentido que estaria pronto no texto” (p. 12); agora, no entanto, passa a possuir uma nova figuração, na qual aparece muito mais vivo, crítico e, por vezes, subversivo. Essa ideia de passividade do leitor estava envolta no medo da perda de controle, de autoria (e autoridade textual) por parte do escritor, até então único “dono” do texto e de sua significação.

Paulino aponta que a leitura é um processo e o resultado é a produção de sentido. Já “a significação se dá no jogo de olhares entre o texto e seu destinatário. Este último é um interlocutor ativo no processo de significação, na medida em que participa do jogo intertextual tanto quanto o autor” (op. cit., p. 15).

No entanto, essa autonomia dada no *roubo*, também implica algo perigoso, como aponta Manguel (1997). Segundo ele,

[o] mesmo ato que pode dar vida ao texto, extrair suas revelações, multiplicar seus significados, espelhar nele o passado, o presente e as possibilidades do futuro pode também destruir ou tentar destruir a página viva. Todo leitor inventa leituras, o que não é a mesma coisa que mentir; mas todo leitor também pode mentir, declarando obstinadamente que o texto serve a uma doutrina, a uma lei arbitrária, a uma vantagem particular, aos direitos dos donos de escravos ou à autoridade de tiranos (op. cit., p. 322-3).

No presente estudo acredita-se que não se deve descobrir o ativismo do leitor às custas da morte do autor. Pense-se aqui no professor-mediador de LP: se ele não compreende adequadamente aquilo que lê, passa indiscriminadamente a *roubar* tais equívocos do texto e a tornar o aluno co-autor de barbaridades interpretativas. Sem embasamento, um professor pode apenas repassar ao aluno suas *falsas verdades interpretativas*.

Mas não há necessidade de pressa. Mais à frente, como dito, ter-se-á oportunidade de apontar as falhas dessas diferentes concepções de leitura, demonstrando os exageros e as “pressas” conceituais de cada uma. Por hora, contenta-se em delinear um painel dessas diferentes correntes nesse grande debate sobre o que significa ler em ambiente escolar. Em contribuição a tal debate, apresentar-se-ão a seguir algumas discussões que saem em defesa da importância do contexto comunicativo para a leitura.

#### **2.2.2.4 Ler é interpretar o contexto**

Ângela Kleiman (2007) não teme falar em leitura como recuperação das intenções do autor. No entanto, para ela essa recuperação apoia-se tanto em elementos extralinguísticos quanto em aspectos linguísticos<sup>16</sup>. Estes dizem respeito às relações e propriedades internas ao texto, como reconhecer palavras, estruturas sintáticas e sentidos de frases. Os extralinguísticos referem-se aos fatores constituintes da interação verbal, tais como contexto sociohistórico, lugar e momento da enunciação e sujeitos. Nessa perspectiva, o componente contextual faz parte dos elementos extralinguísticos.

Mas isso torna oportuna a pergunta: qual a importância do contexto para a compreensão de um texto? Ler é interpretar o contexto? Alguns autores pontuam a necessidade de levar em consideração tal elemento extralinguístico, não como único recurso/definição para a leitura, mas como parte integrante dela. E nessa linha, dois contextos merecem destaque, o de produção e o de leitura.

Primeiramente, é oportuno lembrar a definição apresentada por José Luiz Fiorin e Francisco Platão Saviolli (1998) sobre texto. Fiorin e Saviolli concebem o texto como *uma forma de comunicação, constituída de sentido, produzida por alguém num dado tempo e num dado espaço*. Se o texto é concebido como produto de um ser sociohistórico, esse sujeito que o produz, esse espaço e esse tempo determinam o contexto de produção que pode imprimir marcas e estas podem refletir e/ou influenciar na leitura/interpretação do texto. Ao ler, o leitor entra em contato com esse contexto (de produção) e também o lê, bem como faz uso do conhecimento prévio (contexto de leitura) para ampliar tal interpretação.

---

<sup>16</sup> Essa atenção ao contexto também é citada por Maria Aparecida Lino Pauliukonis (2007, p. 239) para quem o texto é considerado “um evento em situação dialógica em que se manifestam elementos lingüísticos e extralingüísticos codificados pela gramática e realizados de acordo com um ‘contrato comunicativo’ vigente para os diversos gêneros textuais”.

Mas nesse ponto é necessário pensar nas próprias noções de contexto que subjazem às perspectivas adotadas. Isso porque contexto pode ser pensado em diversas dimensões, indo desde o contexto imediato ou relacionando à fisiologia da leitura (ambiente, situação, materialidade do texto etc.) até percepções menos imediatas.

Paulo Freire (1997), por exemplo, aponta a cosmovisão como uma espécie de macro-contexto abrangente dentro do qual toda relação interpretativa pode acontecer. Segundo Freire (1997, p. 12), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, ou seja, o indivíduo faz, de si e do mundo onde se move, uma leitura que é ao mesmo tempo primeira e posterior e mais abrangente que a leitura feita por meio da palavra. Assim, a experiência e o conhecimento de mundo do sujeito orientam, demarcam ou podem até limitar a leitura da palavra. Freire também postula que a linguagem e a realidade são inseparáveis, uma complementa e interage com a outra. Nessa perspectiva, o texto deve ser lido buscando a construção do seu sentido global, ou seja, a compreensão e a percepção das relações entre texto e contexto.

Sendo assim, o sentido do texto é construído na interação sujeitos-texto, sendo que, para que ocorra essa produção de sentido, deve-se levar em conta o contexto, na medida em que o leitor considera aspectos que dizem respeito ao conhecimento da língua, do mundo e da situação comunicativa, principalmente. E, ao entrar em uma interação, nessa situação comunicativa, cada leitor traz consigo sua bagagem cognitiva-social-histórica, ou seja, um contexto, o de leitura.

Contexto também pode ser pensado noutra dimensão, distinta dessa de Freire. Pode-se pensar o contexto da leitura em termos muito mais imediatos, ou seja, considerando os aspectos linguísticos e epistemológicos envolvidos.

A propósito, Koch e Elias (2006) defendem a ideia de que, a partir das pistas do texto, o leitor reconsidera sua posição e participa ativamente na construção do sentido. As autoras mencionam que a concepção de contexto é um dos pontos centrais da Linguística Textual e que antes das pesquisas sobre o texto, o contexto era considerado apenas como o entorno verbal do texto, o co-texto. No entanto, com o surgimento da teoria dos atos de fala e da teoria da atividade verbal passou-se a levar em conta o contexto sociocognitivo como necessário para que se estabeleça a interlocução entre duas ou mais pessoas. Assim, como apontado pelas autoras, o contexto englobará não só o co-texto, como também a situação de interação imediata à situação mediata e o contexto cognitivo dos interlocutores.

Portanto, seja na perspectiva *bottom up* ou *top down*, o contexto é indispensável para a compreensão, sendo um conjunto de suposições, chamadas de “inferências-ponte”, as quais permitem que as lacunas do texto sejam preenchidas.

E para preencher tais lacunas, o leitor resgata sua bagagem interna: “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio” (KLEIMAN, 2007, p. 13). Segundo Kleiman, no ato de leitura o leitor utiliza-se do que já sabe, retoma o que já viu/leu, seu conhecimento adquirido ao longo da vida para a compreensão e construção de sentidos; é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacioná-la com diferentes partes do texto num todo coerente.

E, segundo ela, são vários os níveis de conhecimento que entram em jogo durante a leitura e é mediante a interação deles (o conhecimento linguístico, o textual e o conhecimento de mundo), que o leitor consegue construir o sentido do texto. Portanto, “pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão” (op. cit.).

Tal compreensão é fruto da valorização do leitor nas últimas décadas. É a leitura a partir do leitor e de seu mundo, como apontado por Vilson José Leffa (1996), segundo o qual aquilo que o leitor compreende da realidade trazida pelo texto depende das experiências prévias que ele (leitor) leva para a leitura. É o conceito *top down* de leitura, segundo o qual o leitor parte de seu mundo, de seu contexto, para o texto. O trajeto da informação é de cima (top) para baixo (down).

Segundo Pauliukonis (2009), diante de tantas concepções de leitura, faz-se necessária uma atenção especial à noção de contexto. Embasada em vertentes sociohistóricas e interacionais para analisar a pertinência do contexto, a estudiosa (2009, p. 42) afirma que o “tratamento de uma única frase ou de um fragmento qualquer de texto exige atenção ao contexto”.

Assim, “para saber interpretar textos não basta conhecer a Gramática da Língua”, é preciso ainda, segundo ela, “ser instruído quando ao valor do contexto sociohistórico em que aquilo foi produzido”, reconhecer quem é o *Autor* e saber que, ao escrever, “teve certas intenções que podem ser recuperadas por meio do exame das operações lingüístico-discursivas utilizadas”, como também observar as “*condições de produção*” (grifos da autora) em que se deu um texto. Isso porque todo texto é recuperado a partir do contexto em que foi escrito e, portanto, “pertence a um Projeto de intenção e interação que o torna discurso” (op. cit., p. 42).

Essa posição baseia-se na ideia do discurso como “configuração de uma intencionalidade comunicativa” (op. cit., p. 43), e na convicção de que para “interpretá-lo, busca-se recuperar essa intencionalidade, a partir da relação entre as proposições encontradas e o conhecimento partilhado que se tem do mundo, o que permite estabelecer várias coerências em níveis linguísticos e pragmáticos” (op. cit., p. 43).

#### **2.2.2.5 Ler é interagir**

Partindo do princípio de que as ações humanas são baseadas na interação com o meio e com o outro, pode-se afirmar que a leitura – enquanto atividade humana – segue também esses princípios. No entanto, essa compreensão que hoje se apresenta tão óbvia nem sempre foi bem aceita. Esse menosprezo à interação na leitura se deu, durante algum tempo, em virtude das concepções de texto e, conseqüentemente, de leitura.

Kleiman (2001) se posiciona favoravelmente à perspectiva interacionista de abordagem da leitura. Essa perspectiva está baseada na pragmática e concebe a leitura como uma atividade que produz compreensão, vista como o resultado das relações que o leitor estabelece com o autor durante o ato da leitura. Para Kleiman (op. cit., p. 39), o leitor “negocia sentido com o autor através da interpretação e atribuição de valor interacional a certas pistas linguísticas” que o autor aponta em seu texto.

Nessa perspectiva, a leitura seria uma atividade de interação, entre um locutor (autor) e seu interlocutor (leitor): “No processo [de leitura] são cruciais a relação do locutor com o interlocutor através do texto e da determinação de ambos pelo contexto num processo que se institui na leitura” (idem). É nessa interlocução que a leitura se efetiva, produzindo os sentidos.

Paulino (2001) afirma que o texto se apresenta ao leitor como uma proposta de produção de sentido. Mas tanto Paulino como Leffa (1996) e Kleiman (2007) lembram que a proposta do autor pode ser ou não aceita pelo leitor, uma vez que a interação precisa se dar por meio de um com o leitor.

Na tentativa de encontrar uma abordagem de leitura que permita maior protagonismo para o leitor, Koch e Elias (2006) apresentam opção de se conceber o texto como um lugar de interação de sujeitos sociais que nele se constituem e são constituídos dialogicamente, numa concepção sociointeracionista de linguagem.

Segundo essa perspectiva, o foco do ensino deverá estar na *interação* autor-texto-leitor, concebendo-se a leitura como inseparável do leitor, que seria aquele que completa o texto. O sentido do texto é, então, de acordo com Koch e Elias, construído na interação entre este e os leitores, não sendo preexistente a essa interação. Desse modo, os sujeitos são “atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores” (op. cit., p. 10-11).

De acordo com essa concepção, a leitura é um ato social, uma forma de interação movida por precisões e objetivos socialmente definidos, ou seja, é “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (idem).

Sendo assim, como apontado pelas autoras, o ato de ler deve ser encarado como uma atividade que se efetiva por meio das experiências e o conhecimento do leitor. Dessa forma, o sentido que o texto tem para o leitor não é uma tradução ou uma mera réplica do significado que o autor lhe quis dar, mas uma construção que envolve muito mais elementos, como o próprio texto, com seu conteúdo e forma, e, o leitor, com suas finalidades, objetivos e conhecimentos prévios.

Nessa proposta, a leitura de um texto literário não deve ser apenas o conhecimento adequado dos códigos linguísticos, pois, na perspectiva interacionista, “o texto não é um simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo” (ibidem). Assim, segundo as autoras, os elementos linguísticos componentes do texto são apenas o ponto de partida do jogo, do qual o leitor é parte ativa e constitutiva. Ou seja, a leitura requer a mobilização do leitor, o qual faz dela “uma *atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos*” (p. 11, grifos das autoras).

Discutindo também essa perspectiva interacionista da leitura, Silva (2004b, p. 328) aponta que

[a]o realizar uma leitura, podemos centrar nossa atenção ora no leitor, ora no texto. Quando a atenção se volta não só para o texto ou para o leitor, mas para ambos, levando em conta questões sócio-históricas ligadas ao autor do texto e a seu leitor, entra-se na concepção de leitura denominada sócio-interacional. No encontrar de ambos, texto e leitor, aparece um “novo evento” que, segundo Harste (1985), não pode ser explicado nem examinando o documento lido, nem conhecendo o leitor. O processo de ler transforma ambos, o leitor e o que foi lido, já que o significado é sempre uma relação entre o texto e o contexto (sócio-histórico-cultural) e não existe à parte da interpretação de alguém daquela relação.

Os que concebem leitura nesses termos acreditam que o texto dialoga com a cultura de sua época e com a sua história. Para ler um texto, segundo Cosson (2006, p. 27), precisa-se ler também as visões de mundo que ele abarca e considera:

Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço. Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro.

Uma vez que “a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados” (KLEIMAN, 2007, p. 10), essa dimensão interacional – apontada por Kleiman como a mais importante do ato de ler – “é explicitada toda vez que a base textual sobre a qual o leitor se apoia precisa ser elaborada, pois essa base textual é entendida como a materialização de significados e intenções de um dos interagentes à distância via texto escrito” (idem).

Como visto anteriormente, em sua tripartição do conceito de leitura, resultado da avaliação dos significados etimológicos de ler (contar; colher e roubar), Paulino (2001) sugere que cada um desses níveis/conceitos é parte ou etapa do processo de leitura e ao mesmo tempo a define. Essas três instâncias não são excludentes, mas levam a compreender a leitura como um processo de sondagens várias e sucessivas. A autora defende a fuga do extremismo ou da preferência, que se mude a conjunção “ou” por “e”.

Por esse viés, a opção “o leitor ou o texto”, marcada pela segregação, deve receber uma noção nova de adição, que amplie as possibilidades de “leitura da leitura” (aspas nossas): se leitura for concebida como “isto e aquilo” (o leitor e o texto), ter-se-ão ampliadas as possibilidades de compreensão dessa complexa atividade humana.

Convém lembrar que, para essa concepção de leitura, a aludida relação não permite que leitor e texto saiam dela “incólumes”. Pelo contrário, nada será como antes, nem texto, nem leitor. Ao passarem pelo processo da leitura, texto e leitor são transpassados, sofrendo em si as marcas dessa aventura. Se, como disse Paulino (2001), o leitor é um “ladrão” que se apropria do texto, às vezes a revelia de seu autor, o texto também o violenta, introduzindo rupturas, trazendo-lhe o novo, tornando-lhe outro,



ampliando seu horizonte de expectativas, sua visão/noção/percepção do mundo. O leitor movimenta e é movimentado pelo texto.<sup>17</sup>

Solé (1998) também concebe o ato de ler como uma proposição ativa do leitor. Segundo ela (1998, p. 27), “a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação”. Para Solé, o leitor, nesse processo, não pode ser considerado passivo, apenas extraindo do texto o seu significado, mas um ser capaz de utilizar seus conhecimentos, suas leituras de mundo para interagir com as ideias centrais do autor: “o leitor é um sujeito ativo que processa o texto e lhe proporciona seus conhecimentos, experiências e conhecimentos prévios” (op. cit., p. 18).

Nessa perspectiva, o que resta ao leitor não é meramente preencher o texto com informações e conhecimentos, e sim a possibilidade de interagir efetivamente. O leitor deve conciliar os objetivos do texto e do ato de ler, os conhecimentos prévios, os conhecimentos e propostas do autor. Deve ainda efetivar a construção de uma opinião crítica, abstraindo novas informações e modificando seus conhecimentos.

Para Alba Maria Perfeito (2002), ler é um processo de co-produção textual, na perspectiva de que a leitura só se efetiva se instaurar diálogos (texto-leitor). Essa teórica discute a relação sujeito-leitor e texto partindo dos pressupostos de que a “leitura é um espaço ampliador de constituição da subjetividade e, ainda, de que é passível de insucesso” (op. cit., p. 239). Nesse sentido, a leitura é concebida “como instauradora de diálogos na dimensão espaço-temporal, propiciando diferentes formas de ver, de avaliar o mundo e de (re) reconhecer o outro” (idem).

Perfeito (2002) também considera, seguindo a perspectiva de Umberto Eco (1993)<sup>18</sup>, que “o ato de ler [é] uma transação entre a competência do leitor e a

---

<sup>17</sup> Roland Barthes em *O prazer do texto* (2006, p. 82) afirma que texto significa tecido; entretanto, propõe entendê-lo não como algo acabado e sim como algo em constante tessitura, entrelaçamento. O leitor, segundo ele, se perde nessa textura, tal como “uma aranha que se dissolve ela mesma nas secreções construtivas de sua teia” (p. 83). Ainda segundo Barthes (2004), na ação de movimentar-se pelo texto, o leitor movimenta o próprio texto; escreve sua leitura encontrando sentidos que possam lhe levar a outros sentidos, ou seja, o leitor participa da construção da narrativa no nível interpretativo.

<sup>18</sup> Umberto Eco (1993) distingue “interpretar” (dialogar com o texto, captar o que ele diz, mas também preencher os seus vazios e se posicionar criticamente perante as suas ideias) de “usar” o texto (desconsiderar as intenções do texto e, de certa forma, partir para uma livre-associação de ideias bem ao gosto do leitor). O “uso” ampliaria o universo de sentido do texto, mas às custas do próprio texto. A “interpretação”, ao contrário, respeitaria a coerência do texto, ou seja, a unidade e a continuidade de sentido que ele possui. Segundo Eco, tal “uso” implica uma “superinterpretação”. Ao demarcar as fronteiras entre interpretar e superinterpretar, Eco aponta que certas teorias atuais confundem uma coisa e outra.

competência que o texto postula” (ibidem). Isso, como aponta a autora, implica afirmar que,

embora o autor movimente recursos expressivos na tentativa de interagir com o leitor, a efetivação da leitura depende de fatores lingüísticos e não-lingüísticos: o texto é uma potencialidade significativa, mas necessita da mobilização do universo de conhecimento do outro – o leitor – para ser atualizado. (PERFEITO, 2002, p. 239-240).

Para que o texto se efetive, ele precisa que o leitor o recontextualize, o releia nesse novo tempo e espaço. Há uma necessidade de o leitor se instaurar no texto, interagindo com ele. Para demonstrar como o leitor se institui no texto, Perfeito (2002) resgata as contribuições de Brandão (1997) e Dell’Isola (1996), de quem empresta as reflexões sobre o processo pelo qual o leitor se torna co-autor daquilo que lê. Perfeito menciona que, segundo Dell’Isola (1996),

a leitura como produção ativa se realiza quando dá ao texto uma nova vida, provocando um processo criativo de compreensão e interpretação, tendo em vista o leitor, considerado coprodutor do texto. E, para que essa co-enunciação se realize, é preciso que se ative todo um processo sígnico, abrangente e complexo, que vai desde a percepção do texto pelos olhos e pelo cérebro, de movimentos inferenciais até a interpretação, entendida como a recriação do texto lido. (PERFEITO, 2002, p. 240).

De Brandão (1997) Perfeito toma o conceito de incompletude: o texto seria marcado pelo não-acabamento e só se concluiria, de fato, com a presença/intervenção do leitor. Segundo a autora, para Brandão (1997) a incompletude do texto é preenchida por meio do ato de leitura: “o leitor é o *outro* que completa o texto, é o elemento ativo no processo de *acabamento textual*, fazendo o texto funcionar” (PERFEITO, 2002, p. 240, grifos da autora). De acordo com Perfeito, para os teóricos dessa linha, o significado novo ou global do texto não é mais aquele intencionado pelo autor nem o do leitor, “mas o resultante do *trabalho dialógico de ambos*” (2002, p. 240, grifos da autora).

Ainda conforme Perfeito, conceber a leitura como ato de co-produção de sentidos evidencia que “o ato de ler não se trata de um mero transporte das informações do texto à mente do leitor, de um decifrar de sinais, de repetição de saber, mas que o

leitor, através de artefatos textuais, imprime sua interpretação, sua marca pessoal”. (op. cit., p. 240-241).

Outra autora que também discorre sobre a importância desse processo de interação/diálogo/colaboração entre autor e leitor para a efetiva leitura é Adriana Pastorello Buim Arena. Em seu artigo *Leitor-autor: o sujeito construtor de sentido* discute como a tecnologia pode transformar o modo de operar e de pensar do leitor do século XXI, diluindo fronteiras rígidas entre autor e leitor que tradicionalmente (e equivocadamente) são entendidos como opostos. A autora aponta a expressão leitor-autor na defesa de que o leitor também é co-autor e que o texto pede a ele uma colaboração particular, tornando-o também um autor.

Arena ainda aponta que “para que a compreensão aconteça, o leitor *deve se fazer perguntas e ter respostas a estas* como condições necessárias para o entendimento, independentemente do tipo de texto e de suporte que tenha contato” (2009, p. 27, grifos nosso). Ela também destaca que “é com a *necessidade de responder perguntas durante a leitura que se estabelece uma relação dialógica com o outro, o autor*” (op. cit., grifos nosso).

### **2.2.2.6 Leitura como níveis: mecânica, compreensiva/exploratória e crítica**

A discussão sobre quem tem prioridade no ato da leitura (se “autor”, “texto” ou “leitor”) encontra certo equivalente na discussão sobre etapas, fase ou níveis de leitura. Tanto num campo de discussão como no outro, há uma tendência a se eleger um polo como melhor que outro. Para conferir, merece atenção o que autores dizem sobre esses níveis/etapas de leitura.

Marta Flora Almeida Dias Ribeiro (2005, p. 20), ao referendar alguns autores que discorrem sobre a temática, entre eles Rodriguez (1991), aponta a identificação de três fases: a leitura mecânica, a leitura compreensiva e a leitura crítica. A primeira, defendida por Rodriguez, refere-se a “um simples *decifrar de sinais* de maneira quase automática: é o começo do caminho, imprescindível, ainda que não seja o suficiente” (RIBEIRO, 2005, p. 20).

A segunda, *a leitura compreensiva*, “já implica o *ato mental de captar a mensagem* que esses sinais encerram. É uma fase sem a qual ninguém se pode considerar na posse da técnica e na qual quase todos se detêm” (op. cit., grifos nossos).

Já a terceira, *a leitura crítica*, “supõe a aquisição dum juízo relativamente ao que se lê. Sem uma posição crítica ante uma mensagem, o intelecto humano seria uma máquina sem iniciativa própria, sem pensamento pessoal” (op. cit., grifos nossos). Conforme Ribeiro, para Rodrigues,

quando se alcançam estas três etapas, o leitor tem em seu poder um meio de compreensão e expressão idôneo para a sua educação integral. Este é o objetivo principal do ensino da leitura, ou seja, permitir a aquisição de um outro meio de comunicação humana extraordinário, que se une à linguagem oral e a todo o tipo de linguagens que se utilizam habitualmente: o plástico, o rítmico e o corporal.

Níveis similares de leitura aos citados por Ribeiro (2005) são apontados por Cagliari (1993) ao mencionar as etapas implícitas ao processo de leitura. Cagliari aponta a existência desses estágios bem como a importância de cada um. Segundo ele,

[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. (1993, p. 150, grifos nossos).

Já João Fernandes de Souza (1981 apud VILANOVA e SILVA, 2013) define quatro estágios ou modalidades de leitura: a leitura mecânica, a compreensiva, a interpretativa e crítica. Segundo o autor, o primeiro estágio ou leitura mecânica é a leitura dos signos gráficos, que na verdade é considerada uma não-leitura. No segundo estágio, ou seja, na leitura compreensiva, o leitor busca compreender o texto, aprende suas ideias, mas ainda não estabelece suas relações. A leitura interpretativa seria aquela em que o leitor faz as ligações entre as relações textuais (aspectos linguísticos e argumentativos), contextuais (relações com os fatores sociais, históricos, políticos, culturais, econômicos) e intertextuais (relação entre o texto lido e outros textos que se conectam em algum aspecto). O quarto estágio é a leitura crítica, quando o leitor, depois de compreender e interpretar as ideias do texto, examina-o de modo a criticá-lo (SOUZA, 1981, apud VILANOVA e SILVA, 2013, p. 69). Nessa etapa o leitor,

não lê apenas as linhas, [mas] também e principalmente nas entrelinhas. Não só o explícito, o verbalizado, também o implícito, o

não verbalizado. Não só as relações contextuais e intertextuais, também as da existência concreta do leitor. Não o evidente, mas a intencionalidade, a ideologia. Nesse estágio, o leitor toma um posicionamento ativo. É um árbitro. Julga. Emite opiniões, juízos de valor. Escolhe essa idéia, é indiferente àquela, repudia aquela outra. (op. cit.)

Para o autor, aos aprendizes devem ser propiciadas condições para que possam progredir nos estágios de leitura e aumentar suas faculdades intelectuais e sociais que ajudaram na transformação da sociedade como um todo, e que eles devem percorrer os “estágios ascendentemente, leitura mecânica, compreensiva e interpretativa até chegar ao estágio quarto e último, a leitura crítica” (op. cit.).

Silva (2004a, p. 322) destaca as ações de “*reconhecer* as palavras escritas (decodificação)”, “*fazer* a relação delas como seu sentido”, “*efetuar* a combinação desses elementos em estruturas”, “*combinar* estratégias cognitivas a fim de captar o sentido do texto” e, *interpretar*, “fazendo uso de estratégias de leitura que o auxiliarão a compreender o texto, tornando explícitas as idéias implícitas e obscuras”, como elementos, estágios necessários no processo de leitura (grifos nossos).

Conforme apontado pelos autores, os estágios e níveis de leitura são necessários para sua constituição/efetivação.

### **2.2.2.7 Leitura literária como letramento**

De qualquer forma, a necessidade de mediar a competência leitora, distinguindo as maiores habilidades e experiência de habilidades e experiência menores faz a discussão permanecer. É aí que se torna necessária uma concepção mais arrojada de competência ou repertório leitor, concepção essa abrigada na noção de letramento.

Nos últimos anos, o termo letramento ganhou o mundo e adentrou diversas áreas educacionais. Ouve-se, por exemplo, falar em letramento matemático e letramento digital, o que significa que o conceito está sendo utilizado para definir o domínio crescente de práticas e técnicas de um determinado campo de ação e conhecimento humanos.

Nas últimas décadas a expressão *letramento literário* adentrou o campo de estudos das teorias da leitura. Como costuma ocorrer, a vulgarização do termo já provoca algumas indistinções, razão pela qual seria oportuno resgatar aqui o conceito a

que ele se refere, uma vez que letramento tem sido utilizado como sinônimo de leitura em alguns textos acadêmicos.

Acredita-se que, no Brasil, a popularização do termo se deva a Magda Soares, que sistematizou a discussão sobre ele em seu livro *Letramento: um tema em três gêneros* (2009). Como indica o título, Soares conceitua letramento tomando como exemplo três gêneros textuais: um verbete de dicionário, um texto didático e, por fim, um ensaio acadêmico. Segundo a autora, letramento<sup>19</sup> seria “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social, ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (2009, p. 18).

Soares acredita que a emergência do termo se deve a necessidade de uma noção de leitura compreendida no seu sentido amplo, ou que abrangesse todas as habilidades e competências envolvidas no ato de ler, sentido que o termo “alfabetização” jamais comportou, reduzido, como esteve, à restrita ideia de domínio do código escrito<sup>20</sup>.

Conforme Soares,

um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (op. cit., p. 39).

Soares acrescenta ao conceito a noção bakhtiniana de prática social de linguagem e o subdivide em seu uso, contemplando dois fenômenos muito diferentes, apesar de complementares e interligados: a leitura e a escrita. Estas, por sua vez, são constituídas por um “conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo continuum” (op. cit., p. 49).

Haveria duas dimensões do letramento, a *individual* e a *social*. A dimensão individual refere-se aos processos e habilidades cognitivos e metacognitivos envolvendo

---

<sup>19</sup> O termo letramento, segundo Soares (2009, p. 18), originou-se da palavra de língua inglesa “literacy” e tornou-se necessário em decorrência de uma nova realidade social, em que não bastava saber ler e escrever, mas responder efetivamente às práticas sociais do ler e escrever, ou seja, apropriar-se dessa “tecnologia”.

<sup>20</sup> Inicialmente o termo foi associado à temática da alfabetização. Hoje, é utilizado para distinguir um mero domínio alfabético da convivência mais abrangente com a leitura e a escrita. Curiosamente, em textos em que aparecem os dois termos, colocados em perspectiva, o termo alfabetização passou a ser utilizado como antônimo de letramento, ou seja, como reduzida ou limitada experiência leitora.

a leitura e a escrita. Para ela, a leitura, do ponto de vista individual de letramento (enquanto “tecnologia” adquirida pelo indivíduo),

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

A dimensão social do letramento implica em que ele não seja um fenômeno unicamente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (p. 72).

O letramento literário é um campo específico dos estudos sobre letramento. “Letrar” literariamente alguém implica em possibilitar ao indivíduo desenvolver um conjunto de habilidades, posturas e atitudes relacionado ao universo dos textos literários. Numa avaliação sobre a história do termo, Cristina Maria Rosa (2011, p. 192) afirma que Maria das Graças Paulino foi uma das primeiras a usar a expressão, concebendo-a em termos de práticas sociais de leitura literária.

Ainda segundo Rosa, a expressão é precedida de várias outras na obra de Paulino, mas aparece escrita pela primeira vez no texto “Funções e disfunções do livro para crianças”. Originalmente publicado em “O jogo do Livro Infantil”, de 1997, o texto foi relançado em 2010 na coletânea *Das leituras ao Letramento Literário (1979-1999)*. Segundo Rosa (op. cit., p. 192), em 1999 a expressão “letramento literário” foi apresentada à Associação Nacional de Pesquisa em Pós Graduação (ANPED).

Desde então, diversos outros autores “adotaram” a terminologia acrescentando/ampliando sua definição, trazendo a expressão “letramento literário” para a linha da recepção do texto literário. Paulino e Cosson (2009, p. 67), por exemplo, conceituam letramento literário como um “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”.

Em trabalho que publicou com Renata Junqueira de Souza, Cosson se esforça por distinguir esse tipo de letramento dos outros desenvolvimentos leitores:

[o] letramento literário faz parte dessa expansão do uso do termo letramento, isto é, integra o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita. Todavia, ao contrário dos outros letramentos e do emprego mais largo da palavra para designar a construção de sentido em uma determinada área de atividade ou conhecimento, o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular. (COSSON; SOUZA, 2010, p. 102).

Em outro trabalho, o mesmo Cosson acrescenta à discussão um certo apelo pragmático, uma vez que, segundo ele, o letramento literário “[é] o processo de letramento que se faz via textos literários [e] compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (2006, p. 12).

Segundo Paulino (1998, p. 8), formar um leitor literário é formar alguém que “saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres”. Disso infere-se que o professor mediador de textos literários deve capacitar seus alunos a “saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários”, e que nesse processo deve aceitar

o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas lingüísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (op. cit., p. 8).

Se o leitor está sendo dotado dessas habilidades e consciência apontadas por Paulino, o seu letramento literário está se efetivando. O passo seguinte é apenas a constante atualização de seu repertório literário, que se constituirá a partir de suas próprias escolhas e interesses particulares.

Tendo conferido os principais aspectos da leitura na teoria escolar, resta-nos agora avaliar aquelas que efetivamente podem ser observadas na prática cotidiana do ensino de língua portuguesa nas escolas, ou seja, no efetivo trabalho com a leitura literária em sala de aula.



### 2.3 Os conceitos de leitura literária na *prática* escolar

Em se tratando de leitura literária, a distância que vai da teoria à prática no âmbito escolar é muito grande e difícil de ser percorrida. Um levantamento bibliográfico evidencia a carência de propostas efetivas que forneçam ao professor de língua portuguesa modelos de mudança paradigmática. Para piorar, as propostas já existentes não chegam (na mesma proporção que são formuladas) às mãos de todos os professores, tanto em sua formação inicial quanto na continuada.

Ezequiel Theodoro da Silva, em seu texto “Concepções de leitura e suas consequências no ensino” (1999) apresenta um levantamento das verdadeiras concepções de leitura praticadas nas salas de aula pelo país. Segundo ele, as visões efetivas de leitura, aquelas verdadeiramente decorrentes das práticas docentes, são as seguintes:

*Ler é traduzir a escrita em fala.* Referindo-se à prática, muito difundida em nosso meio, de o professor colocar o aluno para ler em voz alta, valorizando a entonação adequada, o respeito à pontuação e outros aspectos no nível da tradução escrito/oral. Segundo Silva, isso forma nas escolas o “leitor papagaio”, que aprende a repetir e decodificar sem desenvolver a verdadeira capacidade de compreensão das ideias do texto.

*Ler é decodificar mensagens.* Segundo Silva, “a comparação dos componentes do processo de leitura (autor/texto/leitor) com os de um canal de comunicação (emissor/mensagem/receptor ou destinatário) é extremamente problemática [...]” (1999, p. 13). Alertando para a consolidação de uma passividade por parte do leitor, ele afirma que tal postura metodológica costuma engendrar “o total desprezo dos docentes pelo repertório prévio e interesses dos estudantes [...] [a] quem cabe somente decodificar e ‘engolir’ as mensagens dos múltiplos textos estudados”. (*idem*).

*Ler é dar respostas a sinais gráficos.* A mesma passividade estabelecida pela postura anterior também resulta dessa aqui. Nessa concepção, segundo o autor, o que marca é a expectativa, por parte do professor, de que o aluno responda a questões de leitura de acordo com o manual do livro didático. As respostas “ideais”, que costumam acompanhar os livros escolares para “facilitar” a vida do professor, acabam sendo instrumentalizadas por este como as únicas respostas possíveis ou, ainda, como um centro normatizador a partir do qual é medido o grau de “desvio” das leituras feitas

pelos estudantes. Aqui é apagada a gratuidade da leitura literária, que fica programática e pragmática: diante do estímulo (que, supostamente, é o texto), deverá haver uma resposta, próxima à ideal.

*Ler é extrair a ideia central.* “Esta concepção alça o leitor ao papel de um saca-rolhas ou de um detector que deve localizar no ‘complicado mapa’ [...] a parte essencial do texto” (*ibidem*).

*Ler é seguir os passos da lição do livro didático.* Silva critica a equivocada concepção de leitura estruturada em passos mecânicos, a saber: “(1) leitura do texto (silenciosamente e/ou em voz alta), (2) sublinhamento de palavras desconhecidas, (3) verificação do vocabulário, (4) questionário de compreensão/interpretação, (5) gramática e (6) redação”. (op. cit., p. 14). Ainda segundo ele,

[e]ssa sequência padrão, utilizada redundantemente no contexto escolar, acaba por produzir uma idéia completamente distorcida e errônea do processo de leitura, fazendo com que leitor em formação pense que ler é “oralizar o texto, fazer vocabulário, responder perguntas, aprender gramática e depois redigir”, invariavelmente! (idem, grifos do autor).

*Ler é apreciar os clássicos.* Para o autor, o perigo aqui é o da restrição do repertório e da estigmatização de outros tipos de texto. Fazendo coro à crítica de Silva a essa tendência a sacralizar os clássicos, excluindo outras abordagens textuais, acrescenta-se que o potencial negativo desse perigo é maior do que comumente se reconhece. Se for lembrado que o jovem, principalmente o adolescente, tem grande prazer na resistência a estereótipos, principalmente os que elegem preferências e sacralizam escolhas, reconhecer-se-á que muita da antipatia pelos clássicos nasce dessa suposta propaganda incentivadora que muitos professores fazem dos autores e livros “consagrados”.

O que se defende, no entanto, não é a exclusão dos clássicos em detrimento de outras obras; pelo contrário, é o respeito e valorização de obras não-canônicas, textos contemporâneos, que deveriam circular em pé de igualdade com os livros “consagrados”. Isso provavelmente contribuiria para a expectativa de sedução inicial<sup>21</sup> que forma leitores e ajudaria ainda na ampliação do repertório desses jovens.

---

<sup>21</sup> Em sua tese de doutoramento intitulada *As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influência*, Oliveira (2013) menciona que, frequentemente, os agentes escolares desconhecem e desconsideram as leituras que os alunos praticam espontaneamente por não serem os clássicos e isso provoca uma tensão e um distanciamento entre os alunos e a literatura proposta pela escola.

Em seguida, Silva propõe “uma concepção interacionista de leitura”, na qual “ler é interagir” (interação entre autor e leitor por meio do texto, recriação de sentidos por parte do leitor); “ler é produzir sentido(s)” (aceitação da capacidade infinita que a leitura tem de engendrar sentidos); “ler é compreender e interpretar” (“toda leitura envolve um projeto de compreensão e um processo de interpretação. [...] o projeto coloca no horizonte um propósito para o adentramento na leitura, mantendo a dinâmica em termos de espaço e tempo” e esse processo “demarca a abordagem do texto pelo leitor de modo que a compreensão vá se constituindo ao longo da leitura em si”) (op. cit., p. 15-17).

Porém, no momento de se passar da teoria à prática – na aguardada seção do artigo intitulada “Implicações para o ensino” – as coisas se complicam mais uma vez, pois o autor pouco acrescenta, além de conselhos que em si mesmos não fornecem nem recursos teóricos nem metodológico-práticos para efetivar a mudança reclamada.

Esse exemplo serve para mostrarmos que o vasto arsenal de teorias e estudos sobre leitura acumulado nos últimos anos não tem se refletido num adequado enfrentamento da crise de leitura. Diante do quadro desanimador apresentado por Ezequiel Theodoro da Silva, resta-nos perguntar se a escolarização da leitura está com seus dias contados.

#### **2.4 Escolarização: uma “saída sem saída”?**

O verbo ler não suporta o imperativo.

Daniel Pennac, *Como um romance*.

Vimos que a leitura encontrou na escola seu principal meio de divulgação e fortalecimento, após a invenção da escrita e antes da pluralização dos livros. Ir à escola foi e tem sido durante boa parte da história da civilização uma saída para o problema de levar os homens, por meio da língua, a ter acesso aos bens culturais e espirituais dos quais a língua se tornou o principal mediador. A escola foi vista como providencial pela possibilidade de se encontrar no mesmo lugar o meio de se ler (alfabetização, letramento) e os recursos para fazê-lo (textos e livros).

No entanto, mostrou-se atrás que há na escola brasileira uma resistente crise no processo de formação de novos leitores. Apesar do amparo de teorias de leitura, estudos e pesquisas, de metodologias e modelos, a escola brasileira não tem, com

algumas louváveis exceções, conseguido intervir de maneira eficaz na formação do gosto pela leitura nem no efetivo letramento literário.

Consequentemente, a escola parece ter se tornado a principal vilã na busca por culpados pelo crescente fracasso na formação de leitores – ou na percepção de um certo fracasso. Parece que a escola e a leitura sobreviverão juntas ou ruirão juntas na vida contemporânea, uma vez que seu relativo insucesso tem levado à crescente opinião de que a escola não é ambiente adequado para a formação do prazer de ler:

A escola, que se pretende democrática, na verdade, também exclui, pois mesmo os alunos que têm acesso a ela sofrem, muitas vezes, um tipo velado de exclusão. Isso porque a inscrição do sujeito leitor se faz controlada e dirigida. Ele é instado a confessar aos outros a sua leitura e a corrigi-la na direção do consenso. (PAULINO, 2001, p. 27).

Ou seja, vê-se ganhar força a tese da “desescolarização” da leitura. No entanto, considera-se que, apesar das evidências aparentemente em contrário, tal tese não se aplica de todo ao caso brasileiro, pois, como já mostrado, a escola ainda é a única saída para a esperança de letramento literário para boa parte da população brasileira. (SILVA, 2012b, p. 109).

O que não deve impedir de se ter uma visão crítica sobre os modos como a escola tem desenvolvido essa sua missão ou privilégio. Paulino (2001), por exemplo, ao tratar da escola como instituição que tem a pretensão de legitimar a leitura, afirma que, durante muito tempo, quando não se tinha ainda a escolarização da leitura (ou mesmo quando esta ainda era restrita a poucos, fosse por gênero, classe ou etnia), a formação do leitor ou o acesso aos bens culturais eram realizados através da figura do “ledor” ou do *lector*. A experiência da leitura, para a maioria das pessoas, envolvia apenas a audição.<sup>22</sup>

Ela reconhece que antes de ser institucionalizada pela escola “tal prática era restrita ao clero e à nobreza” (op. cit., p. 15-6). Ou seja, reconhece que a escolarização efetivou realmente uma verdadeira democratização do ato de ler. No entanto, como

---

<sup>22</sup> Michel de Certeau apresenta a ideia da quebra da função do ledor, tal como era concebida. Esta, segundo ele, aprisionava o leitor, pois só chegavam a este as falas pronunciadas e interpretadas pela função de seu intermediário: “A leitura tornou-se, depois de três séculos, um gesto do olho. Ela não é mais acompanhada, como antes, pelo rumor de uma articulação vocal, nem pelo movimento de manducação muscular. Ler sem pronunciar em voz alta ou à meia-voz é uma experiência ‘moderna’, desconhecida durante milênios [...]. Hoje o texto não impõe o seu ritmo ao indivíduo. Ele não se manifesta mais pela voz do leitor. Essa suspensão do emprego do corpo, condução de sua autonomia, equivale a um distanciamento do texto. Ela é o *habeas-corpus* do leitor” (1994, p. 253-4).

alerta Paulino, a escola parece ter substituído as elites ao ter, ela mesma, a pretensão de “controle da leitura e [de] seu poder subversivo” (idem).

Já que, como foi demonstrado anteriormente, a leitura precisa passar pela escola, esta não precisa ser a responsável pela morte da leitura, principalmente a literária. Acredita-se e defende-se aqui que a escola possui requisitos para “ressuscitar” a leitura. A própria Paulino, crítica da escolarização predatória da leitura, reconhece que

[n]ão é a escola que mata a leitura, mas o excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras pré-estabelecidas, a normas rígidas e castradoras. Em suma, o uso inadequado de textos fragmentados, deslocados, manipulados levaria à subordinação do leitor ao jugo escolar (2001, p. 28-29).

A alternativa, pois, seria preparar melhor a escola para intervir de maneira mais pontual e exitosa na crise da leitura literária. No próximo capítulo será avaliada a relevância do professor para uma efetiva transformação do quadro aqui delineado. Argumentar-se-á que a mais radical concepção de leitura já delineada (a de Mikhail Bakhtin), leitura como resposta, exige uma atuação mais ativa de professores e alunos na expectativa de formar leitores de literatura em ambiente escolar.

### 3. A leitura como *resposta* e o papel do professor mediador

O papel dos outros, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande, como já sabemos. Já dissemos que esses outros, para os quais o meu pensamento pela primeira vez se torna um pensamento real (e deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta.

Mikhail Bakhtin. *Estética da criação verbal*.

Nesse capítulo será esboçado um quadro que demonstre a relevância do professor mediador e de sua adequada formação para uma perspectiva de leitura como resposta ou interação comunicativa.

#### 3.1 O conceito bakhtiniano de interação verbal

Em sua *Estética da criação verbal*, Mikhail Bakhtin afirma que concepções linguísticas do século XIX (Wihelm Humboldt; partidários de Vossler) negavam a função comunicativa da linguagem ou secundarizavam-na. Veja-se se há semelhança entre a visão de linguagem de tais linguistas, citados por Bakhtin e os procedimentos com atividades de leitura literária em sala de aula:

Propunham-se e ainda se propõem variações um tanto diferentes das funções da linguagem, mas permanece característico, se não o pleno desconhecimento, ao menos a subestimação da função comunicativa da linguagem; a linguagem é considerada do ponto de vista do falante, como que de *um* falante sem a relação *necessária* com *outros* participantes da comunicação discursiva. Se era levado em conta o papel do outro, era apenas como papel de ouvinte que apenas compreende passivamente o falante. O enunciado satisfaz ao seu objeto (isto é, ao conteúdo do pensamento enunciado) e ao próprio enunciador. Em essência, a língua necessita apenas do falante – de um falante – e do objeto da sua fala, se neste caso a língua pode servir ainda como meio de comunicação, pois essa é a sua função secundária, que não afeta sua essência. (2003, p. 270, grifos do teórico).

Segundo Bakhtin, dessa concepção de linguagem é que nascem aquilo que ele chama de *ficções*, como a do “‘ouvinte’ e o ‘entendedor’ (parceiros do ‘falante’, do

‘fluxo único da fala’, etc.). Tais ficções dão uma noção absolutamente deturpada do processo complexo e amplamente ativo da comunicação discursiva” (2003, p. 271). O teórico se opõe a essa visão de língua marcada pela expectativa de passivação do ouvinte/leitor. Em sua posição, destaca-se a noção de comunicação como *resposta* do interlocutor/ouvinte ao falante/escritor, ou seja, “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo etc.” (idem).

Aqui não se tratam de momentos cronológicos estanques da comunicação, como se um emissor enviasse uma mensagem que será *depois* (ainda que logo depois) devolvida pelo receptor. Para Bakhtin, praticamente não há os lugares espaço-temporais do antes/emissor, depois/receptor, pois a interação é simultânea e cooperativa, em qualquer fase/tempo/lugar de sua efetivação. Assim, essa posição responsiva do ouvinte vai sendo formada “ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante” (idem). Assim,

toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta. [...] *Portanto, toda compreensão plena real é ativamente responsiva* e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual a forma em que ela se dê) (op. cit., p. 271-2, grifos nossos).

Para defender a força ativa e responsiva do leitor/ouvinte, afastando as ficções calcadas na expectativa de sua passividade, Bakhtin faz um esforço teórico para redefinir o papel específico do emissor e do receptor na resposta comunicativa. Segundo ele, a natureza responsiva da língua não tem a ver com uma dicotomia ou alternância comunicativa, ou seja, a resposta não se dá apenas secundariamente e necessariamente após a pergunta/emissão. Vale repetir: não é que primeiro venha o falante e sua emissão, seguidos pelo ouvinte e sua resposta. A interação verbal é orgânica e interpenetrante. No próprio ato da emissão a resposta já está prevista e presente, assim como na resposta a contra-resposta já está inscrita e prevista, num processo contínuo e sinérgico, pois todos são emissores e receptores ao mesmo tempo, já que os enunciados antecedentes e procedentes estão inseridos/previstos/pressupostos em qualquer ato verbal.

Essa natureza interativa da língua rejeita a noção de passividade e de mera recepção, uma vez que toda emissão pressupõe, considera, previne, enseja e espera pela resposta:

o próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução etc. (p. 272).

Basta aceitar que as noções de “falante”/emissor podem ser estendidas a poema, crônica, romance e ver-se-á a implicação dessa pesquisa de Bakhtin para uma nova abordagem do texto literário em sala de aula: os textos literários como que “esperam” ser lidos de maneira responsiva e dialógica, eles preveem e se formatam segundo esse tipo de expectativa. Mas não há necessidade de pressa, é pertinente conferir mais um pouco dessa concepção de leitura como resposta.

Bakhtin vê nessa relação “proposição/resposta” a verdadeira natureza da comunicação discursiva. Com isso, ele se afasta de uma visão fisiológica de língua (sinal, som, ortografia, fonética, sintaxe) e declara a natureza discursiva, ou melhor, interdiscursiva da linguagem, em que a ação verbal, o enunciado funcionando como ponte entre o eu e o outro – e não um fonema, palavra ou frase – se constitui na unidade mínima de significado.

Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância dos falantes. Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro, ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. (2003, p. 275).

Assim sendo, todo o enunciado clama por resposta, sendo, ao mesmo tempo, resposta para um outro enunciado implicado. Portanto, as próprias distinções entre texto/pergunta e texto/resposta acabam sendo diluídas, assim como já havia acontecido com as distinções antes/emissor, depois/receptor. Essa é a essência dialógica da língua e dos textos concretos.



### 3.1.1 Que espécie de resposta se quer?

Uma vez compreendido e aceito que a língua se constitui num grande e ininterrupto diálogo, que ler é responder/perguntar a quem já nos perguntava/respondia, deve-se partir para o próximo passo do problema do ensino de leitura: que resposta se quer?

Ora, viu-se que, de acordo com Bakhtin, a comunicação verbal se organiza e se realiza pela relação pergunta-e-resposta. Viu-se ainda que, segundo ele, as espécies de respostas podem variar, indo desde o silêncio à emissão verbal em voz alta, desde a concordância à replica e assim por diante. Resta, portanto, avaliar que espécie de resposta nos diz interesse no afã de formar leitores. Ou seja: que noção de resposta convém ao ensino de literatura?

Para responder, é necessário antes avaliar o modo como se parece conceber a leitura em ambiente escolar. Será que se pressupõe a resposta como momento da leitura, como constituindo a leitura *em si* ou como uma *outra coisa*, um outro fenômeno, secundário e derivado dela? Isso é importante, pois, se se considera que a resposta está dissociada da pergunta, pensa-se que pode haver leitura se contarmos apenas com a primeira.

Como foi visto, para Bakhtin a comunicação apenas formalmente se dá em termos de alternância, mas interativamente a pergunta sempre leva consigo mesma e no interior de sua própria construção, a resposta. Isso significa que se não houver resposta, a pergunta perde o seu sentido: não há genuína interação e, portanto, não há genuína leitura.

Nos muitos tipos de resposta possíveis (calar-se, retrucar, ignorar), somente nos interessam as que são, por assim dizer, explicitamente “responsivas”, pois não se contentaria em que os alunos se calassem plenamente diante dos poemas e contos, no sentido de serem totalmente indiferentes aos textos. Aqui entra também o problema da gratuidade ou não da literatura. Sabe-se que em ambiente escolar a literatura nunca poderá ser totalmente gratuita, mas que essa gratuidade, no entanto, deve continuar sendo vista como um ideal, e tanto a escola quanto o professor devem perseguir essa meta constantemente, como se ela fosse possível. Todo comodismo e pragmatismo aqui só levariam a literatura em ambiente escolar à ruína.

Mas existem extremos, e é muito mais comum encontrar o texto-pretexto, de que fala Lajolo (1988), a serviço das atividades reducionistas, que contabilizam a leitura e fazem “render” pedagogicamente o luxo do contato com a literatura. A “resposta”, no sentido escolar tradicional, significa o resultado, o lucro pedagógico, que mostra que, afinal, não se perdeu *tanto* tempo assim e, por fim, literatura pode ensinar *alguma* coisa: regência verbal, ortografia, gêneros textuais e coisas dessa espécie.

Responder, portanto, tem sido sinônimo, em ambiente escolar, de resolver atividades que sintetizam conteúdos de textos literários com o fito de demonstrar o aprendizado de recursos não-literários. As dimensões estéticas e humanizadoras (CANDIDO, 1972) da literatura não são contempladas nos exercícios de leitura.

Assim, as atividades de ensino, transmissão e fomento de leitura revelam que se prevê e se enseja a “resposta passiva”, por assim dizer; ou seja, ela (resposta) é considerada automática, ponto pacífico, sendo desnecessária qualquer ação cognitiva profunda e, a rigor, verdadeiramente ativa, por parte do leitor/aluno. Não apenas se contenta em conceber resposta como resolução de atividade, como ainda se parte da concepção de leitura do texto literário como apreensão dos aspectos contedúísticos ou imediatos dos fragmentos de um romance ou da estrofe de um poema.

Se assim não fosse, não se daria por satisfeito enquanto não se percebesse o prazer estético e o gosto dos leitores como réplicas ideais para os textos literários lidos, ou melhor, demandados em sala de aula.

Poder-se-ia, então, mais honestamente, associar as concepções escolares de leitura a uma expectativa do ato de ler como sendo decodificar ou perceber. Nessas concepções, ler (no sentido individual de ouvir, receber uma informação) já seria toda a leitura, que aí já se completaria; a resposta é negada ou considerada totalmente posterior ao fenômeno da leitura em si. Pensa-se, ao contrário do que demonstrou Bakhtin, que é possível haver língua só com pergunta, ou com pergunta sem resposta.

É preciso ressaltar que o problema não é que a resposta não seja considerada por parte da teoria escolar – ela o é, e muito (nos programas, nos eventos escolares, nos projetos de formação de leitores, nos “Dia da leitura”) –, o problema é a resposta ser vista como um momento *outro*, como uma coisa *outra* e não como a leitura *em si*.

Essas afirmações podem soar como sutilezas sem maiores implicações. Diante dessa objeção, cabe, então, responder: de que forma esse equívoco apontado prejudicaria as atividades de leitura? Conceber a leitura como pergunta autossuficiente

do falante/escritor, contentando-se com a condição básica para a resposta (ouvir claramente a pergunta e entendê-la) seria diferente de concebê-la como relação pergunta/resposta que só se concretiza, ou seja, só acontece *realmente* no momento e no ato da resposta? Se há diferenças significativas entre essas expectativas, em que situações concretas da prática escolar elas se mostram?

Para tentar responder, imagine-se uma situação efetiva de sala de aula. Um professor que ministra sobre o Modernismo brasileiro (dividido em fases pelos compêndios) inicia o bimestre com a realização de um seminário sobre as vanguardas europeias. Em seguida, ele propõe, via livro didático, a leitura de trechos de *Macunaíma*. Logo após, como avaliação, o professor aplica uma atividade dissertativa em que os alunos deverão localizar, a partir de excertos do romance de Mário de Andrade, características de determinadas linhas vanguardistas. Os alunos que conseguem relacionar adequadamente os trechos com as vanguardas estudadas anteriormente tiram nota máxima.

Como esse professor concebe, de fato, a resposta? Aliás, como ele concebe a *pergunta* feita pelo romance? O aluno está respondendo? Como? A quê? A quem? Seria essa a espécie de resposta que se busca? Será que ela forma leitores de literatura?

Nesse exemplo não se esqueceu de que o professor pode considerar as espécies de leituras feitas e o grau de comprometimento e reflexão que cada uma revela. Não se ignorou também o fato de que, como lembrado anteriormente, em ambiente escolar, a literatura dificilmente poderá ser completamente gratuita e que, portanto, um aluno nunca responde apenas ao romance como grande pergunta, mas também à pergunta/avaliação do professor dentro da qual se insere a expectativa de resposta ao romance.

Porém, o problema não é desconsiderar completamente a incontornável dinâmica pedagógica que a literatura, assim como tudo o mais, precisa sofrer para ser inserida em ambiente escolar. O problema é aceitar a restrição e a estreiteza com que a resposta é encarada em situações como a da hipótese, que, aliás, se concretizam de fato nas práticas das escolas de todo o país diariamente. Dificilmente os alunos do citado professor estarão dialogando com Mário de Andrade e seu romance. Na verdade, esses alunos estariam dialogando apenas com uma situação discursiva restrita, ou seja, *esta* avaliação *deste* professor visando a *esta* nota. Nessa sala de aula hipotética, não houve verdadeiro diálogo ou resposta: o romance ficou “falando sozinho”.

Bakhtin mostra o erro de se conceber a enunciação linguística como autossuficiente. Para que a língua esteja pronta, não bastam unidades gramaticais, como palavra ou orações; é necessária uma *unidade comunicativa*. Ou seja, não basta haver o falante e seu texto, nem a palavra ou frase descontextualizadas: é necessária a resposta; é necessária a participação ativa e responsiva do outro. Para ele, “[t]odo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo” e “[o]s próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 296).

Assim, “[o]s enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter” (idem). Isso ocorre porque “[c]ada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (ibidem), por não haver enunciado puro, sem ligação com ou contaminado de outros enunciados anteriores e dos que estão por vir. Isso porque todo enunciado é pergunta e resposta ao mesmo tempo:

Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subtende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição *definida* em uma dada esfera da comunicação, em um dado assunto, etc. é impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva. (2003, p. 296-7, grifos do autor).

A proposta de Bakhtin mostra a língua como um grande diálogo, no qual há um eterno apelo ao outro, que está sempre em perspectiva, eternamente presente. Se é assim, dever-se-ia levar os alunos a perceberem os textos literários como tais, como apelos que se dirigem a eles, leitores, esperando por sua resposta e inclusive considerando-a antecipadamente. O significado disso é que um poema e um conto só são o que são porque o leitor, cada leitor, de certa maneira, está previsto neles, e sua participação ativa já está inscrita nesse poema e nesse conto, cabendo, portanto, torná-la concreta, efetiva.

Ao construir o meu enunciado, procuro defini-lo de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipável exerce, por sua vez, uma ativa influência sobre o meu enunciado (dou resposta

pronta as objeções que prevejo, apelo para toda sorte de subterfúgios, etc.). Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – *tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele.* (op. cit., p. 301-2, grifos nossos).

Portanto, segundo Bakhtin, ler é reconstituir essa situação comunicativa ideal, perceber-se na grande conversa instaurada pelo texto, para cuja construção de sentidos as concepções, convicções e preconceitos, simpatias e antipatias do leitor foram convocadas e utilizadas.

No entanto, reconhece-se que essa reconstituição, ou reconstrução, como querem alguns, não é sempre fácil nem óbvia, pois a leitura consiste num fenômeno múltiplo e variado, que sofre alterações por toda a vida, se atualiza de modo singular em cada pessoa e mesmo em cada fase do percurso de um leitor.

O tipo de relação com a leitura tem a ver com a singularidade da personalidade, com a configuração peculiar de cada experiência de vida ou do conjunto de cada vida inteira. Como visto no capítulo 2 deste trabalho, leitura envolve ainda todas as técnicas e as habilidades descritas nas diferentes concepções sobre o que seja ler, indo, portanto, do gesto mecânico de decifrar tamanho e significado alfabético de sinais gráficos até à espiritualidade profunda que comove em um poema ou metáfora.

Para avaliar leitura, considere-se ainda que uns percebem melhor que outros essa construção e respondem melhor que outros à grande pergunta do texto. Porém, é mais correto ainda dizer que uns respondem muito bem a certos tipos de texto e outros menos. Em suma, essa resposta na qual consiste a leitura é uma função infinita de variações e singularidades. Não obstante, uma coisa é certa: todos podem aprender a responder à altura. Todos podem vir a ser leitores, ou responder à altura, no sentido bakhtiniano.

Em ambiente escolar, é o professor o grande responsável por conduzir o leitor ao letramento literário ou a esse estágio contínuo pelo qual um sujeito se habilita a responder, de maneira ativa, cada vez mais e melhor.

Devido a essa importância que se defende aqui do professor nesse processo, é oportuno questionar: Quem é esse profissional e como ele é formado? Qual o papel da Universidade na formação dos professores mediadores de leitura (os instauradores de

diálogos)? Essas e outras questões permeiam a problemática da crise da leitura no país e nos tópicos seguintes far-se-á um esforço para tentar responde-las.

### **3.2 A cultura da leitura: a Universidade em questão**

Passa-se agora a apresentar a maior contribuição que a Universidade pode fazer no esforço para dirimir a crise de leitura no Brasil: formar professores preparados para a formação de leitores.

Defende-se aqui a necessidade de se compreender a realidade dos cursos de licenciatura para a consequente compreensão da crise da leitura no país. Como já sugerido em trabalho anterior (STEPHANI, 2009), acredita-se na urgência de que a Universidade assuma a tarefa de repensar seu papel social e sua importância no enfrentamento da crise pela qual passa o sistema literário em âmbito escolar. Neste tópico, far-se-á uma contribuição para essa tarefa.

Acredita-se que a posição da Universidade frente à problemática configurada deve se dar em três linhas: 1º.) na busca, cobrança e execução das políticas públicas para a formação de professores; 2º.) na articulação de estratégias e ações para a melhoria da formação inicial dos licenciados; e, 3º.) na relação com os profissionais já em efetivo exercício (ações de pesquisa e diagnóstico sobre a realidade e propostas de ações via extensão).

Com relação ao primeiro item, podem ser citados alguns programas governamentais que podem ser oportunos para dirimir algumas deficiências teóricas e de repertório dos futuros professores. Entre eles está o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência<sup>23</sup> (PIBID), o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA) e algumas outras modalidades de bolsa estudantil que permitem maiores recursos e verbas para a formação docente e para a permanência do aluno na

---

<sup>23</sup> Objetivos do PIBID: Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e, contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. Mais informações no site: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>.

Universidade, além de maior dedicação a sua qualificação. Essas ações e programas estão sendo executados em algumas Universidades públicas.

O PIBID, por exemplo, é um programa federal que visa a envolver o aluno dos cursos de licenciaturas em atividades de docência, além de possibilitar melhor formação acadêmica, devido à intrínseca relação da teoria e da prática educativa. Como incentivo à participação no programa, o aluno recebe uma bolsa para que possa se dedicar às atividades propostas pelo curso.

O Prodocência<sup>24</sup> é outro modelo de programa que visa ampliar a qualidade das ações voltadas à formação de professores, com prioridade para a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciaturas das instituições federais e estaduais de educação superior, dando suporte financeiro para a reestruturação dos laboratórios e a implementação de ações de práticas de ensino.

Todos esses programas podem auxiliar os alunos na maximização do tempo a ser dedicado à própria formação, uma vez que diminuem a necessidade de trabalhar para sustentar os estudos. Têm ainda a vantagem de ensejar espaços para reflexão, leitura e pesquisa.

Pinheiro (2013) chama ainda a atenção para o papel da Universidade (englobando professores e suas atividades de pesquisa e de extensão) na promoção da formação continuada de professores. A autora cita, ainda, o distanciamento e, muitas vezes, o desconhecimento por parte da Universidade (professores e suas pesquisas e atividades extensionistas) das práticas docentes na educação básica para a formatação das ações. Segundo a autora, ao prepararem seus cursos, professores e pesquisadores universitários raramente perguntam aos seus alunos o que eles já estão realizando (no caso não fazem o diagnóstico da situação e das ações já conhecidas e realizadas).

A autora acrescenta também que, além disso, poucas vezes os cursos de formação planejam o reencontro com a turma de professores para avaliar se as leituras e as propostas de atividades deram certo. Ela destaca que a formação continuada, nesses casos, baseia-se em cursos com programação fechada e o não acompanhamento do

---

<sup>24</sup> “Criado em 2006, o Prodocência financia projetos voltados para a formação e o exercício profissional dos futuros docentes, além de implementar ações definidas nas diretrizes curriculares da formação de professores para a educação básica. Os objetivos do programa são: contribuir para a elevação da qualidade da educação superior, formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino no país, dinamizar os cursos de licenciatura das instituições federais de educação superior, propiciar formação acadêmica, científica e técnica dos docentes e apoiar a implementação das novas diretrizes curriculares da formação de professores da educação básica.” Informações disponíveis no site: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12244&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12244&Itemid=86)>.

processo na escola acaba por comprometer o trabalho e interrompe o diálogo entre Universidade e docentes.

É como se existissem dois mundos paralelos, o da Universidade e o da educação básica, cada um com seus objetivos e planejamentos; tentando resolver o mesmo problema, no entanto, separados. A união de esforços através de parcerias, com os dois níveis de ensino planejando as ações em conjunto seria uma alternativa mais viável, sem contar que otimizaria o tempo e trabalho dos envolvidos.

Ludmila Thomé de Andrade (2007, p. 76) avaliou esse desencontro entre instituições que, não obstante sua indiferença mútua, estão atrás dos mesmos objetivos: “as diferentes vozes (pesquisa universitária e ensino da escola básica) dialogam: ora se justapõem, ora se superpõem, ora ainda se opõem umas às outras. O encontro de objetivos ocorre, mas também se constata o desencontro”. Andrade defende a ideia de que os professores deveriam se ver como “formadores de si mesmos e que pesquisadores-formadores deveriam perceber o quanto sua função consiste em ser professor (de professores)” (op. cit., p. 157).

Outra forma de as Universidades ajudarem a combater a crise da leitura é investindo nos mestrados profissionais, nas especializações em letramento literário e em mediação de leitura. A propósito, existem atualmente várias linhas para “letramento”, mas desconhecem-se propostas para o “letramento literário”, tão ou mais urgente.

É preciso lembrar que algumas ações de Universidades mostram o envolvimento da instituição na problemática da leitura, desenvolvendo estratégias e ações efetivas, algumas delas já em efetivo exercício. Podem ser citadas, como exemplo, ações no estilo da Tertúlia Literária. Merece destaque o trabalho realizado pelo CEALE da UFMG<sup>25</sup>. O projeto de extensão desenvolvido pelo Centro, implantado pela primeira vez no ano de 2009, destina-se a professores em exercício de escolas públicas e privadas que atuam com crianças entre 0 e 10 anos da Região Metropolitana de Belo Horizonte e alunos do curso de licenciatura em Pedagogia e Letras.

Como apontado por Adriana de Oliveira e Silva (2012a), o objetivo central desse projeto é a ampliação do universo literário desses professores. Além dos encontros presenciais, os diálogos sobre os textos acontecem por meio de fóruns de discussão em plataformas virtuais.

---

<sup>25</sup> Site do projeto: <<http://www.fae.ufmg.br/tertulialiteraria/index.php/O-Projeto>>.



Ações como essas<sup>26</sup> deveriam ser mais difundidas pelo país e pelas Universidades; sair dos grandes centros de ensino, das grandes cidades e chegar a todo país, com adaptações ou mesmo com estruturas totalmente diferentes, mas que objetivassem atuações mais efetivas para o quadro atual. Essas ações já em andamento compõem apenas uma pequena parte do que a Universidade pode e deve fazer na busca por uma educação de qualidade. Por isso, os estudos e projetos devem ser contínuos para que uma geração competente de professores-mediadores de leitura seja formada.

Discutiu-se aqui o papel da universidade para a formação dos professores mediadores de leituras, no entanto, é pertinente conhecer quem são esses profissionais, o que será feito no tópico seguinte.

### **3.3 Quem são os professores de leitura no Brasil?**

Todos os anos, licenciaturas de Letras e de Pedagogia de todo o país lançam no “mercado” milhares de professores da educação básica. Eles são, obviamente, pessoas diferentes, com histórias leitoras diferentes. Pesquisar e ouvir tais histórias seria um meio de, conhecendo tais professores, dispor de melhores instrumentais para, talvez, intervir positivamente na realidade e na cultura leitora desses novos profissionais.

Apesar de a importância desse diagnóstico parecer ser óbvia, a realidade é que, dada a enorme bibliografia disponível em língua portuguesa sobre o tema leitura, é relativamente pequeno o número de trabalhos que se proponham a estudar o perfil (níveis, experiências, relações, hábitos, ideologias) de leitura dos professores que têm ou terão a função formal de mediadores de leitura.

É urgente, portanto, a emergência dessa espécie de estudos, de modo a que sejam contemplados todos os “órgãos” do sistema literário (alunos, professores do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, políticas públicas, comunidades, teorias da leitura etc.). Isso se faz necessário porque é importante conhecer todos os pontos desse círculo muitas vezes vicioso de (má)formação da leitura literária (STHEPANI, 2009).

Verificar o perfil leitor (ou não-leitor) de alunos de cursos de formação de professores demonstra-se muito pertinente, pelas razões que se vem apontando. Para conhecer os leitores que serão formadores de leitores é que alguns estudiosos e

---

<sup>26</sup> Para saber mais sobre grupos e/ou círculos de leitura ver os trabalhos de Rildo Cosson (2014), Harvey Daniels (2002b), Suzana Vargas (1997) e Eliana Yunes (1999).

Universidades vêm realizando pesquisas que tornem possível interferir nessa realidade, que está distante do ideal.

As pesquisas de Maria Aparecida Lopes-Rossi (2007) bem como outras (STEPHANI, 2009)<sup>27</sup> tentam suprir a citada lacuna acadêmica. Outras fontes relevantes são Ângela da Rocha Rolla (1995)<sup>28</sup>, Ana Cláudia de Sousa (2006), Ellen Cristina Baptistella Grotta (2000; 2001) e as pesquisas desenvolvidas pelo CEALE<sup>29</sup> da UFMG. Esses trabalhos investigam o perfil do professor já formado e em efetivo exercício.

Vale lembrar, a propósito, que a maioria das pesquisas existentes centra-se no perfil leitor dos professores do Ensino Fundamental, e poucas, como a de Oliveira (2008) elegem o professor de Ensino Médio como foco. Com base nesses trabalhos e em outros que complementam a percepção do objeto sobre o qual se voltam, avaliar-se-á em seguida o perfil de quem ingressa nos cursos de licenciatura. O objetivo nesse tópico será responder aos seguintes questionamentos: De onde essas pessoas vêm? O que buscam?

Um levantamento sobre pesquisas a respeito da carreira docente responde às perguntas acima. Infelizmente, por meio de dados não muito animadores, a começar pela constatação de que o interesse pela licenciatura encontra-se em franco declínio.

Os chamados “melhores cérebros” estão migrando da educação para outros ramos mais satisfatórios em termos financeiros, sociais e operacionais. Pesquisas apontam o grande descontentamento de professores de diferentes períodos da carreira com a profissão docente. Muitos mudariam de emprego, se dispusessem da opção de escolha. É o que aponta, por exemplo, a pesquisa do professor da Universidade de São

---

<sup>27</sup> A referida pesquisa traçou o perfil de leitura de alunos (ingressantes e concluintes), bem como de egressos (já em efetivo exercício no Ensino Médio) do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás – Unidade de Campos Belos, no nordeste goiano.

<sup>28</sup> Rolla (1995) fez uma pesquisa empírica com professores sobre a tipologia do leitor. Ela estabeleceu o perfil do universo cultural do professor-leitor, apresentando oito categorias desse público leitor: não-leitor, leitor escolar, leitor apressado, leitor superficial, leitor compulsivo, leitor técnico, leitor diletante e leitor profissional. A autora destaca que há muitos professores que se enquadram no tipo *leitor escolar*, que é aquele leitor que lê com o objetivo de indicar obras literárias aos seus alunos ou utilizar essas obras lidas em seu planejamento de trabalho, lendo principalmente obras de literatura infanto-juvenil.

<sup>29</sup> O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) é um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, criado em 1990, com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais voltados para a área da alfabetização e do ensino de Português. Em 1996, o Grupo desenvolveu a pesquisa *Relações entre formação do professor como leitor literário e sua prática docente na formação de leitores literários*. Pesquisa sobre como e porque certos aspectos interferem na formação e realização da leitura literária na vida de professores de Português. Os resultados desta pesquisa foram publicados com o título *A formação de professores literários: uma ligação entre a infância e a idade adulta*, em novembro de 1999, na *Educação em Revista*. E, de lá para cá o centro vem desenvolvendo diversas pesquisas na área. Informações disponíveis no site: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/>>. Acesso em: 20 de out. de 2013.

Paulo (USP), José Marcelino de Rezende Pinto<sup>30</sup> que responde a pergunta: “Faltam professores formados no Brasil, ou os que se formam não querem seguir a profissão docente?”. Segundo os dados coletados pelo pesquisador, o número de formados nas licenciaturas de 1990 a 2010 ultrapassa o número de vagas abertas no mesmo período. Assim, de acordo com Pinto (2014), se todas as vagas nas universidades para as licenciaturas fossem preenchidas e se todos os formados fossem atuar em suas respectivas áreas da licenciatura haveria um excedente gigantesco de professores. No entanto, o que se constata é que muitos licenciados ou desistem perante tantas adversidades no ensino – inclusive as financeiras – ou nem chegam a adentrar uma sala de aula.

Se os veteranos estão querendo sair, não é de se estranhar que boa parte dos vestibulandos não queira entrar: é notório que ser professor não está nos planos da maioria dos adolescentes e dos jovens do país. É o que revelou o MEC em 2006. Com base na Pesquisa Nacional de Amostra a Domicílio (PNAD), o Ministério da Educação confirmou a tendência já observada em pesquisas dos anos anteriores, que apontavam para uma falta crônica de professores, que só aumenta a cada ano, pois é cada vez menor a quantidade dos que se formam em cursos de licenciatura e querem exercer a profissão docente.

Esse déficit ainda existe, e como não se pode ficar sem ofertar a escolarização, essas vagas estão sendo ocupadas por profissionais sem formação em nível superior, requisito considerado mínimo para a atuação como professor desde a última LDB (No. 9394/96). Tal situação problemática levou o governo federal a criar o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios, Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. Esse programa emergencial oportuniza a professores em exercício a formação superior. Segundo dados da Capes<sup>31</sup>, até 2012, o PARFOR implantou 1.920 turmas e havia 54.000 professores da educação básica frequentando os cursos em turmas especiais do programa, localizadas em 397 municípios do país.

---

<sup>30</sup> Professor da USP e presidente da FINEDUCA (Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação). Sua pesquisa ainda está no prelo, no entanto, foi disponibilizada na íntegra para esta tese. Alguns desses dados foram divulgados recentemente por meio de entrevistas a diversos órgãos de imprensa.

<sup>31</sup> Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 16 de jun. de 2014.

Mesmo com a crescente busca pelo ensino superior e com o aumento considerável de vagas nas Universidades públicas e particulares, não há candidatos suficientes para concorrer às licenciaturas, que são, portanto, os cursos com menor concorrência. Lembre-se que não faltam candidatos ao ensino superior, o que falta são interessados nos cursos de licenciatura, considerados menos prestigiados socialmente e de árduo trabalho pós- formação.

Uma pesquisa sobre a carreira do professor no Brasil, encomendada pela área de Estudos e Pesquisas da Fundação Victor Civita (FVC) e realizada em 2009 pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), detectou que apenas 2% dos alunos do final do Ensino Médio nas escolas públicas escolhem ser professor (RATIER, 2009, p. 2). Isso também foi constatado em pesquisas realizadas nos últimos anos no nordeste de Goiás e sul tocaninense (STEPHANI, 2011; 2009), onde a rejeição se confirma.

A partir de um levantamento que a UNESCO encomendou às pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas (FCC), Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto, foi traçado um amplo estudo sobre a condição docente no País, estudo esse que gerou o “Relatório professores do Brasil: impasses e desafios”, divulgado em setembro de 2009. O relatório apresenta um cenário preocupante, tanto ao demonstrar a precariedade da formação dos professores, quanto ao traçar, por meio da análise estatística da PNAD 2006, a renda desses profissionais.

O fator remuneração pesa tanto quanto prestígio social no momento de os jovens escolherem em qual carreira ingressar. Desse modo, se os alunos de escola pública não querem a licenciatura, muito menos os que cursam escolas particulares. Isso se explica por fatores socioeconômicos, uma vez que a carreira de professor não é vista como prestigiosa. Quanto maior a renda familiar, maior é a rejeição pelos cursos de licenciatura, que não têm muito *status* e ainda remuneram muito mal.

Segundo a pesquisa, como os jovens das classes A e B preferem as profissões melhor remuneradas e prestigiadas, os poucos alunos que ainda “escolhem” a carreira de professores são, portanto, das classes C e D; na sua maioria, do sexo feminino.

As principais razões para estão opção são constrangedoras, pois, segundo a pesquisa citada, e conforme outros levantamentos (STEPHANI, 2011; 2009), os fatores que levam tais alunos a escolherem o curso de licenciatura são os seguintes: 1º.) a garantia de emprego após o término do curso, pois o baixo número de formaturas implica menor concorrência no mercado de trabalho; 2º.) a facilidade de ingresso, uma

vez que a baixa procura implica um maior número de vagas e uma menos acirrada concorrência; 3º.) o custo financeiro significativamente menor que os de outros cursos, visto que cursar licenciatura costuma ser menos oneroso tanto nas universidades públicas quanto nas instituições privadas, onde os cursos de licenciatura são os mais baratos.

Por último: muitas vezes as licenciaturas são escolhidas em razão do fato de não serem consideradas cursos tão exigentes como os das outras profissões. Aqui a lógica quantitativa ou pragmática mais uma vez se justifica, inclusive no discurso das instituições: quem não dispõe de muita oferta, não pode se dar ao luxo de exigir muito na “procura”. Escudadas nesse discurso, muitas Universidades se tornam ainda mais flexíveis e omissas, realimentando o ciclo de má qualidade no qual estão inseridas e do qual se tornaram inclusive mantenedoras.

Diante desse quadro, pergunta-se: será que ainda se pode sonhar com mediadores de leitura vocacionados<sup>32</sup>? Como se verificou, os dados mostram que os que optam pela licenciatura, em grande parte, não estão necessariamente em busca de uma carreira docente. *Uma vez que o déficit de professores no Brasil é grande – no começo de 2010 passava de 700 mil para os últimos anos do Ensino Fundamental e para todo o Ensino Médio, dados que pouco se alteraram de lá para cá –, a escolha pela profissão quase sempre é guiada exclusivamente pela busca da garantia de emprego.*

Segundo Rodrigo Ratier e Fernanda Salla (2009, p. 6), “[a] maior parte dos candidatos vem de famílias de baixa renda e pouca escolarização, estudou em escola pública, trabalha para pagar a graduação e faz parte de um grupo com fraco repertório cultural”. Portanto, os poucos candidatos que “sobram” para cursar as licenciaturas nos cursos de Letras e Pedagogia são frequentemente marcados por profundas fragilidades advindas de sua formação básica: entre outros déficits, eles apresentam níveis de leitura abaixo do esperado.

Esse é, portanto, o principal desafio dos cursos de formação de professores: candidatos escassos e, ainda assim, pouco motivados e com graves problemas de formação básica. Essa realidade acaba impondo um verdadeiro drama à escola brasileira, pois ela raramente dispõe de um profissional preparado e auto-realizado, pois aquele que lhe “restou” é quase sempre um sujeito que está ali a contragosto, sem

---

<sup>32</sup> Utiliza-se esse termo nessa tese na perspectiva de que o profissional vocacionado é aquele que detém características e habilidades que se acredita serem necessárias e inerentes ao profissional. Além disso, julga-se vocacionado aquele professor que demonstra estar, na maior parte do tempo, envolvido, motivado e comprometido com seu trabalho.

motivação e com uma formação deficiente. As consequências disso para a qualidade da educação brasileira dificilmente poderiam ser exageradas.

Eis, portanto, como o drama da leitura no Brasil se constrói: os estudantes que não tiveram boa formação na educação básica foram para a licenciatura por ser mais barata, mais acessível e menos exigente; a Universidade, sustentando a lógica de mercado, não exigiu muito desse aluno, pois era o que lhe restava e concedeu-lhe um título de licenciado; a escola, que não dispunha de um poder real de seleção, empregou o professor que não aprendeu a gostar de ler nem a formar leitores. Eis agora esse professor, à frente de centenas de crianças e adolescentes, tendo o poder de interferir substancialmente na carreira leitora desses alunos.

Esta questão da omissão dos cursos de licenciatura merece um pouco mais de reflexão. As Universidades se sentem obrigadas a abdicar de seus ementários e programas originais, adaptando-se à fraca formação dos licenciandos de que dispõem e resignando-se frequentemente ao papel de supletivo ou focando boa parte do ensino na revisão de conteúdos e no esforço de levar o aluno a adquirir habilidades e competências fundamentais, que ele deveria ter trazido do ensino básico. A alegação dos professores universitários é que ou eles fazem isso ou nenhum tipo de ensino seria possível na academia.

Assim, para muitas universidades, a formação de professores se configura numa espécie de chantagem implícita, mas institucionalizada: “é pegar ou largar”; ou ainda: “é isso ou nada”. Essa é a desculpa de alguns cursos de licenciatura para o fato de não conseguirem manter um bom padrão de ensino, que a carreira de professor exige.

Machado (2012, p. 58) demonstra que essa omissão da Universidade é ainda mais grave por estar localizada no cume de um percurso formativo preenchido de omissões:

Sem dúvida, continuam atuantes os elementos que alimentam o velho círculo vicioso que há tantos anos discutimos e reconhecemos. Famílias com baixa escolaridade e com reduzido (ou inexistente) acesso a bens culturais matriculam nas escolas crianças ávidas por conhecimento e educação. Lá, elas encontram professores muitas vezes oriundos de famílias igualmente com baixa escolaridade e reduzido acesso a bens culturais, despejados num mercado de trabalho que não lhes dá oportunidades, não os remunera condignamente e ainda lhes nega recursos essenciais ao bom desempenho da profissão. A formação do magistério e a formulação de políticas públicas não têm sabido romper e corrigir esse processo contínuo, com a profundidade que ele exige.

Premido por diversos obstáculos, como o de suas próprias contingências intelectuais e financeiras, as limitações dos alunos e das instituições onde atua, o professor assume papel relevante na “crise da leitura” (LAJOLO, 2007; 1988). Eis porque se defende aqui a tese segundo a qual é na boa formação do professor que pode estar uma efetiva solução para o impasse, a se crer no que diz Filipouski (1988, p. 111), para quem “um professor que assume a sua função legítima de educador é capaz de transformar os efeitos perniciosos da miséria, má nutrição e doença em elementos propulsores de consciência e engajamento com a realidade”.

Nesse sentido, Mello e Oliveira (2008, p. 1) mencionam que, “para ter uma visão mais ampla desse quadro, é necessária uma consideração sistêmica do problema, a fim de, posteriormente, empreender esforços que permitam um início de transformação”. Os autores acreditam ainda que se deve conhecer a realidade da precária formação dos professores para tentar intervir sobre ela. Segundo eles, em um país onde não há o hábito de ler, é comum os jovens chegarem aos cursos de Letras e Pedagogia sem um repertório desejável para quem objetiva trabalhar/incentivar a leitura. Isso, no entanto, resulta numa perpetuação do problema:

há que considerar que o aluno que a Universidade receberá no futuro está sendo formado por aquele que ela própria diplomou, fechando um círculo, infelizmente, vicioso. Some-se a isso a *falta de cultura da leitura, menos ainda a literária*, principalmente no segmento social de baixa renda, que compõe a maioria dos brasileiros, e ter-se-á um quadro lamentável da conjuntura da leitura em nosso país (MELLO; OLIVEIRA, 2008, p. 2, grifos nossos).

A própria Universidade se defende, buscando eximir-se da culpa, justamente lembrando a circularidade da crise da formação e apontando, num lance imediatamente abaixo ou anterior, a origem dos males da deficiente educação do formando: em outras palavras, a culpa seria da escola e do ensino básico, que não capacitam o aluno para estar na Universidade. Configura-se, assim, um círculo vicioso responsável pela crise do sistema leitor brasileiro, no centro do qual está sempre a problemática do repertório.

Essa prática de conviver com a literatura, algo muito mais fundo que um hábito de leitura, representa também o acesso de cada indivíduo a um patrimônio comum que herda de toda a humanidade e que veio sendo construído pelos séculos afora. Um legado estranho, que não diminui ao ser dividido com os outros, mas, pelo contrário, cresce e se fortifica ao ser compartilhado. Mas ninguém tem acesso a ele inteiro de uma vez. Tem de ser aos poucos, por meio da lenta formação de um repertório que habilite a fazer comparações e escolhas. É isso que

a escola pode fazer muito bem – se os professores e os formuladores de currículo forem leitores de literatura, de modo a valorizar a liberdade de opção e a necessidade de tempo para essa atividade (MACHADO, 2012, p. 60).

O problema do letramento literário do licenciando, que, sob certos aspectos, complementa o fenômeno da formação deficiente, é também dele distinto, uma vez que as habilidades e as competências esperadas para o perfil de um licenciado em Letras e Pedagogia podem ser perfeitamente diferenciadas de seu arcabouço de leituras literárias. Com isso quer se dizer que, mesmo quando o ingressante nos cursos de licenciatura dispõe de uma razoável formação básica, em geral tem grande lacuna em sua familiaridade com obras da literatura nacional e/ou universal.

Isso, com certeza, tem grandes reflexos em sua formação, uma vez que os programas de formação de professores de Letras, por exemplo, pressupõem um razoável repertório de leituras, sem o qual os estudos teóricos e analíticos tornam-se quase incompreensíveis. No afã de reverter esse embaraço, muitos estudantes desses cursos tentam adquirir um repertório mínimo de leituras literárias, ao mesmo tempo em que devem fazer, por exemplo, as leituras teóricas e analíticas que pressupõem aquelas.

Decorrem disso as situações como as de alguns formandos, universitários de um curso de letras, que, perguntados sobre sua última leitura, afirmaram que ela ocorrera quando ainda cursavam o Ensino Médio, ou que jamais teriam lido ou ainda que não se lembravam (Cf. STEPHANI, 2009). Nesse caso, ou eles estavam equivocados ou tinham de fato não apenas conseguido chegar à Universidade sem haver feito nenhuma leitura, como também estavam conseguindo sair dela formados, sem ler um único livro na íntegra!

Muitos professores universitários alegam<sup>33</sup> que, como o déficit dos alunos é muito grande, estes têm necessidade de tentar minimizá-lo ao mesmo tempo em que precisam estudar e adquirir os conhecimentos da graduação. Assim, quando não é a Universidade que está abrindo mão de seu currículo e passando a adaptar-se à realidade da maioria dos alunos –, oferecendo, portanto, uma formação mínima e ineficiente – é o aluno que está tentando correr atrás do prejuízo, buscando ao mesmo tempo adquirir conhecimentos e competências, tanto da formação superior quanto da falida educação básica que cursou.

---

<sup>33</sup> A pesquisadora trabalhou 7 anos no curso de Letras, sendo 5 deles a frente da coordenação de curso e essa era uma reclamação muito recorrente por parte dos docentes.



Evidentemente, se essa situação se perpetua, a maioria dos estudantes não conseguirá sair-se bem nessa árdua tarefa. Acabam, muitas vezes, não fazendo nem uma coisa nem outra, pois devem adquirir um repertório mínimo de leituras “retroativas” ao mesmo tempo em que precisam fazer os estudos e leituras obrigatórias para aquele estágio de formação.

Esse fenômeno fez surgir uma discussão sobre a necessidade da exigência de nota mínima para acesso aos cursos de licenciatura. Já se tem até um indicativo dessa possibilidade, apresentado na Lei nº. 12.796, de 4 de Abril de 2013 (que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da Educação). De acordo com o Artigo 62, § 6º desse documento, “o Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação – CNE”<sup>34</sup>.

Talvez essa iniciativa impedisse que candidatos, em virtude da pouca concorrência já mencionada nos cursos de licenciatura, ingressassem nos cursos de Letras e Pedagogia sem os requisitos mínimos para a habilitação em ensino de língua e literatura. Atualmente, com o modelo de seleção que se tem em algumas instituições, baseado no quantitativo de vagas e não num ponto de corte que tenha como critério uma quantificação de formação mínima esperada, a (baixa) concorrência dita os rumos do perfil do futuro professor e, conseqüentemente, dita também o futuro dos seus alunos.

O despropósito desse modelo é tão grande que hoje é possível e até mais comum do que se espera, que um candidato, mesmo “zerando”<sup>35</sup> em questões da grande área de conhecimento a que está pleiteando, ingresse na licenciatura. Em muitos vestibulares (inclusive de IES públicas) não há ponto de corte, bastando uma pontuação “mediocre” para garantir a vaga.

Até agora se falou da formação inicial do professor e seria o caso de se questionar se o profissional em atividade se encontra numa realidade diferente dessa

---

<sup>34</sup> Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm)>. Acesso em: 15 de ago. de 2013.

<sup>35</sup> Pode-se citar aqui o caso de alunos aprovados em alguns dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Tocantins para o semestre 2013/1. Nesse processo seletivo, 24 candidatos foram aprovados tendo zerado na disciplina específica do curso pretendido. Desse montante, 13 zeraram ainda em mais de uma disciplina e houve caso de candidato aprovado sem ter nenhuma pontuação em 4 das 9 disciplinas avaliadas no processo. Dados disponíveis no site: <[http://www.copese.uft.edu.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=147&Itemid=267](http://www.copese.uft.edu.br/index.php?option=com_content&task=view&id=147&Itemid=267)>. Acesso em: 30 de ago. de 2013.

diagnosticada referente aos futuros professores. Será que os professores em pleno exercício são leitores? Em seguida, são avaliados alguns dados que mostrarão que, apesar de ser mais positiva, a situação leitora desses professores também não é muito empolgante.

Em trabalho da década de 1990, Lajolo (2007, p. 108) avaliou o pequeno e frágil domínio da literatura por parte de profissionais da educação:

Pesquisa recente feita entre professores de primeiro grau e bibliotecários de Campinas e Recife mostrou como o repertório de leitura desses profissionais é desolador, constituído a maior parte das vezes por *best-sellers* tão antigos quanto *Fernão Capelo Gaivota*, *O menino do dedo verde* e *O pequeno príncipe* ou pelo que se poderia chamar de clássicos escolares, como a *Moreninha*, *Iracema* e *A escrava Isaura*. A precariedade da situação que essa pobreza de repertório indica é grave.

Apesar da relativa antiguidade das pesquisas de que trata Lajolo, infelizmente o acerto das observações e a realidade sobre a qual elas se voltavam não mudaram muito, já que estudos recentes apontam os mesmos resultados. É o caso da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*<sup>36</sup>, realizada em 2011 e publicada no ano seguinte. Avaliando os dados levantados, Zoara Failla (2012b) demonstrou que, de maneira geral, os professores possuem o mesmo comportamento da população leiga quanto aos hábitos, frequência e interesses de leitura. Ou seja, os docentes – que em tese deveriam possuir um bom repertório literário – não se diferenciam daqueles que estão “desobrigados” profissionalmente de conviver com os livros e textos.

Para a socióloga, isso é relevante, uma vez que esse profissional preenche, nas sociedades modernas, o lugar outrora ocupado pelas mães no estímulo para a leitura. Apesar desse novo papel, o professor, tanto quanto as pessoas “comuns”, mesmo quando é leitor, concentra suas preferências, segundo Failla (2012b, p. 45), nos manuais de autoajuda. O que contraria a expectativa de que o professor, como “profissional das Letras”, tenha gosto, repertório e expectativas de leitura mais exigentes, principalmente por ter tido, pelo menos em tese, acesso em seu curso de formação a um maior repertório literário e crítico.

Sobre esse aspecto da formação, Silva (2009a, p. 23) afirma que em nosso país

---

<sup>36</sup> A pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, que deu origem ao livro, é aplicada em âmbito nacional e organizada pelo Instituto Pró-Livro.

a formação aligeirada – ou de meia tigela – dos professores, o aviltamento das suas condições de trabalho, o minguado salário e as políticas educacionais caolhas fazem com que os sujeitos do ensino exerçam a profissão sem serem leitores. Ou, então, sejam tão somente leitores pela metade, pseudo leitores, leitores nas horas vagas, leitores mancos, leitores de cabresto e outras coisas assim. Os resultados desse quadro lamentável e vergonhoso todos sabem: dependência de livros didáticos e outras receitas prontas, desatualização, redundância dos programas de ensino, homogeneização das condutas didáticas, repertório restrito, ausência de habilidades e competências de leitura, estagnação intelectual, etc.

Diante destas tristes constatações apontadas por Failla (2012b) e Silva (2009a), melhorar o repertório do docente é crucial e urgente, e isso pode e deve ser feito na graduação (formação inicial), bem como nas capacitações para os professores já em exercício (formação continuada). Tais ações devem ser de responsabilidade das Universidades e dos governos em todas as esferas, nos seus ministérios e secretarias de educação: ou seja, devem ser concebidas como uma política pública. Só na união de esforços e no estabelecimento de parcerias – principalmente entre as Universidades que fazem pesquisas constantes e os governos que elaboram muitas dessas políticas públicas –, a problemática realidade atual poderá ser transformada.

O que se defende aqui é um conjunto de posturas e medidas que primem e resultem na boa formação dos professores que, diante da atual realidade da leitura no país, são pilares para a formação de uma sociedade leitora de literatura. Para demonstrar essa relevância do professor, expor-se-á uma realidade em que a disponibilidade de recursos materiais diversos, por si mesmos e independentes da ação eficaz dos professores, tem-se mostrado inócua no combate à crise de leitura.

### **3.4 Elemento catalisador: o professor de língua portuguesa**

O que amplia a relevância do professor no processo comunicativo da leitura literária é o fato de a maior parte das famílias brasileiras não estarem inseridas no contexto do mundo escrito. Isso significa que, para muitas crianças e adolescentes, oriundos dessas famílias, o acesso à palavra escrita e à cultura letrada restringe-se, portanto, ao ambiente escolar e àquele que é propiciado pelo professor.

Tais alunos não contam com uma tradição de leitura, sendo, como costuma ser boa parte deles, filhos de pais analfabetos, semianalfabetos e/ou que foram, eles

próprios, privados dos livros em seu passado. Mas mesmo que os pais compreendessem a importância da leitura na vida dos filhos, estes ainda teriam que se ver com o fato de não disporem de condições financeiras para adquirirem livros, pois têm que fazer uma cruel opção: o supermercado ou a livraria.

Diante desse quadro, resulta a convicção (nem sempre justificada, é bom lembrar) de que a maioria dos alunos não lê apenas porque não dispõe de recursos materiais para fazê-lo. Para testar essa convicção arraigada, seria importante conferirmos dados de pesquisas sobre hábitos leitores em nosso país.

O livro *Retratos da leitura no Brasil 3* (FAILLA, 2012a) apresenta resultados da pesquisa homônima que ensejaram discussões de diferentes autores sobre os dados coletados. Das considerações desses especialistas destacam-se dois aspectos: o primeiro é que, tendo em perspectiva levantamentos feitos em anos anteriores, a pesquisa não diagnosticou aumento do índice de leitura do brasileiro; o segundo, que pode, juntamente com alguns outros fatores, ser visto como causa do primeiro, é que os materiais/recursos de leitura estão chegando às escolas, mas não estão sendo suficientemente aproveitados.

A pesquisa mostra ainda que aqueles que pertencem às classes sociais privilegiadas leem mais. Isso pode parecer óbvio, pois, quando se pensa nos motivos dessa disparidade, a primeira coisa que nos vem à cabeça é o maior acesso aos livros por parte dos que dispõem de recursos financeiros para adquiri-los. Mas esse senso comum não se justifica, pelo menos não nessa relação direta, pois, paradoxalmente, políticas públicas, como a da distribuição gratuita de livros às escolas e às bibliotecas, têm se mostrado até agora insuficientes para incidir significativamente sobre os números dessas estatísticas.

É certo que uma das barreiras para a leitura das classes menos privilegiadas é o recurso para compra de livros e nesse sentido as campanhas governamentais de acessibilidade cultural ajudam. Mas não é suficiente para o aluno dispor de uma biblioteca com um bom acervo e ter a ele livre acesso, se esse aluno não puder contar com alguém preparado para fomentar e intermediar seu interesse e para dirimir seu embaraço e perplexidade diante dos livros.

Assim, pelo que as pesquisas indicam, o tímido aumento da frequência e qualidade da leitura no Brasil deve-se mais a fatores humanos que a fatores materiais. Os dados apontam para a necessidade de uma mais completa formação para os

mediadores, que são os professores de língua portuguesa, como destaca Cunha (2012, p. 88):

Sabemos que há uma vigorosa e bem-sucedida política de distribuição de materiais de leitura, instituída pelo MEC, há pelo menos 15 anos, com livros de referência e de literatura, destinados aos alunos, e também ao professor. Mas conhecemos também o déficit de bibliotecas escolares e a insuficiente formação continuada do mestre, questões que começam a ser mais fortemente encaradas agora.

Silva (2012b, p. 116) é ainda mais incisivo, ao criticar a multiplicação dos livros como suposta reversão imediata da crise da leitura. Segundo ele, “o ‘fazer ler’, ou seja, ‘dar vida aos livros’ através de práticas diversas de leitura vai muito além do abastecimento ou aparelhamento das escolas com obras diversas”. A respeito desse abastecimento ou aparelhamento, alguns números relacionados ao esforço governamental no sentido de suprir os alunos de material de leitura merecem ser considerados.

Em meados de 2013, o MEC afirmou que 86,7% das escolas públicas brasileiras que ofertam o Ensino Médio tinham bibliotecas. Para o órgão do Governo, 92,2% têm acesso à internet, 91,8% contam com laboratório de informática e 71,5% têm quadras esportivas<sup>37</sup>. Ainda segundo o MEC, as escolas recebem periodicamente livros para suas bibliotecas, via Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)<sup>38</sup>. A distribuição de livros acontece desde 1998, alternando os segmentos da Educação Básica em cada ano.

Segundo dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em 2013 foram distribuídos para o Ensino Médio 19.144 acervos, atendendo os 8.780.436 alunos do EM cadastrados no MEC, num total de 2.218.884 livros, no

---

<sup>37</sup> Informações disponíveis no site <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2013-06-05/maioria-dos-alunos-de-ensino-medio-nas-escolas-publicas-tem-acesso-biblioteca-e-internet-diz-mec>>. Acesso em: 30 ago. de 2013.

<sup>38</sup> O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) tem como objetivo prover as escolas de ensino público das redes federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, no âmbito da educação infantil (creches e pré-escolas), do ensino fundamental, do ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA), com o fornecimento de obras e demais materiais de apoio à prática da educação básica. Em 2013 serão atendidas as escolas dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Serão formados 6 acervos distintos, com até 60 títulos cada, sendo 3 deles direcionados aos alunos dos anos finais do ensino fundamental e os outros 3 aos alunos do ensino médio. As obras serão entregues também em formato digital acessível MecDaisy. O programa vai distribuir cerca de 6,7 milhões de obras literárias a mais de 50 mil escolas do ensino fundamental e 18,8 mil do ensino médio em todo o país. Serão investidos, aproximadamente, R\$ 66 milhões na compra dos livros. Informações disponíveis no site:<<http://www.fn.de.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>>. Acesso em: 30 de ago. de 2013.

valor de R\$ 29.704.045,58. Os acervos são compostos de 60 títulos diferentes e as escolas receberam, a cada 250 alunos, 1 (um) desses kits podendo chegar a 3 (três) acervos diferentes.<sup>39</sup>

Essa iniciativa do Governo tem se refletido claramente nos números do sistema literário brasileiro. Pesquisas apontam que nunca se vendeu tantos livros no país, mas muitos deles são o que Lajolo (2012, p. 170) chamou de “chapa branca”, ou seja, livros adquiridos pelo Estado, que não necessariamente refletem um aumento na procura por literatura entre os jovens brasileiros.

De fato, nos últimos anos, centenas de milhares de livros foram repassados à educação básica, o que não significa que se esteja experimentando um *boom* de leitura nas escolas brasileiras. Isso força a conclusão de que os recursos disponibilizados não estão sendo explorados adequadamente ou de maneira decisiva.

Segundo Tânia Mariza Kuchenbecker Rösing (2012), as escolas e os materiais de leitura, inclusive os literários estão sendo disseminados pelo país. No entanto, lacunas na formação dos professores impedem que esses recursos se traduzam em uma mudança efetiva do cenário, como explica Rösing:

A grande extensão territorial brasileira tem sido transposta pelo grande número de escolas existentes por todo o país, constituindo-se locais de recepção de materiais de leitura, desde o livro didático até textos literários, publicações imprescindíveis ao desenvolvimento dos alunos, bem como de títulos destinados à formação do professor entre outros materiais. A escola enquanto instituição, no entanto, tem-se revelado frágil na tarefa de formar leitores. *Lacunas na formação dos professores enquanto leitores e a inconsistência dos raros programas de formação de mediadores de leitura desenvolvidos resultam numa inoperância da escola na direção de transformar o Brasil num país de leitores.* (2012, p. 94-5, grifos nossos).

Rösing menciona a existência de programas de formação de mediadores, no entanto critica o formato “à distância”, algo um pouco complicado para um curso onde a presença e o contato são cruciais. Para ela, seria “necessário enfatizar que a aquisição de acervos literários, de publicações destinadas à formação dos professores resulta inócua se não forem criados programas *presenciais* de formação leitora dos professores.” (2012, p. 101, grifo nosso).

---

<sup>39</sup> Informações disponíveis no site: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-dados-estatisticos>>. Acesso em: 30 de ago. de 2013.

A pesquisadora destaca ainda que a distribuição de materiais aquece o mercado editorial (“essa complexa cadeia”), que bibliotecas estão sendo “forçosamente” abertas e ampliadas (dentro e fora da escola), no entanto, isso não está se refletindo nos índices de leitura no país. Tem-se material, mas ele não está sendo utilizado como deveria. A pesquisadora faz um alerta: “Deve-se pensar na relação custo/benefício: investe-se em materiais de leitura que não são utilizados nem por professores, nem por alunos, muito menos pela comunidade escolar em seus mais variados segmentos” (RÖSING, 2012, 105-6).

Nas pesquisas realizadas com alunos do EM de escolas do Distrito Federal – sobre as quais se está tratando neste trabalho, 20% dos alunos (de ambas as pesquisas) afirmaram não dispor de biblioteca na escola. Outro dado relacionado: apenas 20,93% dos entrevistados em 2005 e 9,5% dos de 2010 afirmaram que os professores de Língua Portuguesa se utilizavam de visitas à biblioteca escolar como complemento de suas aulas. Ou seja, mesmo quando a biblioteca está disponível, não necessariamente ela é efetivada como espaço de acesso aos livros e para a leitura.

E essa realidade não é exclusividade do DF, pois nas demais regiões do país ainda faltam bibliotecas escolares<sup>40</sup>. Como apontado anteriormente, segundo os dados do MEC, 13% das escolas do país não as possuem. Ainda, a existência do “espaço biblioteca” não garante seu uso nem sua qualidade enquanto espaço de acesso, orientação e estímulo à leitura, como apontado por Cunha (2012).

Muitas obras de literatura que chegam à escola ficam guardadas em caixas ou depositadas em salas apertadas. Com involuntária auto-ironia, muitas vezes esses espaços são chamados de “biblioteca”. Dispor de livros para ficarem guardados ou entulhados em depósitos ou mesmo em salas sem nenhuma ambiência de biblioteca não contribuirá para fazer da escola um espaço de leitura. É o que aponta a pesquisa “Avaliação das Bibliotecas Escolares no Brasil”, publicada em 2011, segundo a qual, “para que salas de leitura sejam espaços de promoção real da leitura, precisam ser mais do que salas ‘cheias’ de livros” (BRASIL, 2011, p. 86). Isso porque o livro fechado/guardado/empilhado não chegará sozinho às mãos dos alunos, precisa ser apresentado, compartilhado, solicitado, fazer parte de uma verdadeira dinâmica no seio da qual a literatura é de fato contemplada.

---

<sup>40</sup> Vale lembrar aqui que no novo Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em junho de 2014, prevê a existência de bibliotecas em todas as escolas públicas de Educação Básica até o final da vigência da Lei, em 2024 e a Lei 12.244 aprovada em 2010, estabelece a obrigatoriedade da existência de um acervo de pelo menos um livro por aluno em cada instituição de ensino do País.

Há uma defesa unânime da necessidade de um trabalho conjunto para a resolução dos problemas em relação aos índices de leitura do Brasil. Isso implica, óbvio, um maior aporte de recursos financeiros e um melhor aparelhamento de escolas e bibliotecas<sup>41</sup>. No entanto, usando aqui um termo de mercado, a logística por si mesma tem se mostrado ineficaz no combate à crise de formação de leitores no Brasil. Os livros estão chegando à vista dos alunos, mas não às suas mãos e muito menos ao seu espírito. Essa metáfora se traduz no fato de que são urgentes políticas públicas de formação inicial e continuada de profissionais que possam auxiliar os alunos na tarefa de não apenas acessar os livros, mas também descobrir o prazer de ler.

Todavia, não estamos falando de qualquer formação, e sim, de uma na perspectiva da mediação em espaços escolares, assunto do próximo tópico.

### **3.5 A formação para a mediação escolar**

A mediação é um processo social necessário à vida humana; acredita-se nele como algo importante e “obrigatório” dentro dos muros escolares, pois se compreende a aprendizagem como um processo interacionista. Para ensinar, faz-se necessário uma série de relações interativas, na busca de conduzir o aluno à elaboração de representações pessoais sobre o objeto de aprendizagem. “Nesse processo são considerados os fatores culturais, a experiência acumulada do aluno e a utilização de dispositivos que lhe permitam construir uma interpretação pessoal e contextualizada do objeto de estudo” (SCHNITMAN, 2011, p. 292).

Nessa perspectiva, entende-se que o processo de mediação se estabelece quando duas ou mais pessoas cooperam e interagem em uma atividade (interpessoal), de tal forma a possibilitar uma reelaboração (intrapessoal) da sua realidade (VYGOTSKY, 2000). Essa interação, permeada de processos de reelaboração, requer esforços das partes envolvidas, como aponta Freire (2002, p. 45):

ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ser com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo

---

<sup>41</sup> Para um aprofundamento sobre as bibliotecas escolares, sugere-se a leitura do texto *Situação das bibliotecas escolares no Brasil: o que sabemos?* de Bernadete Santos Campello *et al* (2012) que faz uma síntese de dezoito diagnósticos sobre a situação de bibliotecas escolares brasileiras, publicados de 1979 a 2012.



e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando, como sujeito de aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar.

Isso significa uma interação direta entre aluno e professor e uma redefinição desses papéis. Deve-se fugir dos extremos das releituras behavioristas e construtivistas, ou seja, do “super-professor” que tem como par o aluno “tabula rasa” e o “super-aluno”, que faz par com o professor “acessório”. Na perspectiva da mediação, ambos, aluno e professor passam a ser coparticipantes do processo de ensino e aprendizagem. Na abordagem interacionista, o papel do professor é a de um mediador que cria as situações de aprendizagem, estabelecendo uma relação privilegiada desta com os alunos.

para se produzir uma aprendizagem significativa torna-se imprescindível a dupla ‘mediador-mediado’ que, ao desenvolver os critérios de mediação, possibilita a interação e a modificabilidade, já que é somente por meio da interação do sujeito com outros sujeitos capazes de mediar informações necessárias, estando estes sujeitos integrados a um meio ambiente favorável e estimulante, que o desenvolvimento cognitivo acontece. Desta forma, a interação é influenciada por determinadas características do organismo (incluindo aquelas de hereditariedade, maturação e similares) e qualidades do meio ambiente (oportunidades de educação, *status* socioeconômico, experiência cultural, contatos afetivos e emocionais com outros significantes). (TURRA, 2007, p. 300).

Neide Catarina Turra acredita também que um dos eixos centrais da teoria da mediação de Feuerstein é a esperançosa ideia da modificabilidade, segundo a qual tudo e todos podem e devem ser modificados e intermodificados:

[A] Experiência de Aprendizagem Mediada, por sua característica multidisciplinar, busca promover a modificabilidade cognitiva estrutural dos sujeitos envolvidos no processo. Esta modificabilidade decorre não apenas da resolução das tarefas, mas da interação provocada por meio dos critérios adotados durante a EAM e especialmente pela autonomia que a mediação proporciona ao sujeito mediado. (op. cit., p. 305).

Segundo a autora, adotar essa visão do processo ensino-aprendizagem implica perceber e reconhecer, na perspectiva de Feuerstein, os princípios básicos da modificabilidade, que são os seguintes:

1) O ser humano é modificável [...] 2) O sujeito que eu vou mediar é modificável [...] 3) Eu, enquanto mediador, sou capaz de produzir

modificações no sujeito [...] 4) Enquanto pessoa (mediador) também devo modificar-me [...] 5) A sociedade e a opinião pública são modificáveis e devem ser modificadas. (TURRA, 2007, p. 306).

A mediação requer um processo constante de inferências e negociação entre o mediador e o mediado. Esse acordo entre as partes é baseado na entrega mútua, pois ser mediador implica ter uma relação aluno-professor baseada na confiança, na empatia e na colaboração recíproca.

E, como realizar esse acordo, negociar no processo de mediação da leitura de textos? É o que se pretende responder a partir de agora.

### 3.5.1 O processo da mediação na leitura de textos

Pelo que foi visto até agora, o processo ensino-aprendizagem envolve sobremaneira a mediação modificadora. Apontam-se aqui as vantagens dessa postura para o ensino de leitura.

Verificou-se anteriormente que em países como o Brasil, marcado pela desigualdade social, muita gente ficou privada dos livros e da cultura da leitura durante boa parte da história do país. A família média brasileira não desenvolveu o hábito da leitura e, portanto, não a incorporou ao seu modo de ser e estar no mundo. Por essa razão, a escola acaba sendo o único lugar onde de fato a maior parte das crianças se depara com o universo dos livros e da imaginação leitora.

Essa escolarização da leitura apresenta, como já foi discutido neste trabalho, suas vantagens e desvantagens. Poder-se-ia resumir essa situação em um paradoxo: a leitura *só* acontece na escola, mas *pelo menos* na escola ela *acontece*<sup>42</sup>. É verdade que a escola, sendo, como é, uma instituição regularizada e regularizadora, constitui-se no espaço “do aprendizado e das notas, da classificação, do controle” (PETIT, 2009, p. 269).

Isso geralmente confere à escola uma simbologia grave; conseqüentemente, o que ocorre nesse espaço, mesmo sendo a leitura, tem a tendência a tornar-se uma atividade solene e oficiosa, muitas vezes encarada mais como um momento de martírio do que de prazer.

---

<sup>42</sup> Ezequiel Teodoro da Silva no livro *Retratos do Brasil* (2012b, p. 109) menciona que “a tese relacionada à “desescolarização da leitura” muito dificilmente se aplica ao caso brasileiro”, pois aqui a escola é para muitos o único espaço privilegiado desse contato leitor-leitura literária.

Nesse cenário, a mediação assume grande relevância. A leitura propiciada pelo professor é, na realidade social brasileira, tão integrante do processo cultural que já não se a concebe sem esse verbo: mediar. O professor não é apenas importante; é essencial, sobretudo por que ele insere o aluno num universo que este quase sempre desconhece e não experimenta com outra pessoa em outro lugar.

O professor propicia ao aluno uma convivência com os textos, uma regularidade de leitura que, segundo Geraldi (2013), constitui-se no verdadeiro aprendizado para a leitura. Geraldi afirma também que, apesar do fato de que nessa relação entre professor/texto/leitor, quem aprende é o aluno, é também inegável que para o processo de descobertas/desvelamento do texto o professor tem papel crucial. O professor também experiencia a leitura que media, principalmente pelo fato de que só pode auxiliar o aluno nesse processo se antes ele mesmo, professor, já tiver passado por ele:

[P]ensar o professor como mediador da relação do estudante com o texto, e através deste com o(s) seu(s) autores, é já afirmar um ponto de vista sobre a aprendizagem: ninguém aprende a ler sem debruçar-se sobre textos. E este debruçar-se pode ser individual ou coletivo. Não é o professor que ensina, é o aluno que aprende ao descobrir por si a magia e o encanto da literatura. Mediar este processo de descobertas é o papel do professor, que só pode fazê-lo também ele como leitor. (op. cit., p. 25).

Nessa perspectiva é que se configura o conceito de professor-mediador visto como agente letrador, tal como defendido por Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010). As autoras apresentam propostas de leitura mediada pelo professor, leitura essa concebida como tutorial. Apresentam ainda alguns protocolos de leitura realizados com alunos de diferentes séries/anos da educação básica com textos de diversos assuntos relacionados a várias disciplinas. Nesses protocolos fica claro o papel do mediador como aquele que vai auxiliando (guiando) os alunos a compreender e/ou aumentar a compreensão sobre o texto lido.

Nos protocolos o professor faz um processo contínuo de verificação do conhecimento prévio do aluno, explicando informações novas e fazendo encaminhamentos para que os alunos possam fazer eles mesmos suas descobertas. Por

essa proposta, ser um agente letrador é possibilitar aos alunos recursos para ampliarem sua própria compreensão leitora.<sup>43</sup>

Nessa perspectiva, o professor, ao mediar a relação leitor-texto, possibilita o letramento pelas inferências que faz e que propicia. Tais ações implicam na atribuição do papel de *andaime* ao texto. Isso significa que o professor dá assessoria ao aluno para possibilitar-lhe autonomia, fornecendo-lhe meios para a construção de *cavaletes* conceituais (esqueletos externos ao texto, mas que de certa maneira o sustentam). Apoiado sobre essas bases, o aluno/leitor poderá ir preenchendo os “buracos” ou vazios que ficam na compreensão dos textos, vazios esses decorrentes da carência de um conhecimento muitas vezes complexo, suposto e exigido por alguns textos (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010).

Nessa alegoria, o uso dos andaimes<sup>44</sup> é emprestado da ideia de construção cooperativa, em que assume o sentido de suporte, plataforma, a qual, por sua vez, agrega os conceitos de base segura e ainda de acesso privilegiado, uma vez que o andaime é o que torna possível ao construtor erguer-se e atuar nos lugares mais altos, aos quais seria inviável chegar sem tais recursos.

O sentido da alegoria implica, portanto, que, assim como na construção de paredes elevadas, os andaimes alçam o construtor e lhe dão meios de atuar; no processo ensino-aprendizado, o professor mediador assessora/guia/auxilia o aluno no procedimento de compreensão leitora de um texto. Ou seja, o professor atua de modo tal a que ele possibilite ao aluno, seja por meio de pistas, questionamentos, sugestões ou instigações, fazer inferências até o ponto em que possa “agir por si”, ganhar autonomia naquela trilha. Nesse momento o “suporte” é retirado para dar lugar à livre expressão do aluno, que então compreendeu o texto.

Na perspectiva de Vygotsky e Feuerstein, cabe a um indivíduo mais experiente (professor-mediador) oferecer apoio (andaimes, na terminologia adotada aqui) ao menos experiente (aluno-leitor). Apropria-se nesse trabalho dessas teorias para relacionar o trabalho do professor de língua e literatura como sendo aquilo que dá

---

<sup>43</sup> Para uma maior imersão na temática, sugere-se a leitura do trabalho *A mediação da leitura: do projeto à sala de aula – desafios e possibilidades*, de Ana Aparecida Vieira de Moura e Luzineth Rodrigues Martins (2012). Nele, as autoras focam a reflexão sobre a prática pedagógica na perspectiva da mediação do ensino, revisitando alguns autores que oferecem aportes teóricos sobre a leitura a partir de um ponto de vista interacional.

<sup>44</sup> Segundo Bortoni-Ricardo (2010, p. 26), andaime é um termo metafórico que “se refere a um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz”, em qualquer ambiente social, ainda que o termo seja mais empregado no âmbito do discurso de sala de aula.

suporte para a “edificação” do processo que compreende a compreensão leitora. Na interação social, e no caso na mediação da leitura, há a necessidade desse suporte.

Segundo Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (op. cit., p. 26), o processo de “andaime” ou *andaimagem* foi proposto inicialmente por Jerome Bruner com base na teoria vygostkiana, sendo mais tarde desenvolvida por Cardzen, no início dos anos de 1980. Esse processo, segundo as autoras, configura-se como uma base procedimental e atitudinal por meio da qual o professor fornece ao aluno uma coluna de sustentação cognitiva e experimental, gerando na interação entre ele e o aluno, uma ponte responsável pela construção do conhecimento e possibilitando o desenvolvimento do aprendiz.

Michèle Petit (2008) compreende a função do mediador em termos de iniciador aos livros. Segundo ela, pode-se chamar assim

[a]quele ou aquela que pode legitimar um desejo de ler que não está muito seguro de si. Aquele ou aquela que ajuda a ultrapassar os umbrais em diferentes momentos do percurso. Seja profissional ou voluntário, é também aquele ou aquela que acompanha o leitor no momento, por vezes tão difícil, da escolha do livro. Aquele que dá a oportunidade de fazer descobertas, possibilitando-lhe mobilidade nos acervos e oferecendo conselhos eventuais sem pender para uma mediação de tipo pedagógico. (p. 175).

O professor efetiva essa mediação de diversos modos, como por meio de perguntas facilitadoras do processo de inferências e ainda ensejando protocolos de leitura. Esses protocolos de leitura terão efeito benéfico cumulativo no desenvolvimento do acervo de conhecimento enciclopédico dos sujeitos colaboradores. Assim, a mediação deverá conceber o leitor como sujeito que desempenha papel ativo no evento da leitura e na interação com o texto.

### **3.5.2 A mediação dos textos literários**

Na mediação entre o leitor e a leitura, segundo Sandra Alves da Silva (2005a), a escola e o professor agem em duas instâncias. A primeira diz respeito ao nível teórico ou abstrato; é a mediação qualitativa. A outra diz respeito ao aspecto sociológico da leitura: nível concreto ou mediação quantitativa. Para Silva (2005a, p. 53), a formação do leitor se dá na interlocução desses dois aspectos. Segundo ela, a mediação qualitativa “acontece propriamente nos momentos de estudo de textos

literários, no momento em que o professor orienta seus alunos nos labirintos deixados pelo texto, em seus inúmeros espaços vazios que precisam ser completados”.

Já a mediação quantitativa se dá por meio da aproximação concreta entre aluno e obras literárias, sendo necessário que o aluno selecione tais obras “de acordo com critérios de literariedade, unindo o hábito cotidiano da leitura ao prazer de ler um bom livro. O professor é, nesse momento, uma espécie de cicerone no universo livresco” (idem).

Vê-se, assim, que a mediação no ensino de leitura literária pressupõe um levantamento e uma consideração no que se refere aos horizontes de leitura dos alunos. A função do professor compreende a tarefa de respeitar os limites, porém num constante esforço para ampliá-los, como diz Cosson (2006, p. 35): “É papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura”.

O protagonismo do professor pode ser maior ou menor, desde que o crescimento do aluno como leitor seja priorizado. Barros (2006, p. 17), por exemplo, concebe a atuação do professor quase em termos de “ducto” ou de facilitador: “mediar leitura é fazer fluir a indicação ou o próprio material de leitura até o destinatário-alvo, eficiente e eficazmente, formando leitores”.

O perfil desse mediador pressupõe, portanto, recursos para interpretar e intervir adequadamente. Isso significa que o professor de leitura literária deve conhecer as teorias que fundamentam e/ou explicam a experiência leitora. Do contrário, como ele poderá saber que está no caminho certo?

O professor que se percebe como mediador da leitura para seus alunos precisa conhecer os fundamentos básicos da Teoria da Leitura, a fim de que sua indicação de textos e de autores faça parte de um processo eficiente de formação e de manutenção de leitores jovens, processo esse baseado em consciência, preparo, conhecimento e competência, isento de mesmices e sensaborias. (BARROS; BORTOLINI; SILVA, 2006, p. 137)

Sobretudo, o mediador de leitura literária precisa ser um leitor assíduo de literatura, conhecer empiricamente os vários gêneros e dominar recursos teóricos que tornem possível ele guiar os alunos pela leitura mais completa possível de um texto literário, uma vez que, como afirma Rösing (2009, p. 137), “[a] mediação de leitura pressupõe a formação do mediador enquanto leitor e leitor de textos literários”. Segundo

ela, a experiência individual do professor é decisiva para o tipo de abordagem que ele dará a sua mediação com o texto:

[a] relevância do conhecimento prévio, acumulado não somente em suas vivências cotidianas, mas também, no processo de construção do conhecimento que pauta sua existência, deve ser observada na significação do texto selecionado para leitura, conformando-se com uma estrutura individual de abordagem do texto. (op. cit., p. 137-138).

Assim, o mediador exerce papel fundamental de aproximação, a partir de diferentes estratégias, entre os desejos do leitor e os desejos colocados em cada livro. O mediador não deve ter a pretensão de ser o protagonista do processo de leitura, ainda que sua atuação seja fundamental para o sucesso dele. O professor não ensina tudo e nem é o único responsável pelo principal, a descoberta do gosto pela leitura: “Na mediação da leitura, entra-se em um domínio em que o capricho e o prazer imediato não funcionam. Entra-se no campo de um prazer que se constrói na lentidão. E ainda que não possa ensinar o prazer, pode-se partilhá-lo, aceitando a lentidão” (CHARTIER, 2008, p. 2).

Além da dicotomia “obrigação vs. prazer” outro ponto é a determinação/escolha dos textos para trabalho/estudo em sala de aula. Cosson (2006) ressalta ainda a importância do professor em todos os momentos desse processo, acompanhando, ajudando nas inferências. A importância dessa relação professor/aluno também é realçada por Maria Rosa Oliveira e Samira Chalhub (1980), que apontam-na como a mola propulsora por onde *perpassa* uma leitura de mundo.

Concluimos, portanto, que o papel do professor de leitura literária é o de alguém que cria condições favoráveis para a lenta, consistente e prazerosa aquisição do hábito de leitura. Ele tem como uma de suas principais tarefas a de levar os alunos a descobrirem seus gostos pessoais, suas preferências de leitura, de modo a que essa experiência possa ser configurada como um universo próprio de cada leitor, e não como um território acadêmico-escolar:

[a] função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. Assim, criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre a sua leitura [...] (MARTINS, 1994, p. 34).

Mais adiante, no capítulo seguinte, serão avaliadas pesquisas feitas junto a estudantes do EM do Distrito Federal, com o intuito de fazer um levantamento a respeito de como o professor de LP tem atuado naquelas escolas. Isso possibilitará condições de explorar os significados desses dados para a realidade da mediação no *locus* estudado. Na verdade, essa análise será um teste para as concepções de leitura elencadas neste capítulo: a situação ideal do professor mediador, de modo a propiciar a leitura como verdadeiro diálogo do aluno com o texto literário, está se materializando nas práticas e discursos das escolas estudadas nas pesquisas?

Crê-se que a análise permitirá descrever situações em que fica configurada uma lacuna no perfil do professor mediador. No capítulo 5, apresentar-se-á, finalmente, uma proposta de ensino e de mediação de leitura literária na tentativa de preencher tal lacuna.

### **3.6 A formação dos professores mediadores de leitura literária**

[...] imaginar que quem não lê pode fazer ler é tão absurdo quanto pensar que alguém que não sabe nadar pode se converter em instrutor de natação. Porém é isso que estamos fazendo.

Ana Maria Machado. *Texturas*: sobre leitura e escritos.

É possível que alguém possa ensinar a ler ou ajudar a despertar o gosto pela leitura sem possuir, ele mesmo, esse hábito nem a formação necessária para fomentá-lo em outros? Esse é, sem dúvida, um dos maiores gargalos da educação brasileira. Diante dessa problemática, faz-se aqui uma breve discussão sobre o perfil e a necessidade de formação inicial e continuada dos profissionais que trabalham com o texto literário, principalmente no Ensino Médio.

Parte-se da seguinte concepção: para disseminar nos alunos aquilo que Barthes (2006) e Campos (2003) chamam de o prazer da leitura, faz-se necessário primeiro ser leitor e adquirir as habilidades para formar leitores. Teóricos e estudiosos sobre leitura são unânimes quanto à opinião de que só pode desenvolver/incentivar a leitura aquele professor que, no decorrer de sua própria formação, desenvolveu uma boa relação com a leitura. Possuir ou não o hábito da leitura e o gosto por ela é algo que interfere de maneira significativa no ensino ministrado por um professor, sendo um dos



fatores responsáveis pela reprodução de um (des)gosto pela leitura por parte dos alunos desse profissional.

Ao relatar resultados de pesquisas sobre leitura realizadas na Áustria e ao elencar fatores que influenciavam crianças a ler, Bamberger (1995, p. 20) apontou três características das crianças que leem bastante:

- a) têm geralmente um relacionamento muito bom com o professor, o qual, por sua vez, leitor entusiasta, procura fazer com que os alunos experimentem na leitura um prazer idêntico ao seu;
- b) frequentaram aulas de professores interessados e informados, que possuíam boa provisão de material de leitura (biblioteca nas salas de aula);
- c) foram “induzidos à leitura” por um contínuo contato com livros e métodos especiais de ensino moderno da leitura.

Isso mostra o quanto os hábitos e os interesses de leitura dos professores “contaminam” seus alunos. Tal constatação também é feita por Petit (2009; 2008), ao apresentar pesquisas sobre as leituras realizadas por jovens da periferia francesa e sobre a relação deles com a escola. A autora, ao descrever o papel do mediador de leitura na formação de novos leitores, menciona que ele pode influenciar destinos, proporcionando mudanças na forma de se conceber e compreender o mundo. Para ela, o mediador é “aquele que lhe dá uma oportunidade de alcançar uma nova etapa” (2008, p. 167).

Aqui no Brasil, inúmeras outras pesquisas da área apontam essa relação intrínseca, bem como defendem a melhoria do perfil leitor de um professor que tem a tarefa de formar leitores. É o que pensa, por exemplo, Lajolo, ao avaliar que,

*se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. E, à semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos, mesmo que eles respondam satisfatoriamente a todas as questões propostas [...] O primeiro requisito, portanto, para que o contato aluno/texto seja o menos doloroso possível é que o mestre não seja um mau leitor. Que goste de ler e pratique a leitura (1988, p. 53-4, grifos nossos).*

Para Ezequiel Teodoro da Silva (2012b, p. 110-111), a necessidade de capacitação dos professores de língua portuguesa é urgente. Silva acredita na importância de se melhorar também as condições de trabalho desse profissional, que ele chama de “mediador privilegiado de leitura”, uma vez que cabe a ele “a iniciação das

crianças à leitura através da alfabetização e o ensino das diferentes práticas que são necessárias às demandas da vida atual nas sociedades letradas, também chamadas de sociedades do conhecimento, da informação e/ou, ainda, midiáticas”.

Em diversos de seus estudos, Silva tem insistido na necessidade dos professores serem apaixonados pelos livros, uma vez que lhes cabe a tarefa de formar para o gosto. Para o estudioso, “caso ele próprio [o professor] não seja um leitor assíduo, rigoroso e crítico, são mínimas ou nulas as chances de que possa fazer um trabalho condigno na área da educação e do ensino da leitura” (2003, p. 28). Isso “porque nossos alunos necessitam do testemunho vivo dos professores no que tange à valorização e encaminhamento de suas práticas de leitura” (SILVA, 1986a, p. 109).

Ainda segundo Silva (2004a, p. 19), o professor “é o intelectual que delimita todos os quadrantes do terreno da leitura escolar”. Silva acredita que “sem a sua presença atuante, sem o seu trabalho competente, o terreno dificilmente chegará a produzir o benefício que a sociedade espera e deseja, ou seja, leitura e leitores assíduos e maduros” (idem). Isso deve tornar mais rigorosa a construção do perfil do professor, mormente o professor de língua portuguesa, uma vez que ele precisa de fato possuir, além das demais qualificações da licenciatura, o inegável hábito da leitura.

Nesse ponto da discussão, faz-se necessário adiantar-se às críticas. O fato de que se apela para a necessidade de o professor de leitura ser, ele mesmo, um leitor e modelo de leitor para seus alunos, a relevância que se atribui a esse exemplo na construção das experiências escolares mais significativas no processo de formação leitora (GROTTA, 2001, p. 148) não significa que se pretende que *todos* os professores sejam leitores compulsivos ou mesmo leitores sofisticados e exigentes. No entanto, feita essa ressalva é preciso enfatizar a necessidade de que os licenciados em Letras e Pedagogia tenham domínio de sua matéria, a língua e a literatura, mostrando nessa prática o envolvimento e gosto que convencem e se multiplicam.

Grotta (2001) mostrou a importância do papel do professor na constituição do aluno como leitor e principalmente a relevância de se ter o professor como o modelo de leitor para os alunos. Ela afirma que, para os sujeitos pesquisados, “mais do que ouvir histórias contadas pelos professores, era significativa a forma como eles [os professores] liam, a desenvoltura e o prazer que demonstravam pela leitura, quando se propunham a ler em sala de aula” (p. 148).

No entanto, cabe aqui destacar: o que os professores precisam não é, exclusivamente, de reciclagem nem de treinamento apenas, mas, sobretudo, de

compreensão adequada do seu papel de mediadores de leitura. Se não se conscientizarem, nenhuma capacitação, formação, treinamento, reciclagem se fará sentir. Essa conscientização diz respeito, principalmente, à necessidade de cultivar o gosto e o hábito da leitura, condições inerentes à tarefa de ensinar a gostar de ler.

Se os professores não gostam de ler como podem incentivar esse hábito? Se não têm familiaridade com várias modalidades de texto, como promoverão a diversidade cultural da literatura, pergunta Lajolo (1988). Kleiman (2001, p. 15), por seu turno, lamenta a “própria formação precária de um grande número de profissionais da escrita que não são leitores, tendo, no entanto, que ensinar a ler e a gostar de ler”.

Isso leva a pensar na expectativa de perfil que os cursos de licenciatura estão alimentando para os futuros professores de leitura. Parece que a dimensão estética do processo de formação dos profissionais de Letras encontra-se notoriamente em declínio, a julgar pelo que afirma Leiva de Figueiredo Viana Leal (2011, p. 263), para quem “o formador de leitor” tem uma capacitação muito fraca, não dominando “ele próprio, as competências de leitura que pretende ensinar”.

Leal acredita na necessidade de se fazer uso de tudo aquilo que já foi pesquisado na área para se repensar o ensino de leitura, pois não é possível “ensinar a ler, sem se dar conta do que é a leitura, sem se dar conta do que é ensinar a ler” (op. cit., p. 264). Isso possibilita, portanto, a reflexão sobre a importância de se repensar o professor e sua formação. É preciso saber que profissionais a Universidade está formando, para então podermos avaliar estratégias que venham a melhorar essa formação, incluindo nela recursos para capacitar o futuro professor de língua portuguesa a se tornar um mediador de leitura literária.

O que se defende é o acesso do professor ao compartilhamento da leitura e da felicidade de ler (PENNAC, 1993, p. 80), sob o argumento de que não se pode ensinar a alguém a gostar de ler quando não se é leitor, nem formador de leitores. A ideia não é propor uma interferência completa em toda a grade formadora do licenciado em Letras, nem substituí-la, mas repensá-la, tendo em vista que o professor de língua portuguesa não é apenas um técnico da língua que ensina a ler numa concepção alfabetista, atômica, gramatical ou fisiológica. Cumpre pensar no futuro profissional de Letras e de Pedagogia como alguém a quem caberá a vital tarefa de formar os próximos leitores do país.

Volta-se a frisar: se o professor não tem familiaridade com o universo da leitura, não terá condições de mediar o acesso a tal universo. Isso significa que esse

professor não-leitor, que não possui aptidão nem consciência da centralidade da experiência leitora na formação de um indivíduo ver-se-á obrigado a refugiar-se em ambientes mais cômodos para ele, tais como a visão gramaticeira ou instrumental de língua. Desse modo, tal professor irá contribuir para realimentar o círculo vicioso do qual ele mesmo é vítima, fazendo surgir dezenas ou até centenas de crianças que, privadas da leitura, não se tornarão leitoras (Cf. STEPHANI, 2009).

A relevância de se pensar na formação do formador de leitores nasce, portanto, da convicção de que essa função tão específica e delicada envolve não apenas domínios de conteúdos e técnicas, mas, sobretudo paixão e respeito pelos livros. É preciso levar os professores a vivenciarem o fato de que saber ler e gostar de ler é fundamental para formar leitores (MACHADO, 2001). Assim, acredita-se que, em vez de canalizar quase todos os recursos em suporte material ou priorizar a criação de programas voltados exclusivamente para alunos, é mais urgente que governos e administradores ampliem linhas de recursos destinados à formação leitora dos docentes, despertando-os para o universo literário.

Todavia, para repensar o lugar do professor de leitura é preciso, antes de qualquer coisa, delinear o perfil do profissional que exerce (ou deveria exercer) o papel de mediador entre o texto literário e o aluno.

### 3.7 Formação com foco na mediação

Mediar é dar a ver o que não se vê. É tornar próximo o distante.

Neide Catarina Turra. *Reuven Feuerstein: Experiência de Aprendizagem Mediada – um salto para a modificabilidade cognitiva estrutural.*

Os conceitos de mediação e mediador são recorrentes em diversas áreas do conhecimento. Referências a eles são encontradas nos campos de saberes jurídicos, terapêuticos, nas relações internacionais e em muitos outros. Recentemente, a noção de mediação passou a merecer certo destaque nas reflexões sobre ensino, particularmente nas do ensino de leitura.

Tendo adentrado os muros da escola, o conceito de mediação veio fornecer recursos para se repensar o papel do professor de língua portuguesa: por essa nova perspectiva, o docente deixa de ser um *transmissor* de conhecimentos para atuar como *mediador* entre o conhecimento e o aluno. Não se trata apenas de um modismo ou

mudança terminológica, uma vez que nessa nova perspectiva exige-se do professor que seja mediador por excelência e um agente de mudanças.

Em suma, que ele “intervenha nos processos cognitivos de desenvolvimento do mediado, deixando de lado a atitude passiva de apenas reconhecer o aluno que não obteve sucesso na aprendizagem”, como apontado por Souza, Depresbiteris e Machado (2004, p. 06). Segundo esses autores, o mediador deve ir além do mero ensino de conteúdos, propondo “estratégias de análise, síntese, comparação, classificação, estabelecimentos de relações” (idem).

É, portanto, importante aprofundar um pouco mais a explicação sobre a natureza da mediação, demonstrando a validade de propô-la como foco da formação de aluno dos cursos de Pedagogia e Letras, futuros professores de leitura. Para esse aprofundamento, faz-se necessário primeiramente tentar responder às seguintes questões: O que é a mediação em ambiente pedagógico? O que é mediação de leitura (literária)? Como se dá a leitura por mediação? Que modelo de mediação se quer e qual a relação disso com o tipo de formação que se deve priorizar para os professores?

Inicialmente, é oportuno deixar claro que neste trabalho está se tratando apenas do conceito de mediação enquanto atuação do professor; está também focando o ato de mediar a relação texto-leitor e, mais especificamente, da relação com o texto literário. Isso significa que não se tem aqui a pretensão de fazer uma abordagem exaustiva do tema da mediação, ainda que fosse a mediação em ambiente escolar.

Nas últimas décadas, grande foram os avanços alcançados pelas ciências da educação, principalmente no que se refere à epistemologia, à defectologia, à psicologia do aprendizado e demais linhas de pesquisa sobre os fenômenos do aprendizado e da compreensão. Dentre essas contribuições, não se pode deixar de citar as teorias que apresentam a mediação como elemento necessário e intrínseco ao processo de compreensão e aprendizagem. Merecem destaque os trabalhos de Vygotsky (2000) e Reuven Feuerstein (1991).<sup>45</sup>

Segundo a teoria socioconstrutivista, a inteligência do homem se desenvolve em interação com o meio sociocultural. Vygotsky delinea o conceito de mediação pela perspectiva sociohistórica, segundo a qual o conhecimento humano e sua ampliação se dão pela mediação, processando-se na ação entre pessoas, conforme aponta o teórico.

---

<sup>45</sup> Para uma mais completa abordagem das teorias desses autores, indica-se os trabalhos de Marta Kohl Oliveira (2002), Harry Daniels (2002a), Norris Minick (2002), Neide Catarina Turra (2007) e Aida Varela (2007).

Tendo em perspectiva a teoria vygotskiana, Oliveira (2002, p. 26) afirma que a “mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Ela afirma ainda que esse processo de mediação feito pelo homem por meio de instrumentos e signos é de crucial importância para o desenvolvimento das “funções psicológicas superiores”, que acabam por distinguir o homem dos outros animais. Sendo assim, “[a] mediação é um processo essencial para tornar possível as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo” (op. cit., p. 33).

Vygotsky (2000, p. 53) concebe o processo de aprendizagem de acordo com o conceito de mediação para a aquisição de funções superiores. O teórico formula uma lei geral do desenvolvimento das funções mentais superiores, que pode ser aplicada ao aprendizado das crianças.

Toda forma elementar de comportamento pressupõe uma relação *direta* à situação-problema defrontada pelo organismo — o que pode ser representado pela forma simples (S R), por outro lado, a estrutura de operações com signos requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta. Esse elo intermediário é um estímulo de segunda ordem (signo), colocado no interior da operação, onde preenche uma função especial; ele cria uma nova relação entre S e R. O termo “colocado” indica que o indivíduo deve estar ativamente engajado no estabelecimento desse elo de ligação. Esse signo possui, também, a característica importante da ação reversa (isto é, ele age sobre o indivíduo e não sobre o meio ambiente). Conseqüentemente, o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado. (idem, grifos do autor).

O método de Vygotsky resolve o problema da relação entre o individual e o coletivo no pensamento e na criação humanos. Segundo ele, o homem precisa da interação com o outro para desencadear suas habilidades cognitivas. No entanto, isso leva o aprendiz a fazer suas próprias escolhas, já que a ação reversa “confere à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores, permitindo aos seres humanos, com o auxílio de estímulos extrínsecos, controlar o seu próprio comportamento” (op. cit., p. 54).

Assim, o teórico descreve sua teoria da zona de desenvolvimento proximal:

o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas e seu ambiente e quando em cooperação com seus

companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente de crianças (VYGOTSKY, 2000, p. 118).

Se toda ação humana supõe uma mediação, do mesmo modo a aprendizagem se faz com a mediação semiótica ou pela interação com o outro, na interação social, na qual as palavras são empregadas como meio de comunicação ou de interação. A essa mediação, Vygotsky e seus discípulos denominaram de sociointeracionismo, já que a ação se dá numa interação sociohistórica ou histórico-cultural.

Outra teoria com a qual se coaduna aqui é a de Euven Feuerstein, teórico judeu influenciado pelas ideias de Vygotsky. Esse estudioso sugere que a mediação é um fenômeno tão antigo quanto o homem e que seria a chave para o aprendizado nas mais variadas esferas. Para Feuerstein, há duas formas de aprendizagem: uma é a experiência direta de aprendizado – aquela que se dá como resultado da interação do organismo com o meio ambiente – e a outra é a Experiência de Aprendizagem Mediada, “que requer a presença e a atividade de um ser humano para organizar, selecionar, interpretar e elaborar aquilo que foi experimentado” (TURRA, 2007, p. 302).

Na perspectiva de Feuerstein, o mediador “é aquele que é capaz de enriquecer a interação do mediado com seu ambiente”, e para isso utiliza-se de “ingredientes que não pertencem aos estímulos imediatos, mas que preparam a estrutura cognitiva desse mediado para ir além dos estímulos recebidos, transcendendo-os”. (SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2004, p. 56).

Segundo Regilene Ribeiro Danesi Ron (2011, p. 3), “a mediação é um trabalho complexo, fundamentado na reflexão e no planejamento” e, ao planejar sua mediação, o docente deve levar em conta os seguintes aspectos: que ele tem papel de parceiro na aprendizagem; que é testemunha privilegiada do embate entre o mediado e o ambiente e que é observador do comportamento do mediado, avaliando-o e favorecendo seu progresso, sua melhoria no pensar. (idem, p. 3-4)

Essa consciência por parte do mediador instaura uma relação de ajuda e não de sancionamento, de coerção. Para Ron, o mediador tem uma tarefa essencial de organizar o contexto, imaginando e propondo situações-problema adequadas. Ele deve colocar-se no lugar do outro, perceber sua lógica e suas intenções. Ron (2011) aponta também os elementos para uma mediação de qualidade, levando em consideração os

diversos critérios propostos por Feuerstein. Segundo ela, é preciso que o mediador seja capaz de:

- Estabelecer o nível inicial de funcionamento do mediado, observando e coletando informações;
- identificar, tratar e ou encaminhar para tratamento deficiências psicomotoras;
- ajudar o mediado a tomar consciência e verbalizar processos mentais;
- ajudar o mediado a adquirir estratégias cognitivas eficazes;
- identificar fatores afetivo-emocionais que possam prejudicar a aprendizagem;
- identificar habilidades sociais deficientes;
- identificar funções cognitivas deficientes;
- elaborar tarefas desafiadoras;
- apresentar tarefas de modo motivante;
- preparar tarefas alternativas;
- privilegiar tarefas que conduzam à transcendência;
- atribuir significado às tarefas;
- disponibilizar recursos diferenciados;
- encorajar a aprendizagem coletiva;
- aplicar tarefas individualmente adaptadas;
- criar situações de desequilíbrio;
- transmitir ao mediado uma crença sincera na sua modificabilidade. (2011, p. 21).

Outros autores também discutem a mediação, quase sempre partindo dos conceitos da teoria de Vygostky. Para Souza, Depresbiteris e Machado (2004, p. 38), por exemplo, o fundamento da mediação é “transmitir a outros um mundo de significados, ou seja, a cultura, entendida aqui não como classificação de raças e etnias, mas como um conjunto de características que um povo tem em comum”.

O conceito de mediação é, portanto, uma relativa novidade no ambiente pedagógico brasileiro, ainda dominado pelas leituras distorcidas das correntes behavioristas e por um construtivismo “meia boca”, que prega autonomia total para o aluno como meio de justificar o despreparo e a indiferença de muitos professores. Essas linhas equivocadas de abordagem acabam agravando os transtornos e as dificuldades de aprendizado, uma vez que não fomentam um preparo contínuo do professor. Despreparado, esse profissional não consegue ajudar os alunos a aprenderem.

A aprendizagem mediada é o caminho pelo qual os estímulos são transformados pelo mediador, guiado por suas intuições, emoções e sua cultura. O mediador avalia as estratégias, seleciona as que são mais apropriadas a determinada situação, amplia algumas, ignora outras, faz esquemas. É por meio desse processo de mediação que a estrutura cognitiva da criança adquire padrões de comportamento que



determinarão sua capacidade de ser modificada. Assim, quanto menos mediação for oferecida, menor será a possibilidade de o mediado desenvolver a capacidade de se modificar. (TURRA, 2007, p. 303)

Turra sintetiza as contribuições de Feuerstein para a noção de mediação pedagógica, descrevendo aquilo que o teórico chamou de critérios de mediação:

**Intencionalidade/Reciprocidade** [...] O mediador deliberadamente interage com o sujeito, selecionando, interpretando e interferindo no processo de construção do conhecimento. [...] A reciprocidade, como o próprio nome indica, implica troca, permuta. O mediador deve estar aberto para as respostas do sujeito [...] O **Significado** refere-se ao valor, à energia atribuída à atividade, aos objetos e aos eventos, tornando-os relevantes para o mundo. [...] **Transcendência**, objetiva promover a aquisição de princípios, conceitos ou estratégias que possam ser generalizados para outras situações. Envolve o princípio de se encontrar uma regra geral que possa ser aplicada a situações correlatas [...]. (idem)

Esses critérios defendidos por Feuerstein são de extrema importância para que a mediação de fato ocorra. Não se é possível mediar sem possuir objetivos claros, estar aberto ao diálogo e se pré-dispor a essa capacidade de sempre estar se adaptando às diferentes situações que possam ocorrer no processo de mediação. É por isso que se defende aqui a preocupação com a formação do professor mediador que também seja um leitor para que esses critérios estejam permeando suas práticas por ele conhecer o lado do “leitor”.

E, para demonstrar a relevância dessa perspectiva para o ensino de leitura literária, passar-se-á agora a apresentar os dados de duas pesquisas realizadas com alunos de Ensino Médio do Distrito Federal. Tem-se por objetivo confirmar a importância do professor mediador como agente de letramento literário e para isso analisar-se-ão as “falas” desses jovens no intuito de comprovar ou não a existência da perspectiva da mediação da leitura e se ela acontece como se espera.

#### **4. A voz dos [des] interessados: a relação dos estudantes com a leitura literária e o papel do professor – análise de duas pesquisas em escolas do Distrito Federal**

Estudos diversos oferecem respostas à pergunta “por que o jovem estudante não lê?”. Muitos deles apontam a falta de interesse, a irrelevância que a leitura assumiria no ambiente escolar, principalmente a leitura literária. Alguns desses estudos apontam como principal causa do desinteresse a falta de incentivo, o trabalho mal articulado na escola e coisas dessa natureza. É de se observar que boa parte desses diagnósticos é feito com base no depoimento de professores e poucos deles partem da opinião dos alunos.

Nos capítulos anteriores, buscaram-se algumas definições e conceitos do que a escola brasileira adota, tanto na teoria quanto na prática, para o trabalho com a leitura literária em sala de aula. Procurou-se apresentar, dialogando com alguns pesquisadores do país, o que tem sido pensado, pesquisado e proposto para tal trabalho, bem como a importância do professor mediador nesse processo.

No presente capítulo discutir-se-ão os dados levantados por duas pesquisas realizadas por pesquisadores vinculados ao Programa de Pós-graduação em Literatura do Instituto de Letras da Universidade de Brasília (UnB). Como dito na abertura deste trabalho, tais pesquisas tiveram como público-alvo alunos do Ensino Médio do Distrito Federal e foram feitas com vistas a conhecer, pela voz desses adolescentes e jovens, como concebem e se relacionam com a leitura literária. A partir de agora, tais pesquisas serão comparadas, analisando os seus resultados. O foco de análise será a atuação do professor como fator relevante para a configuração das espécies de relação que os entrevistados demonstraram ter com o ensino de literatura.

Antes, porém, de analisar as pesquisas, deve-se lembrar alguns aspectos que podem ter influenciado na coleta e poderiam ser significativos para a interpretação dos dados. Acredita-se que as pesquisas poderiam ser melhoradas nos itens frequência de leitura e leituras feitas. Pareceu faltar nesse mapeamento uma maior ampliação nas coletas de dados no que concerne a como realmente os jovens ocupam seu tempo livre (com jogos? Tv? Redes sociais?) e se é significativa a parcela de tempo que dispõem com atividades culturais (tais como a leitura, o teatro, o cinema, visitas a museus e coisas assim). Questões dessa natureza tornariam possível saber, por exemplo, quantas vezes vão à biblioteca e se é o professor que os leva.

Também se sentiu falta, nos formulários utilizados para as coletas, de uma lista de livros, que pudesse servir de auxílio aos entrevistados no momento de se lembrarem de citar títulos e autores. Por último, acredita-se que as datas de aplicação dos questionários deveriam estar registradas já que o período de aplicação dos questionários pode influenciar alguns dados (quantitativo de livros lido no ano; maior contato com o professor de LP e melhor observação de suas práticas etc.). Essas questões favorecem uma ampliação da coleta de informações e sugere-se aqui que questionários dessa natureza sejam aplicados já mais próximo ao final do ano letivo.

Não obstante essas ressalvas, é oportuno lembrar que as pesquisas que passarão a ser comentadas são relevantes e que foram realizadas com todos os cuidados técnicos e científicos necessários em levantamentos dessa natureza. Os dados são significativos e dos mais confiáveis para o diagnóstico da situação do ensino de leitura em ambiente escolar em uma das mais emblemáticas regiões do Brasil: o Distrito Federal.

#### **4.1 Análise dos dados**

Diversas pesquisas sobre os hábitos de leitura (principalmente a literária) da juventude brasileira são realizadas constantemente por inúmeras instituições públicas e privadas pelo país. Dentre essas instituições que se propõem a tal trabalho pode ser mencionada a Universidade de Brasília (UnB), que possui nos Institutos de Letras e Educação, linhas e grupos de pesquisa e pesquisadores que se debruçam sobre a temática.

No intuito de apresentar neste trabalho alguns dados da realidade no que concerne a leitura literária dos jovens do EM no DF, optou-se por analisar duas dessas pesquisas em epígrafe. Um dos fatores que demonstram a importância desses levantamentos é a reunião, neles, de informações pontuais para a cartografia de uma realidade vista pelos olhares e vozes de um dos personagens, os alunos, pouco ouvidos na maioria dos mapeamentos da realidade da leitura literária no Brasil.

As duas pesquisas tiveram a coordenação do professor e pesquisador Robson Coelho Tinoco, do Instituto de Letras da UnB, que através de projetos e grupos

de pesquisa vem buscando na última década, juntamente com pesquisadores parceiros, conhecer tal realidade no DF e, recentemente, em outras regiões do país<sup>46</sup>.

As pesquisas em questão foram realizadas em 2005 e 2010 com alunos do Ensino Médio no DF. A edição de 2010 visou sondar por amostragem e verificar se a realidade cartografada anteriormente ainda se mantinha, se algo havia se modificado e as prováveis razões de manutenção ou transformação da realidade. Segue o número de alunos, de escolas e as turmas que participaram da pesquisa:

**Tabela 01:** Quantitativo de alunos, de escolas e as turmas que participaram da pesquisa

	2005	2010
Quantitativo de alunos	1116	652
Quantitativo de escolas <sup>47</sup>	31	8
Turmas/ Séries do EM que participaram da pesquisa	2 <sup>a</sup> .	1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> . e 3 <sup>a</sup> .

**Fonte:** Arquivo do grupo de pesquisa

Dentre essas escolas participantes das pesquisas, algumas se inserem nos rankings ENEM/DF das dez melhores e dez piores instituições. Em ambas as pesquisas, a seleção se deu por amostragem e os pesquisadores tentaram mesclar escolas particulares e públicas das diferentes regiões.

Cabe ressaltar aqui que não foram elaborados e aplicados novos questionários somente para o presente estudo porque já há a previsão da terceira etapa da pesquisa para 2015 (permitindo um espaço temporal de 5 anos), e os dados dessas pesquisas foram pouco explorados. No entanto, é pertinente lembrar que a professora Rosa Amélia Pereira da Silva utilizou em sua dissertação de mestrado (*Ler literatura: o exercício do prazer*) 300 questionários da pesquisa de 2005, sendo 150 de escolas

<sup>46</sup> Em 2008, foi realizada uma pesquisa com alunos do EM de algumas escolas do nordeste goiano (STEPHANI, 2009). Em 2010, com intuito de traçar um quadro representativo da realidade educacional do Ensino Médio quanto a hábitos e interesses de leitura, a pesquisa foi feita concomitantemente com alunos de escolas do Distrito Federal e São Paulo. E, para 2015 a pesquisa está prevista para ser realizada no DF, no nordeste goiano e no sudeste tocantinense, estabelecendo uma parceria entre a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Estadual de Goiás (UEG) e a Universidade Federal do Tocantins (UFT).

<sup>47</sup> Escolas por região – 2005: 7 escolas em Taguatinga, Guará 2, Ceilândia 5, Planaltina 2, Brazlândia 1, Gama 2, Samambaia 2, Octogonal 1, Núcleo Bandeirantes 1, Cruzeiro 1, Asa sul 2, Asa Norte 3, Instei 1, Santa Maria 1. Escolas por região – 2010: 1 no Gama, 2 em Sobradinho, 4 em Brasília e 1 em Santa Maria.

públicas e 150 de escolas particulares. (Cf. SILVA, 2009b). Ademais, os dados dessa importante e necessária pesquisa não foram discutidos em toda a sua magnitude.

Ao se comparar previamente os dados, observa-se que as escolhas/respostas dadas pelos alunos do Ensino Médio do DF não mudaram muito, ocorreram apenas leves alternâncias; as respostas mais recorrentes em 2005 permanecem como escolha em 2010, o que deve ser considerado, uma vez que não se tratam dos mesmos entrevistados/questionados. Isso, a princípio, demonstra que algo permanece inalterado e que alguns problemas (e soluções?) prevalecem.

Por outro lado, essa recorrência alerta para o fato de que talvez seja cedo para se perceberem as mudanças, pois 5 (cinco) anos é um período muito curto para que os avanços no campo do trabalho com a literatura em sala de aula tenham sido evidenciados. Alguns perfis tendem pouco a mudar nesse relativamente curto espaço de tempo, o que demonstra a importância de pesquisas desse caráter serem contínuas e realizadas por um determinado período para que as mudanças (se existirem) possam ser percebidas.

Ao comparar, confrontar ou simplesmente olhar tais pesquisas a primeira constatação é a de que, ao serem ouvidos, os alunos do EM têm muito a dizer: são preciosas informações, revelações, críticas e sugestões sobre sua relação com a literatura e as impressões sobre o trabalho com a literatura em sala de aula.

A seguir apresentar-se-á os dados das pesquisas, organizando-os por temática de discussão, não necessariamente por ordem das questões no formulário de pesquisa. É oportuno lembrar que não será feita uma análise exaustiva de todas as questões e respostas das duas pesquisas aplicadas pela UnB, mas será desprendida atenção apenas àquelas que permitem avaliar o papel do professor nas práticas de ensino de leitura, bem como aquelas que ensejam discussões acerca da natureza dialógica ou não do contato com o texto literário tornado possível pelas escolas contempladas nas pesquisas em suas duas edições.

#### **4.1.1 Com o que os estudantes ocupam o tempo livre**

Primeiramente, ambos os questionários das pesquisas objetivaram, ainda que de forma ampla, conhecer os entrevistados. Mesmo contendo poucas questões<sup>48</sup>

---

<sup>48</sup> É muitas vezes inoperante ampliar o número de questões de uma pesquisa já que isso pode criar um desconforto por parte do pesquisado em participar por acreditar que vai “perder muito tempo”.

sobre suas atividades cotidianas pode-se observar as ocupações domésticas dos estudantes. Com a questão “Itens que você possui e/ou utiliza em sua casa”, os organizadores das pesquisas conseguiram levantar dados tanto sobre a realidade socioeconômica dos entrevistados quanto sobre o modo como eles ocupam seu tempo livre.

As respostas indicam que, nos últimos anos, o que mais mudou foi o acesso às novas tecnologias e equipamentos. Aumentaram consideravelmente nos lares a existência e o uso de recursos tecnológicos, tais como o computador com acesso à Internet (de 41,6% para 71,6%) e o aparelho de DVD (de 58,49% para 79,4%).

Houve ainda um pequeno aumento na utilização de televisores com canais fechados (de 20,24% para 26,8%). As reduções das porcentagens de alguns aparelhos nas casas indicam o avanço tecnológico, como é o caso do videocassete – substituído pelo DVD (de 42,28% para 19%) e o telefone fixo em casa, abandonado pelo uso mais frequente do celular<sup>49</sup>, como apontado na comparação dos dados coletados:

**Tabela 02:** Itens<sup>50</sup> que os alunos possuem e/ou utilizam em sua casa

	2005	2010
DVD	58,49%	79,4%
Televisão com canais abertos (Globo, SBT etc.)	75,21%	77,8%
Computador com acesso à Internet	41,6%	71,6%
Rádio	69,47%	69,3%
Aparelho de som com CD player	71,21%	68,7%
Telefone fixo (em casa)	67,84%	63%
Telefone celular (de uso próprio)	66,04%	XX
Computador	36,54%	62,3%
Videogame	XX <sup>51</sup>	44,6%
Televisão com canais fechados (NET, Sky etc.)	20,24%	26,8%
Videocassete	42,28%	19%
Aparelho de som sem CD player	11,41%	11,3%

**Fonte:** Arquivo do grupo de pesquisa<sup>52</sup>

<sup>49</sup> Segundo informações dos pesquisadores, no questionário de 2010 foi excluída a resposta *telefone celular* por não ser este considerado como um item de uso exclusivo em casa e foi incluída a resposta *videogame*.

<sup>50</sup> A sequência dos itens de resposta apresentada nas tabelas no decorrer deste texto mantém a mesma ordem dos elencados nos questionários aplicados.

<sup>51</sup> O símbolo XX representa a falta de respostas a essa pergunta pelo fato de ela não ter feito parte do questionário da pesquisa naquele ano.

<sup>52</sup> Vale lembrar aqui que os alunos podiam marcar mais de uma opção de resposta em muitas das questões a eles apresentadas, bem como, podiam também não escolher nenhuma das alternativas dadas. Assim, ao

Os dados coletados nas pesquisas permitem concluir que, até 2010, a TV continuava sendo o mais democrático canal de acesso a informações, confirmando a opinião de Alegria (2009, p. 194), segundo o qual “cada vez mais, pessoas e fatos são conhecidos apenas quando aparecem na televisão”. A taxa média de audiência diária do indivíduo, no Brasil, está entre três e quatro horas, o que serve de indício para a forma como os estudantes passam seu tempo livre:

[Essas taxas] são maiores entre os mais jovens, principalmente crianças e adolescentes. Nenhum outro veículo de comunicação alcança tais índices no Brasil. Nem mesmo os computadores, *games* e Internet, preferidos pelos jovens à televisão, são mais bem-sucedidos, em razão das limitações de acesso a esses aparelhos e à rede mundial de computadores. (ALEGRIA, 2009, p. 194-5).

Isso leva a outro ponto e a outra pergunta das pesquisas, que será avaliada a seguir. A saber: o que consegue cativar o interesse dos alunos/leitores.

#### 4.1.2 Com o que se interessam

Outra parte do questionário versava sobre as preferências de leitura e assuntos de interesses dos alunos:

**Tabela 03:** Assuntos que despertam interesse dos alunos

	2005	2010
Música	61,32%	67,3%
Esportes	42,71%	50,2%
Viagens, Passeios	39,54%	46,3%
Saúde	35,51%	38,5%
Sexo	34,75%	31,6%
Religião	26,93%	32,5%
Noticiários de Tv	25,73%	30,5%
Novelas	26,24%	28,4%
Educação	26,93%	26,8%
Eventos Artísticos	26,76%	23,5%
Drogas	20,07%	19,2%
Política	15,35%	17,5%

---

se fazer a contabilização dos percentuais marcados, haverá questões a somatória das respostas pode ultrapassar os 100%.

Economia	12,52%	14,1%
Autoajuda	9,26%	11,5%
Outros	16,98%	XX
Informática/Jogos em Geral	XX	39,4%
Literatura Internacional	XX	22,1%
Literatura Nacional	XX	19,5%
Artes	XX	17,9%
Matemática	XX	12%
Astronomia	XX	11,8%
Física	XX	10,4%
Química	XX	8,1%

**Fonte:** Arquivo do grupo de pesquisa

A tabela comparativa acima foi montada a partir das respostas apresentadas para a questão “Dos assuntos listados abaixo, marque qual(is) o(s) que lhe desperta(m) mais interesse”. De certa forma, a preferência se manteve. A música, os esportes, as viagens e passeios são os assuntos que mais fazem parte do cotidiano e despertam o interesse desses estudantes.

Na pesquisa de 2005 havia a alternativa de resposta “Outros”, que foi substituída em 2010 pela nomeação de mais assuntos comuns à faixa etária e escolaridade do público. Com essa alteração, verifica-se uma marcação que merece observação, principalmente as respostas Literatura Internacional (22,1%) e Literatura Nacional (19,5%). Tais números mostram que uma parcela dos alunos (embora distante do que se almeja enquanto professores e pesquisadores da área) afirma interessar-se pela literatura.

Deve-se, diante disso, discutir se o alegado interesse advém da própria característica da literatura enquanto direito e necessidade humana (como sugerido por Antonio Candido, 1995) e ainda como necessidade inerente a toda modalidade da arte (como apontado por Ernest Fischer, 1987).

#### **4.1.3 Qual gênero de leitura preferem**

Para conhecer os gostos dos alunos quanto ao gênero de leitura, foi incluída no questionário de 2010 a questão “Você prefere ler livros que sejam...”, com 9 (nove) opções de respostas. Seguem as marcações feitas por ordem de preferência e os seus indicativos:



**Tabela 04:** Preferência de leituras dos entrevistados

	2010
históricos (sobre história do Brasil, da Europa etc.)	41,3%
romances clássicos (Machado de Assis, José de Alencar, José Saramago etc.)	23,5%
de ficção (policial, espacial etc.)	19,2%
romances de autores contemporâneos conhecidos (Paulo Coelho, por ex.)	14,7%
técnicos (publicidade, astronomia, mecânica, saúde, botânica etc.)	14,1%
Outros	13,5%
de autoajuda (para um convívio mais espiritual com as pessoas, por ex.)	13,2%
você não tem hábito de ler livros	9,8%
romances de autores contemporâneos não tão conhecidos	3,7%

**Fonte:** Arquivo do grupo de pesquisa

As respostas à questão demonstram que os livros de caráter histórico (história do Brasil, da Europa etc.) têm a preferência, com 41,3% das marcações. Em seguida aparecem os romances clássicos (23,5%), o que permite questionar: os alunos preferem a “realidade” à ficção ou a formatação das opções, que atrelava o gênero a certos nomes consagrados, influenciou nas respostas?

Outro ponto de reflexão: muitos alunos, lamentavelmente, mesmo no Ensino Médio, confundem o termo romance com Romantismo e até com sentimentalismo<sup>53</sup>. Isso poderia ter influenciado nas respostas, levando alguns a se aliarem do lado mais “realista”, ou do “lado” histórico?

Outra resposta que merece maior atenção: 9,8% dos entrevistados afirmam não ter o hábito de ler livros. Ou seja, as leituras “obrigatórias” da escola não geram para esses alunos o hábito da leitura. Ou, o que é pior, tais alunos não leem nem mesmo aquilo que é obrigatório. Diante disso se pergunta: Como é então que tais alunos estudam a literatura?

Olhando os números da tabela também se vê um percentual de interesse pela leitura de autoajuda (13,2%), dados compreensíveis, pois nessa faixa etária os jovens

<sup>53</sup> Isso é o que se pode constatar nesses anos de experiência da pesquisadora como professora de Literatura Brasileira no EM e como professora e coordenadora do curso de Letras.

estão passando pela formação de sua personalidade e de seus valores. Devido a isso, muitas vezes buscam respostas para seus enigmas e dilemas nas leituras que fazem. É, talvez, o leitor ingênuo e pragmático de que fala Augusto Meyer (1947). A forte presença da autoajuda pode ser explicada também por aspectos linguísticos: ainda é um gênero de texto de linguagem com um menor grau de rebuscamento, o que facilita sua compreensão por parte dos adolescentes.

Também foi perguntado aos alunos sobre suas preferências em outras modalidades de leitura, no caso jornais e revistas. Vale lembrar que *Leitura de jornais e revistas* estava entre as quatro opções mais marcadas na questão “Você tem contato com informações sobre assuntos como viagens, economia, esportes, artes, política, negócios, religião, sociedade, família, educação, por meio de...”. A opção por leitura de jornais e revistas por parte dos jovens é uma resposta constante dada em pesquisas sobre interesses de leitura. Isso foi comprovado também na terceira edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*. Segundo a pesquisa, 53% dos entrevistados preferem ler revistas e 48% preferem ler jornais. Os livros vêm atrás com 47%, seguidos pelos quadrinhos, com 30% (Cf. GOMES, 2012, p. 127).

Uma possível explicação: os jovens gostam de ler sobre o que está próximo a eles, sua realidade, para entender melhor a si e ao mundo e para eles alguns instrumentos são mais acessíveis e de fácil leitura. Também deve ser levado em conta o fator vestibular, já que o senso comum afirma que leitores de semanários e jornais podem se sair melhor na prova de redação do exame do que aqueles que não se atualizam constantemente.

Também foram questionados sobre os jornais que preferiam ler e 48,2% deles preferem ler *os jornais de circulação regional (Correio Braziliense ou outro de sua região)*, 29,1% preferem ler *Outros jornais* e 19,2% *os de circulação nacional (Folha de S. Paulo, Estado de Minas, por ex.)*. Há uma variação na marcação, no entanto, como quase 50% marcou *jornais de circulação regional*, isso demonstra o interesse pelo local, pelas notícias que implicam mais diretamente ao seu cotidiano e de sua cidade.

Ao questionário de 2010 foi incluída uma questão com sugestões de nomes de revistas para os alunos assinalarem como “Revistas de preferência de leitura”. Eles podiam marcar mais de uma alternativa, e, 14,9% dos alunos mencionaram que não tinham hábito de ler revistas. Boa parcela (42,2%) indicou revistas como *Época, Veja, Isto é* como preferência. Por ordem, essa questão teve os seguintes resultados:

**Tabela 05:** Revistas de preferência de leitura dos entrevistados

	2010
<i>Época, Veja, Isto é</i>	42,2%
<i>Nova, Elle, Capricho</i>	23,6%
<i>Superinteressante</i>	15,8%
Você não tem hábito de ler revistas	14,9%
<i>Playboy, Sexy, G</i>	14%
<i>Caras, Gente</i>	11,7%
<i>Boa Forma, Corpo a Corpo</i>	9,7%
<i>Mônica, Mickey</i>	8,6%
<i>Vip</i>	5,5%
<i>Casa &amp; Jardim, Cláudia</i>	3,8%

**Fonte:** Arquivo do grupo de pesquisa

Pode-se notar que as revistas que abordam temas da atualidade e que trazem informações sociais se destacaram com um percentual maior do que as demais, de temática de interesse pessoal (*Época, Veja, Isto é*: 42,2%; *Superinteressante*: 15,8%).

#### 4.1.4 Que importância atribuem à leitura

A pesquisa buscou saber também como o adolescente do Ensino Médio compreendia a leitura. Em 2005 as perguntas estavam mescladas: uma pergunta que versava sobre os conceitos de leitura do aluno e uma sobre se ele “lia ou não”. Em 2010 esses questionamentos foram separados e colocados na seguinte sequência: primeiro, todas as questões que tratavam das concepções de leitura e, em seguida, as que buscavam saber se os alunos liam ou não e com que frequência.

Logo no início da análise dos dados coletados, observa-se que as repostas dadas pelos alunos apontam que compreendem a leitura como algo importante. Na pesquisa, um percentual muito pequeno (8,15 % em 2005 e 5,8% em 2010) afirma que a leitura poderia ser substituída por conversas e pela TV. Os demais, em sua maioria, dizem acreditar que a leitura é insubstituível. Influenciados ou não pela própria natureza do questionamento, os resultados permitem afirmar que há pelo menos uma compreensão da importância e da necessidade da leitura, mesmo sendo uma importância

atrelada a certa dose de pragmatismo utilitarista, já que em certos momentos é associada “apenas” com a necessidade de sucesso na carreira profissional.

Seguem todas as respostas obtidas para o item:

**Tabela 06:** Importância atribuída à literatura por parte dos entrevistados

	2005	2010
é importante porque amplia os conhecimentos de mundo	65,61%	12,3%
é importante porque dá prazer (2005)		
é importante porque dá prazer, <i>além de ampliar os conhecimentos de mundo</i> (2010)	25,3%	67,3%
é importante porque possibilita um convívio melhor com outras pessoas	31,22%	22,4%
não é importante porque pode ser substituída por outros meios para receber informação como conversas e assistir a telejornais	8,15%	5,8%
não é importante porque nada acrescenta a um convívio melhor com outras pessoas	2,92%	0,5%
não é importante (2005)		
não é importante <i>porque não é um hábito entre as pessoas de seu convívio</i> (2010)	3,09%	1,8%

**Fonte:** Arquivo do grupo de pesquisa

Diante dessas respostas, pode-se perceber que uma parcela pequena dos alunos questionados (14% em 2005 e 8% em 2010 – somando as respostas iniciadas por “Não”) afirma não ver a leitura como algo “tão” importante. Como a alternativa *é importante porque dá prazer* foi ampliada (*é importante porque dá prazer, além de ampliar os conhecimentos de mundo*) e de certa forma compreendeu a alternativa *é importante porque amplia os conhecimentos de mundo*, houve uma mudança no percentual dessas respostas em 2010.

Conforme citado anteriormente, ao se reconfigurar a pesquisa para 2010 algumas questões/alternativas de resposta foram reelaboradas, melhor desenhadas para coletar de forma mais clara os dados. São elas a questão E (conforme o questionário) que passou de “é importante porque dá prazer” (2005), para “é importante porque dá prazer, além de ampliar os conhecimentos de mundo” (2010); e a questão F “não é importante” (2005) para “não é importante porque não é um hábito entre as pessoas de seu convívio” (2010). Diante disso, pode-se observar que há um discurso comum de que

ler é importante, seja ele construído pelo adolescente ou reprodução dos discursos da escola e da sociedade.

#### 4.1.5 Se consideram difícil/complexo ler e por que

Em seguida, foi questionado: “Você considera a leitura, normalmente, uma atividade difícil/complexa?”. Seguem as respostas:

**Tabela 07:** Respostas à questão *A leitura é uma atividade difícil/complexa?*

	2005	2010
Sim, porque exige pensar no que está escrito (ir guardando e relacionando todas as ideias escritas)	33,96 %	9%
Sim, porque exige um trabalho mental de adaptação do que se lê a um objetivo específico (2005)	21,27 %	6,9%
Sim, porque exige um trabalho mental de adaptação do que se lê a um objetivo específico (por ex., ler um romance para apresentá-lo em sala) (2010)		
Sim, porque exige um “estar consigo mesmo”, em atitude de silêncio e atenção ao que se lê	31,13 %	24,8%
Não (2005)		
Não, porque a prática de leitura facilita a compreensão do que se lê (2010)	21,61 %	57,2%

**Fonte:** Arquivo do grupo de pesquisa

Nessa questão pode-se especular se a reformulação do questionário reconfigurou os índices de marcação das respostas. Na leitura do quadro comparativo, vê-se que 57,2% (em 2010) dos alunos não consideravam a leitura uma atividade complexa. Tal mudança em relação à resposta de 2005 pode ser vista por dois pontos: ou a concepção dos adolescentes em relação à leitura vem mudando ou a ampliação da resposta (de um lacônico “Não” em 2005, para um “Não, porque a prática de leitura facilita a compreensão do que se lê”, em 2010) possibilitou um maior esclarecimento aos alunos. Mas o fato da opção “Sim, porque exige pensar no que está escrito (ir guardando e relacionando todas as ideias escritas)” ter mantida sua redação e, mesmo assim, não obter mais a maioria das escolhas dos alunos, como em 2005, possibilita uma reflexão: Os alunos não consideram a leitura uma atividade complexa ou compreenderam que quanto mais se lê, mais a capacidade de leitura aumenta?

#### 4.1.6 Se consideram a leitura algo mentalmente cansativo

Outra questão proposta a eles foi se consideravam a leitura algo cansativo, e alguns resultados podem nos surpreender, já que 44,6% dos entrevistados, em ambas as pesquisas, mesmo tendo diversas outras opções de respostas e mesmo a alternativa de resposta em 2010 sendo reformulada, disseram “Não” para a pergunta, conforme dados abaixo:

**Tabela 08:** Respostas à pergunta *A leitura é uma atividade mentalmente cansativa?*

	2005	2010
Sim, porque o conteúdo dos textos, normalmente, são de histórias sem muita ação, com bastante descrição (2005)	25,39%	10,6%
Sim, porque o conteúdo dos textos, normalmente, são de histórias sem ação, só com bastante descrição e palavras difíceis (2010)		
Sim, porque os textos, normalmente, não trazem nenhuma novidade	5,75%	4%
Sim, porque os textos, normalmente, trazem pouca informação interessante (2010)		
Sim, porque os textos têm muitas informações que não fazem parte do seu dia-a-dia na escola, em casa, com os amigos etc.	13,29%	7,8%
Sim, porque ler exige atenção e disposição para apreender novas informações	XX	29,9%
Não (2005)		
Não, porque a prática de leitura oferece informações que são importantes para quem lê (2010)	44,68%	44,6%
Sim, porque não há nenhuma atividade feita antes (por ex., do professor) para tentar “facilitar” a compreensão da leitura feita	7,12%	XX

**Fonte:** Arquivo do grupo de pesquisa

Verifica-se que boa parte dos alunos não considera a leitura uma atividade complexa e mentalmente cansativa (44% dos entrevistados nas duas pesquisas), o que nos leva a refletir sobre alguns dos motivos que levam os adolescentes a não lerem na frequência ou volume esperados.

Um fator curioso é que nas duas pesquisas, a única resposta negativa disponível logrou 44 % das respostas, ainda que na edição de 2005 houvesse apenas um lacônico “Não” e na de 2010 a opção de resposta tivesse sofrido um acréscimo que quase poderia induzir a resposta, dada a sua natureza “positiva”. Pelo menos isso deu a opção de concluir que a justificativa não pareceu pesar na decisão e que, portanto, a resposta foi marcada pela presença da convicção e não pela timidez em reconhecer-se na visão utilitarista de leitura e de literatura presente na tal justificativa.

#### 4.1.7 Como concebem o ato de ler

Também foi questionado aos alunos como consideravam o ato de ler. E as respostas contemplaram todas as possibilidades inscritas.

**Tabela 09:** Respostas à pergunta *Você considera que o hábito de ler é*

	2005	2010
atividade que promove integração entre leitor e texto (permitindo que a pessoa que lê conheça mais o mundo em que vive e conheça melhor a si própria)	38,34%	36,5%
atividade que facilita a produção de textos escritos	38,34%	31,7%
atividade que dá prazer pela ato mesmo da leitura; pela possibilidade, assim, de conhecer o mundo e as pessoas	XX	31,4%
demonstração de sabedoria, inteligência e conhecimentos gerais	39,11%	23,9%
atividade que pode ser dispensável, em função das informações, por exemplo, da TV	6,86%	3,8%
atividade mais apropriada para pessoas de mais idade	4,03%	1,5%

**Fonte:** Arquivo do grupo de pesquisa

É interessante destacar que os entrevistados não consideram leitura como “coisa de velho”, mas parecem vê-la como algo indispensável, que não pode ser substituída pelas informações obtidas na TV e/ou tecnologias similares.

Ao comparar os dados, observa-se uma manutenção do percentual na resposta sobre o hábito de ler como *atividade que promove integração entre leitor e texto (permitindo que a pessoa que lê conheça mais o mundo em que vive e conheça melhor a si própria)*, com 38,34% em 2005 e 36,5% em 2010, o que demonstra a ciência que muitos afirmam ter da importância da leitura para o conhecimento de mundo.

Como no questionário de 2010 foi incluída uma nova resposta (*atividade que dá prazer pelo ato mesmo da leitura; pela possibilidade, assim, de conhecer o mundo e as pessoas*), pode-se perceber uma evasão da resposta *Atividade que facilita a produção de textos escritos*, que obteve em 2005 uma marcação de 38,34% e passou para 3,8% em 2010. Essa alternativa de resposta foi incluída na reconfiguração do questionário pela própria essência da pesquisa, que defende que a leitura, principalmente da literatura, é um direito, uma necessidade e como toda arte é algo que dá prazer.

Ora, conforme apontam Bernardo Jaramillo Hoyos e Lenin Monak Salinas (2012, p. 194), ao comentar pesquisas sobre leitura em diversos países, “a atualização cultural e a leitura pelo prazer é a motivação de maior importância nos países analisados, quando são pesquisados os motivos do hábito leitor. O prazer pela leitura é a diferença característica entre um leitor habitual e um leitor esporádico”.

#### 4.1.8 A visão que têm do professor como fonte de informações

As pesquisas também objetivaram saber o que pensavam esses adolescentes em relação a seus professores nos quesitos conhecimentos, hábitos de leitura e metodologias de trabalho com a leitura, bem como se via o professor como uma fonte de informações. E, as respostas dadas a uma questão que versava sobre como os alunos têm informações sobre diversos temas, pode mostrar o quanto o professor, pelo menos para os entrevistados das pesquisas, não está sendo mais visto como (única ou mais importante) fonte de informações.

**Tabela 10:** Vias de contato com informações sobre assuntos como viagens, economia, esportes, artes, política, negócios, religião, sociedade, família, educação etc.

	2005	2010
Leitura de jornais	35,68%	47,9%
Televisão com canais abertos (programas de variedades)	32,68%	47,2%
Televisão com canais abertos (Telejornais)	58,92%	45,2%
Leitura de revistas	35,08%	41,1%
Tv por assinatura (em sua casa)	17,75%	35,6%
Tv por assinatura em outros ambientes	3,95%	32,4%
Tv por assinatura na escola	3,34%	1,5%
Leitura de livros	16,3%	XX
Leitura de livros em sua casa	XX	60,7%
Leitura de livros em outros ambientes	XX	19%
Leitura de livros na biblioteca da escola	XX	17,2%
Computadores, via internet em sua casa	33,36%	69,9%
Computadores, via internet em outros ambientes	19,64%	20,4%
Computadores, via internet na escola	8,58%	10,9%



Rádio AM	10,03%	4%
Rádio FM	39,62%	67,3%
Conversas com amigos e parentes	44,34%	57,2%
Conversas com professores	25,64%	21,9%

**Fonte:** Arquivo do grupo de pesquisa

Pode-se observar um decréscimo na marcação sobre as *conversas com professores* (de 25,6% para 21,9%) como um meio de adquirir informações e um acréscimo na resposta *conversa com amigos e parentes* (que passou de 44,34% em 2005, para 57,2% em 2010). Isso nos leva a pensar: o professor está perdendo para os meios de comunicação (principalmente a Internet)? Aumentou a confiança em outras pessoas próximas (amigos, parentes)? Ou, finalmente, os professores não conseguem acompanhar tantas mudanças e estão ficando “desatualizados”?

Ao observar o quadro, pode-se notar também que o acesso a bens de consumo e a comunicação em massa aumentou: leitura de jornais, revistas, TV por assinatura e computadores com acesso a internet em casa, rádio etc. É o “boom” econômico da última década que propiciou tal acesso a nova classe C; falta agora o acesso aos bens culturais, dentre eles, a leitura literária.

#### **4.1.9 A relação entre atuação do professor e frequência de leitura**

Ainda com objetivo de conhecer as visões sobre o trabalho docente e sua relação com os hábitos e interesses de leituras dos adolescentes, foram questionados sobre se eles se consideravam como pessoas que liam. Vale lembrar aqui que, como diversas outras questões das pesquisas, esta também sofreu alterações de uma edição para outra.

Na questão em que se pedia para o aluno marcar se ele se considerava uma pessoa que lia ou não, houve especificações em 2010. Em ambas as perguntas (2005 e 2010), primeiro têm-se o enunciado solicitando ao aluno que, dependendo da sua resposta (“sim” ou “não”) ele responderia a questões específicas. Todavia, em 2010, quantificou-se o conceito de ler e demarcou-se o período para quantificação (no caso, “ao ano”): *muitíssimo* era para marcar aquele que lê ao ano mais de 6 livros; *muito* aquele que lê entre 4 e 3 livros; *bastante* aquele que lê até 3 livros; *razoavelmente* aquele que lê até 2 livros; e, *pouco* aquele que lê apenas 1. Outra mudança ocorrida é a

especificação de *leitor* como sendo *aquela que lê livros* e não mais apenas aquele que aprecia textos soltos ou avulsos. Segue a marcação dos que, nessa perspectiva, se consideram leitores:

**Tabela 11:** Respostas à pergunta *Você se considera uma pessoa que lê*

<b>2005</b>	
Muito	9,78%
razoavelmente bastante	27,96%
Pouco	34,05%
Pouquíssimo	0%

**Fonte:** Arquivo do grupo de pesquisa

**Tabela 12:** Respostas à pergunta *Você se considera uma pessoa que, ao ano, lê*  
(2010)

<b>2010</b>	
muitíssimo (mais de 6 livros)	15,8%
muito (entre 4 e 3 livros)	16,6%
bastante (até 3 livros)	13%
razoavelmente (até 2 livros)	25,2%
pouco (1 livro)	19,2%

**Fonte:** Arquivo do grupo de pesquisa

Contabilizando os números apresentados nas tabelas acima, pode-se observar que aproximadamente 70% dos entrevistados em 2005 e 90% em 2010 se consideram leitores. Os números, se vistos de maneira geral, apresentam-se como estimulantes e positivos, principalmente devido ao aumento do número de alunos que afirmam ler (e ler livros). No entanto, um olhar mais atento às marcações e ao conceito e quantitativo de leitura podem causar preocupação.

O que ocorre é que está se falando de alunos de Ensino Médio que possuem uma carga horária curricular sugerida bem maior do que esta que tais números apresentam. Esses estudantes têm, portanto, aulas de literatura e não leem livros (sejam literários ou não); ou leem muito pouco para esse nível de escolaridade e de formato de ensino. É pertinente observar: apenas 15,8% (2010) leem mais de 1 (um) por bimestre; 16,6% leem um por bimestre em média e o restante, nem isso. Sendo assim, volta-se a perguntar: como tais alunos estudam literatura? Provavelmente caem na velha historiografia, na exposição enfadonha de datas e fatos biográficos, ficando longe dos textos literários.

Esses dados são preocupantes, e não foram constatados apenas pelas pesquisas discutidas aqui neste trabalho. Prova disso é o levantamento feito pela pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil 3* (2012) – já mencionada neste texto em outras discussões –, e que aponta um decréscimo no quantitativo de leitura. Tal redução foi medida até entre crianças e adolescentes, que leem apenas por dever escolar. Ou seja, leem, mas com pouca frequência. Além disso, leem apenas por obrigação e leem cada vez menos livros.

Dentre esse percentual dos que *leem muito* estão, em muitos casos, aqueles que leem sem a indicação da escola, “a sua revelia”, como diz Núbio Delanne Ferraz Mafra (2003), já que é pouco comum o professor solicitar mais de um livro para leitura por bimestre escolar. Pesquisas apontam que os jovens que possuem o hábito de ler, muitas vezes foram iniciados pela literatura de massa, muitas delas traduções de *best sellers* internacionais, por influência de amigos e da mídia: “A literatura de massa, constitutiva da história de leituras daquele[s] adolescente[s], tem sido o seu ponto de partida, a sua iniciação, ainda que solitária” (MAFRA, 2003, p. 18). Apesar dessa vantagem, tal leitura é ignorada pela escola e abortada pelos cânones:

Poder-se-ia questionar se a literatura de massa deveria ou não ser bem recebida nos salões da literatura canônica. A opção do tratamento independe, contudo, da permissão de deixá-la entrar. “Suja”, ela já adentrou o recinto. Mais do que isso, ela já se incorporou ao ambiente, é conhecida e, em muitos casos, íntima da grande maioria. Mas continua-se a não reconhecer sua presença, em nome da higiene e da saúde do ambiente. (MAFRA, 2003, p. 19).

Apesar disso, tanto Mafra (2003) quanto Daiane da Silva Lourenço (2010) apontam a necessidade da incorporação do que é lido “a revelia da escola” no cotidiano escolar para que os alunos sejam orientados também nessas leituras, de maneira que possam, por meio delas, adquirir outros hábitos e interesses. Caso contrário, essa fase de *best sellers* não passará, nem surgirá o interesse por outra espécie de leitura:

Podemos pensar “Ah, esta fase passa”, porém, só passará se houver um direcionamento de como ler essas obras – principalmente pelo fato de os alunos as lerem sem saber que são estrangeiras – e se houver orientação para leituras que ampliem seus horizontes (JAUSS, 1994), fazendo-os amadurecer. Só assim, a rejeição à literatura culta deixará de existir. (LOURENÇO, 2010, p. 377).

Tal orientação, segundo Líliam Cristina Marins e Vera Helena Gomes Wielewiczki (2009, p. 16), auxilia o aluno na compreensão do texto fonte, pois a falta, por

exemplo, de problematização e da compreensão da realidade e tempo da narrativa traduzida pode levá-lo a buscar no texto de chegada (traduzido) as mesmas características do texto fonte (versão original em outra língua). Isso não amplia seu horizonte de expectativas.

Bordini e Aguiar (1988) também propõem a leitura como meio da ampliação de “horizontes de expectativas”, que prevê antes uma ruptura com os horizontes que o indivíduo já possui. Para as estudiosas, este é o momento em que o aluno/leitor cresce, distancia-se do senso comum para criar o seu próprio horizonte ampliado e adquirir o entendimento do evento estético. E, como bem pontua Pennac (1993, p. 19), “uma das grandes alegrias do ‘pedagogo’ é – toda leitura sendo autorizada – a de ver um aluno bater sozinho à porta da fábrica Best-seller para subir e respirar na casa do amigo Balzac”.

Diante desses apontamentos, pode-se perceber que a atuação do professor não está interferindo diretamente no aumento da frequência de leitura dos alunos. Se na frequência a presença e a atuação do professor não estão sendo verificadas, poder-se-ia perceber tal atuação na motivação para a leitura? O tópico seguinte discutirá sobre isso.

#### 4.1.10 O papel do professor na motivação para a leitura

Em questão analisada em tópico anterior foi questionado se os alunos liam ou não. Aos entrevistados das pesquisas que marcaram que liam, foi solicitada uma justificativa para tal ato, ou seja, por que liam. As respostas foram bem variadas, mas duas nos chamaram a atenção: a) apenas 9,61% em 2005 e 5,5% em 2010 marcaram que leem *por serem obrigados pelos pais e professores*; b) outra resposta, exclusiva de 2010: *Porque gosta de ler* foi a opção de 40,3% dos alunos. Seguem todos os números:

**Tabela 13:** Por que os alunos leem

	2005	2010
por ser necessário, e mesmo sem obrigação	20,58%	XX
para ter uma sensação de prazer	13,72%	XX
por ser importante porque amplia seus conhecimentos de mundo	26,93%	32%
por ser obrigado pelos pais, professores, sistema escolar, etc. (2005)	9,61%	5,5%
por ser obrigado pelos pais e/ou professores (2010)		
por ser importante para entender melhor o mundo e as pessoas	13,21%	17,8%

porque acha difícil manter a atenção ao texto lido	9,43%	7,8%
para prestar um concurso ou fazer uma avaliação na escola (2010)	XX	30%
por influência dos amigos (2010)	XX	7,8%
porque gosta de ler (2010)	XX	40,3%

**Fonte:** Arquivo do grupo de pesquisa

Olhando a tabela, pode-se verificar que 2 (duas) questões foram excluídas e 3 (três) novas adicionadas, o que até poderia dificultar a comparação. No entanto, comparando ou analisando cada pesquisa individualmente, pode-se refletir que uma boa parte dos alunos gosta de ler, 40% em 2010 (isso não quer dizer que gostam daquilo que lhes é oferecido, mas gostam de alguma coisa) compreendem a leitura como algo necessário, tanto para a vida pessoal (*por ser importante para entender melhor o mundo e as pessoas, e porque amplia seus conhecimentos de mundo*), quanto para a profissional (*para prestar um concurso ou fazer uma avaliação na escola - 2010*), não leem apenas por obrigação dos pais e professores, e muitos gostam de ler.

Esses números afrontam a máxima comum “os alunos não leem, nem gostam de ler”. Na concepção da maioria dos entrevistados, eles são leitores (talvez não no nível que se espera deles) e gostam de ler. No entanto, apesar de saberem da importância da leitura, não têm paciência para sentar e ler um livro do início ao fim, pois há, com as novas tecnologias, um mundo fora do livro e que é mais rápido, mais fácil, tão efêmero quando as opiniões e problemas dessa faixa etária.

O que se pode notar com os números apontados na tabela é que os motivos que levam os entrevistados a ler não estão ligados, necessariamente, à imposição (serem obrigados pelos pais, professores, sistema escolar, etc.), mas a uma necessidade, pessoal ou profissional. Além disso, “obrigar” não se configura como “motivar”. A mera obrigatoriedade escolar não motiva para a leitura; são outros elementos, outros interesses que movem o ato de ler. Assim, a mera imposição de leitura no EM, sem um trabalho e postura diferenciada do professor, não motivará esse leitor, formado muitas vezes à revelia dos muros escolares (MAFRA, 2003).

O problema enfrentado pode residir na pouca capacidade de compreensão de como o jovem do EM se apropria, valoriza e lida com a leitura (seus processos cognitivos). Assim, a ciência do papel do professor nesse trabalho leva a reflexão sobre o que foi

apontado no capítulo anterior sobre a necessidade da boa formação, que prepare esse profissional para o perfil do leitor para e do Século XXI.

#### 4.1.11 O professor como orientador e a formação do hábito de leitura

Continuando com o objetivo de investigar os hábitos, interesses e concepções sobre leitura e sobre si como leitor desses jovens e adolescentes do EM, questionou-se àqueles que mencionaram ser “uma pessoa que não lê” (aproximadamente 30% dos entrevistados em 2005 e 20% em 2010), qual seria o motivo para essa “não leitura” e, nas respostas pode-se observar como concebem o papel (culpa?) do professor nessa realidade. Seguem as respostas completas:

**Tabela 14:** Respostas à questão *Você se considera uma pessoa que não lê*

	2005	2010
porque não gosta porque não gosta de ler (2010)	5,75%	16,3%
porque não foi bem orientado porque não foi bem orientado para a prática de leitura (2010)	2,74%	14%
porque não tem paciência porque não tem paciência para ler (2010)	15,18%	3,5%
porque não tem tempo para ler	7,8%	1,2%
porque não acha necessário ler	1,46%	0%

**Fonte:** Arquivo do grupo de pesquisa

Na pesquisa de 2010, ao se contabilizar os números e compará-los com o da questão anterior, observa-se que marcaram mais de uma resposta, ou seja, para a “não-leitura” existe mais de um motivo: *porque não gosta de ler* e *porque não foi bem orientado* foram as mais marcadas em 2010. Houve uma transferência das marcações de *não ter tempo* e *paciência* (2005) para *não gosta* e *não foi bem orientado* (2010).

Aqui se podem pontuar duas questões: primeiro, para aqueles que não se consideram leitores há sempre um culpado – o gosto não formado e a falta de orientação – que não são eles mesmos; segunda, mesmo não se considerando leitores, *não gostando de ler* (16,3%, em 2010) não concebem a leitura como algo *desnecessário* (0% em 2010) e o tempo não é mais desculpa utilizada.

Todavia, merece destaque uma marcação em específico: 14% do grupo de alunos (entrevistados em 2010) que marcou não gostar de ler atribuiu essa “culpa” a falta de orientação. Diante disso se questiona: como os alunos concebem essa orientação? Será que eles concebem equivocadamente o que seria “orientação para a leitura” ou de fato ela não está acontecendo como deveria na escola?

#### 4.1.12 O professor como fonte de acesso aos livros

As pesquisas também investigaram as formas de acesso dos alunos aos materiais de leitura. Esses dados são relevantes para verificar onde e quem são os intermediários entre esse leitor (aluno) e o objeto de leitura (o livro). A seguir algumas questões e suas marcações são apresentadas:

**Tabela 15:** Respostas à questão *Você pede livros emprestados* (2005)

2005	
de bibliotecas	24,87%
you não os pede emprestados	23,16%
de pais	12,69%
de professores	6,43%

**Fonte:** Arquivo do grupo de pesquisa

Em 2010 a questão foi dividida em duas, com mais especificações não solicitando apenas de quem pedia emprestado os livros, como também distinguindo livros para pesquisa e livros para leitura. Também foi inserida a alternativa de resposta *de colegas* que alterou substancialmente a marcação. Para leitura, os colegas são a maior fonte de empréstimo, mais até que biblioteca, pais e professores, conforme mostra a tabela abaixo:

**Tabela 16:** Respostas<sup>54</sup> à questão *Para leitura, você pede livros emprestados* (2010)

2010	
de colegas	53,4%
de bibliotecas	43,7%
you não os pede emprestados	14,6%
de pais	14,1%
de professores	4,4%

**Fonte:** Arquivo do grupo de pesquisa

<sup>54</sup> Nas próximas 3 tabelas, diferentemente das demais, as repostas são apresentadas pela ordem demarcação e não pela sequência apresentada nos questionários.

Diante desses números, pode-se questionar: são os colegas que possuem, muitas vezes, os livros que os alunos buscam? Seria aqui o que se foi falado anteriormente sob a influência de leitura “a revelia” da escola (MAFRA, 2003)? Um dado merece observação: a marcação dos professores. Os alunos não recorrem a eles para seus empréstimos de livros.

Se para leituras os alunos recorrem aos livros dos colegas, para pesquisas, a biblioteca é a maior fonte de informação e acesso, como aponta a tabela abaixo:

**Tabela 17:** Respostas à questão *Para pesquisas escolares, você pede livros emprestados* (2010)

	<b>2010</b>
de bibliotecas	61%
de colegas	27%
você não os pede emprestados	14%
de pais	10,9%
de professores	9,5%

**Fonte:** Arquivo do grupo de pesquisa

Diante desses dados pode-se chegar a algumas conclusões: a) pais e professores são aqueles a quem os alunos menos recorrem para pegar emprestado o material de pesquisa; b) a biblioteca ainda é o lugar de acesso ao livro para a maioria dos alunos (61% em 2010); e, c) uma parcela dos alunos (14% em 2010) não pede emprestado livros nem para pesquisa, nem para leitura, o que significa que eles compram livros ou se utilizam de outras fontes de pesquisa ou mesmo que não pesquisam, o que parece ser o mais provável. Lembre-se que a questão versava sobre empréstimos de livros para pesquisa, e não se pode esquecer que atualmente a pesquisa escolar vem deslocando cada vez mais sua fonte dos livros para os sites da Internet.

Cabe aqui uma observação muito pontual: para os alunos, os professores não são “fonte” de acesso a materiais, nem para a leitura nem para a pesquisa. Assim se questiona: o professor tem menos material de leitura e pesquisa que um colega? Ou esse hábito não é desenvolvido por questões de proximidade (meu colega é mais “parceiro”, podemos fazer trocas frequentes e com ele tenho mais contato)? O que preocupa é a imagem do professor: não motiva, não interfere na frequência de leitura, não se é procurado para empréstimo de livros.



#### 4.1.13 A formação do gosto pela leitura: o lugar do professor mediador

Na pesquisa de 2005 apenas uma questão versava sobre o professor e mesmo assim não especificou que era o de Língua Portuguesa (e conseqüentemente o de Literatura). Na de 2010 essa parte do questionário foi ampliada, passando a ter mais questões que solicitavam a concepção dos alunos sobre o repertório literário de seus professores de LP e os interesses e metodologias de ensino dos mestres.

No intuito de saber o que os alunos pensavam quanto ao nível de leitura de seus professores, foi solicitado: *Com relação à literatura em geral, obras e escolas literárias, os professores de literatura, normalmente, demonstram ter um nível de leitura.* As respostas disponíveis seguem abaixo, juntamente com os percentuais dedicados a cada uma:

**Tabela 18:** Nível de leitura demonstrado pelos professores de literatura com relação à literatura em geral, escolas e obras literárias

	2010
<i>Razoável</i>	35,4%
<i>muito bom</i>	19,9%
<i>Excelente</i>	19,2%
<i>que deveria ser melhor</i>	14,6%

**Fonte:** Arquivo do grupo de pesquisa

Tais respostas apontam que, para quase 40% dos entrevistados, os professores demonstram ter nível de *leitura excelente e/ou muito bom*. Já metade deles considera tal nível *razoável* ou *que deveria ser melhor*. Para os alunos, o nível de leitura demonstrado pelos professores atende às necessidades; apenas 14,6% dos alunos mencionam que deve ser melhorado.

Também foi questionado sobre esse nível de Leitura *com relação a assuntos variados* – *por ex., esportes, política, economia, artes, moda, filosofia*. Ao observar as respostas, tem-se a impressão que os alunos veem os professores como um tanto desatualizados em outras áreas. Para os alunos, os professores demonstram ter um nível de leitura nesses assuntos variados:

**Tabela 19:** Nível de leitura demonstrado pelos professores em relação a assuntos variados – por ex., esportes, política, economia, artes, moda, filosofia

	<b>2010</b>
<i>Razoável</i>	33,1%
<i>muito bom</i>	25%
<i>Excelente</i>	12,7%
<i>que deveria ser melhor</i>	15,8%

**Fonte:** Arquivo do grupo de pesquisa

Os números apontados nas duas questões anteriores confirmam a impressão corrente de que muitos profissionais em sala de aula pelo país não possuem o preparo adequado para suas atividades, inclusive domínio de elementos básicos da área de atuação. Há uma porcentagem que é bem preparada, tem envolvimento com o trabalho, mas isso alcança níveis distantes do ideal para um país que precisa crescer muito ainda na educação, compreendida com práxis, fruto da interlocução entre prática e teoria, ou seja, ação-reflexão-ação. Este estudo tem o propósito de desencadear esse processo.

A leitura literária componente do processo educacional do EM insere-se ao que Silva (1991) já destacava, há cerca de duas décadas, essa problemática que ainda é atual:

A questão é saber se, no caso da leitura, os professores, eles próprios, servem de bons exemplos aos alunos-leitores, o que significa dizer se os professores são eles mesmos, bons leitores. Tudo leva a crer que o mundo da leitura dos docentes permanece nos limites daquilo que eles receberam na sua fase de profissionalização. Eu não diria que esta situação decorre de um esquecimento dos professores – melhor afirmar que a carência de atualização na área da leitura resulta das próprias condições enfrentadas pelos professores no que tange à produção do ensino e ao pleno exercício do magistério. Sem condições salariais e de trabalho, sem infraestrutura de apoio para o encaminhamento da leitura, sem tempo para ler etc., os professores são levados a executar apressadamente um mínimo de leitura e, dessa forma, não podem servir de modelos ou de exemplos aos seus alunos, nem fornecer o seu testemunho como leitores assíduos e maduros. (p. 82).

Essa realidade, detectada também em outras pesquisas pelo país (STEPHANI, 2011; 2009), se deve a diversos fatores, entre eles: a pouca concorrência para entrada nos cursos de licenciatura que pouco seleciona os candidatos; a formação limitada dos cursos (pelo próprio formato do curso e também em decorrência das fragilidades educacionais advindas do EM); a falta de um teste habilitacional para exercer a função; o déficit de

professores que leva a entrada em efetivo exercício de profissionais com defasagem teórica e prática; a falta de uma política de formação continuada clara, objetiva e permanente; dentre outros. Esses elementos já foram aludidos com mais propriedade em outro item do presente texto.

Voltando à análise dos dados. Uma das questões das pesquisas versava sobre a postura do professor com relação a leituras. Como as alternativas de resposta foram reformuladas de 2005 para 2010, não serão comparadas as respostas e sim apresentadas por ordem de opções mais marcadas:

**Tabela 20:** Respostas à questão *Quanto a seus professores, normalmente, eles* (2005)

	<b>2005</b>
propõem sempre leitura, sem se preocupar em escolher as mais interessantes	23,84%
demonstram ter um nível de leitura bastante bom	18,95%
propõem sempre leituras interessantes	17,67%
não conseguem mostrar que a leitura pode ser uma atividade interessante e prazerosa	16,21%
deveriam propor mais leitura	14,32%
têm métodos ineficazes para “cobrar” as leituras feitas	14,24%
não se esforçam para mostrar a importância da leitura	9,61%
possuem métodos eficazes para “cobrar” as leituras feitas	9,26%
discutem com os alunos antes de decidir qual leitura será feita	6,6%
demonstram ter um nível de leitura que deveria ser melhor	6,52%
concordam com ideias e tipos de leitura propostas por alunos	5,66%

**Fonte:** Arquivo do grupo de pesquisa

**Tabela 21:** Respostas à questão *Quanto a seus professores da área de Língua Portuguesa, normalmente, eles* (2010)

	<b>2010</b>
demonstram a importância da leitura como atividade prazerosa e informativa	59,4%
concordam com ideias de leitura – uma análise pertinente, por ex. – feita pelos alunos	27,9%
propõem leituras variadas, por ex., sobre arte, esportes, política	21,9%
discutem com os alunos, para esclarecer objetivos a serem atingidos, antes de decidir qual leitura será feita	18,9%
propõem leituras se preocupando em escolher as mais interessantes para sua idade, a região, o lugar onde você mora etc	17,8%
propõem leituras <b>sem</b> essa preocupação (em escolher as mais interessantes para sua idade, a região, o lugar onde você mora etc)	15%
não propõem leituras variadas	12,6%

não discutem com os alunos sobre tais questões	11%
não demonstram a importância da leitura como atividade prazerosa e informativa	9,2%
não concordam com essas ideias de leitura	3,5%

**Fonte:** Arquivo do grupo de pesquisa

Os dados mostram que as diversas teorias e tendências mais recentes para o ensino, que discutem a valorização do conhecimento do aluno e de sua opinião, não se fizeram sentir em sala de aula como se esperava, pois para muitos alunos os professores não concordam com suas ideias e sugestões. Em 2005, apenas 5,66%, dos alunos marcaram que seus professores *concordam com ideias e tipos de leitura propostas por eles*; em 2010, a resposta foi ampliada e 27,9% dos alunos marcou que os mestres *concordam com ideias de leitura – uma análise pertinente, por ex. – feitas por eles*.

Essa pequena reformulação, principalmente pelo uso da palavra *pertinente* (não é qualquer comentário, e sim daquele aluno que está realmente participando) pode ser o motivo desse aumento.

Segundo os alunos entrevistados, a maioria dos professores (59,4%) *demonstra a importância da leitura como atividade prazerosa e informativa*, e, diante disso questiona-se: e os demais? Não é o papel do professor de LP falar e demonstrar tal importância?

Em 2005, 23,84% dos alunos respondeu que seus professores propõem sempre leitura, sem se preocupar em escolher as mais interessantes; em 2010 a marcação diminuiu para 17,8% dos alunos (foi incluída as expressões *para sua idade, a região, o lugar onde você mora etc.*), e 15% disseram que os docentes propõem leituras *sem* essa preocupação.

Uma informação merece ressalva: a questão não pedia a marcação de uma única alternativa, mas pode ser que os alunos tenham interpretado isso e por essa razão escolheram (a)s mais próxima(s) de sua realidade e não necessariamente tudo o que ocorre no trabalho do professor de LP.

Em outra questão, pediu-se que, de uma lista de opções, fossem apontados aqueles que os entrevistados consideravam utilizados pelos professores da área de Língua Portuguesa como complemento de suas aulas. O que se pode notar é que *cópias de textos* ainda é o recurso mais usado (mesmo tendo uma redução de 60,38% para 50,5%). Intrigante e preocupante foi a queda no uso de visitas à biblioteca como complemento, o que nos leva a pensar que teria sido substituída pelo computador com acesso a Internet, mas este aumentou muito pouco. Seguem os números:

**Tabela 22:** Itens que professores da área de Língua Portuguesa utilizam, habitualmente, como complemento de suas aulas

	2005	2010
Cópias de textos	60,38%	50,5%
Retroprojektor	53,77%	33,4%
Computador	16,81%	23%
DVD	26,84%	20,6%
Computador com acesso à Internet	12,78%	14,9%
Nenhum deles	5,06%	14,7%
Visita à biblioteca (para pesquisas etc.)	20,93%	9,5%
Aparelho de som	14,92%	7,1%
Aparelho de som com CD player	28,3%	6,7%
Videocassete	43,4%	4,6%
Televisão com canais abertos (Globo, SBT)	6,78%	3,4%
Televisão com canais fechados (TV Escola)	6,35%	2,1%

**Fonte:** Arquivo do grupo de pesquisa

A opção *nenhum deles* foi marcada por 5,06% dos entrevistados em 2005 e 14,7% em 2010. Houve aumento apenas no uso do computador. É compreensível a redução do uso do aparelho de som (com e sem CD player) (substituído por caixas de som cada vez menores já com entrada para USB), do videocassete (que já nem se fabrica mais), Retroprojektor, hoje substituído pelo Datashow, que também pode ter assumido um pequeno espaço de uso do DVD (caiu de 26,84% para 20,6%). O que se pode constatar é que os professores usam poucos recursos tecnológicos, alguns por falta de material, outros por desconhecer metodologias para as quais esses recursos possam ser usados.

Também foi perguntado aos alunos se, e quais das atividades listadas *poderiam auxiliar a compreensão das leituras feitas, sobretudo as pedidas na escola, tornando-as mais informativas e interessantes*. A seguir, traz-se o que os alunos responderam:

**Tabela 23:** Atividades que poderiam auxiliar a compreensão das leituras feitas, sobretudo as pedidas na escola, tornando-as mais informativas e interessantes

	2005	2010
Assistir a filmes feitos a partir dos livros pedidos	53%	41,3%
Teatralização de trechos dos romances (2005)	29,42%	31,1%
Encenação teatral de romances ou partes deles (2010)		
Assistir a filmes, documentários relacionados a assuntos dos livros	XX	37,7%
Visitas, passeios a lugares Públicos – laboratórios, museus, Teatros, por ex. – para estudos vários sobre técnicas,	XX	37,6%

pesquisas, as artes em geral		
Realização de leituras na própria sala de aula	14,07%	17,5%
Análises gramaticais de trechos dos livros	8,83%	13,5%
Conversas com escritores, <i>artistas (2010)</i> da região	9,09%	11,2%
Pesquisas sobre os períodos em que as histórias e/ou análises dos livros acontecem (2005)	17,84%	10,1%
Pesquisas sobre os períodos em que os livros foram escritos (2010)		
Conversas	10,21%	XX
Discussões com outros professores da área de Língua Portuguesa e professores de outras áreas	XX	10,1%
Leituras, pesquisas prévias, que facilitariam a leitura feita	XX	9,4%
Não, outras atividades não tornariam a leitura mais informativa e interessante.	3,09%	2,6%

**Fonte:** Arquivo do grupo de pesquisa

Ao olhar os números da tabela acima, merece destaque a marcação de uma resposta: apenas 3,09% dos alunos em 2005 e 2,6% em 2010 marcaram *Não* para a ideia de existir *outras atividades para tornar a leitura mais informativa e interessante*. Isso demonstra que os alunos acreditam que a inserção de outras atividades facilitaria o trabalho com o texto em sala de aula. Vê-se, diante disso, uma concepção de necessidade de outras ferramentas para o trabalho com a literatura, e algumas delas relacionadas à chamada Proposta Triangular para o ensino da arte, apresentada por Ana Mae Barbosa (1998), que se sustenta em três eixos: “[...] o fazer, a leitura e a contextualização” (op. cit., p. 37).

Por outro lado, questiona-se: seria providencial “facilitar” o que não necessariamente deva ser facilitado? A preparação para a leitura não seria mais eficaz do que sua facilitação?

A alternativa mais marcada pelos alunos foi *Assistir a filmes feitos a partir dos livros pedidos* (com 53% em 2005 e 41,3% em 2010), seguida por duas respostas inseridas em 2010, *Assistir a filmes, documentários relacionados a assuntos dos livros* (com 37,7%), e *Visitas, passeios a lugares Públicos – laboratórios, museus, Teatros, por ex. – para estudos vários sobre técnicas, pesquisas, as artes em geral* (com 37,6% das marcações), o que demonstra a aceitação e crença no trabalho com adaptações fílmicas das obras literárias em estudo. No entanto, há um senso comum de substituição, que não é o que se defende aqui.

O trabalho exclusivo com adaptações fílmicas, adaptações para histórias em quadrinhos – conforme apontam diversos autores, entre eles Eliana Nagamini (2004), Marcos Napolitano (2006) e Maribel Barbosa da Cunha (2011) –, bem como outras atividades não complementares, mas substitutivas, incidem sobre aspectos conteudísticos

(resumo, enredo, fábula, memorização, conteúdo) e não formais. Para percepção da riqueza formal das obras literárias, as mesmas devem ser lidas/enfrentadas, pois nessa leitura mesma é que está o seu valor e as dificuldades a ela inerentes só são superadas pela própria leitura em si e não pelo mascaramento do lúdico, que a substitui.

O filme pode ser um incentivo para a leitura do livro, desde que se leve em consideração o processo de transposição de linguagens artísticas distintas, conforme aponta Nagamini (2004, p. 16): “[o] desenvolvimento de atividades abordando o processo de transposição é uma das possibilidades para despertar o interesse pela obra literária e estimular momentos de discussão e descoberta do livro, no espaço escolar”.

Cunha também destaca essa preocupação, quando menciona que,

muitas vezes, a adaptação cinematográfica exerce uma relação de substituição – da narrativa fílmica em detrimento da narrativa literária – e também, uma relação de espelhamento, pois se tende a buscar correspondências e discrepâncias nos dois modos de organizar os eventos narrativos, ou seja, sob o viés da narrativa presente no filme e da narrativa presente no livro. (2011, p. 13)

Tal situação, segundo a autora, pode fazer com que o aluno confunda as duas obras. Outros estudiosos, como Marilene Volpon Giacometti (2008) também refletem sobre essa relação (filme *vs.* obra literária) e destacam que diferentes linguagens implicam em diferentes leituras, sendo que,

a literatura se firma em forma de palavra escrita, enquanto em uma composição fílmica, a imagem se sustenta em vários elementos entre os quais o enquadramento, a trilha sonora e os diálogos, o plano, a perspectiva, a iluminação, a montagem e tantos outros recursos técnicos. (op. cit., p. 112).

Tais diferenças devem ser compreendidas para se

trabalhar com o cinema, com a linguagem cinematográfica, e viabilizar o encontro da cultura, da estética, do lazer, da ideologia, dos valores sociais; partindo da reflexão do ontem e do hoje. O cinema fala por meio de sua linguagem específica. E como se o cinema tivesse uma sintaxe que se cristaliza pelo relacionamento dos planos, cenas, sequências, sons. Assim como na literatura o escritor se expressa por um conjunto de palavras que formam frases, orações e períodos. (SILVA, 2007, p. 2).

As sugestões dos alunos são pertinentes, no entanto, o professor deve ser bem preparado para tal trabalho nesse processo de esclarecimento e orientação, pois, os alunos

não entendem a dimensão linguística nem a relação essencial que a obra literária precisa manter com sua percepção formal. A reclamação por enfrentamentos mais “divertidos” e “interessantes” dos textos literários são tão recorrentes quanto equivocadas em muitas situações: “não vai dar para ler, vamos assistir ao filme?” como se a experiência com o texto literário pudesse ser substituída ou “adaptada”.

O argumento da dificuldade ou aridez dos textos literários – desculpa frequente para se substituir a leitura pela adaptação fílmica – não tem muito sentido, já que o texto literário, muitas vezes, é “difícil” porque precisa ser, sendo tal “dificuldade” parte integrante de seu objetivo e estrutura. Esse sofrimento e essa aridez precisam ser entendidos como algo inafastável num primeiro momento. São percursos que fazem parte do processo formador e que em vez de ser um sintoma de fracasso é na verdade o indício de que se está no caminho da formação do gosto e do prazer de ler.

Ler *Dom Casmurro* é árido e difícil porque precisa ser, até o momento em que, por se ter lido *Dom Casmurro*, se poderá ler, por exemplo, *Grande sertão: veredas* sentindo menor aridez e dificuldade. Levar filmes sobre o romance de Machado de Assis tornará a aridez e a dificuldade menores? Não, apenas as falsificará, tornando cada vez menos provável que esse aluno um dia consiga mergulhar plenamente no universo linguístico-literário de um Guimarães Rosa.

Como já foi mencionado, muitas dessas obras levadas para a sala de aula são consideradas “difíceis” pelos alunos, e tal dificuldade é circular, em grande parte se dá justamente pelo eterno adiamento das leituras menos simples, o que só serve para ampliar o despreparo dos alunos, tornando sua própria educação deficitária. Muita gente não lê porque não tem condições de fazê-lo; é a dificuldade de compreensão leitora, apontada por Failla (2012b, p. 51), segundo quem os alunos “não dominam a condição básica para ler um parágrafo, quiçá, um livro”. A autora ainda complementa:

Mesmo reconhecendo os crescentes investimentos do governo e os esforços de diferentes atores na busca de estratégias mais eficazes para a formação de novos leitores, os números levam a suspeitar que nos deparamos com um “buraco negro” que aniquila os resultados. (idem).

E esse buraco ao qual a autora se refere é a incompetência perante o texto. Daí surge essa espécie particular de auto-exclusão do universo leitor, que se dá devido à falta da habilidade de leitura. As pessoas frequentam a escola, mas isso não é garantia de inclusão ao meio letrado, se tal habilidade não for desenvolvida de forma efetiva.



Não podemos negar os avanços quando se considera a questão do ingresso na escola e do acesso ao livro, em especial os didáticos. Mas, segundo especialistas, apesar de garantidas as condições fundamentais por meio do acesso aos livros didáticos, a habilidade leitora depende das práticas e do contato frequente com a leitura. Já o gosto necessita ser conquistado por meio da mediação e de leituras diversificadas, cativantes e adequadas à faixa etária; às referências e aos interesses desses potenciais leitores. (FAILLA, 2012b, p. 52).

Conforme Angela Kleiman (2007), para o leitor ter um maior aproveitamento da leitura, ou seja, buscar um sentido maior para o texto, ele precisará ativar alguns conhecimentos importantes. Dentre eles: a) o conhecimento de mundo – aquele adquirido pelo leitor ao longo de sua experiência de vida, conquistada através de suas leituras, experiências e nos bancos escolares; b) o conhecimento linguístico – que se refere ao reconhecimento dos vocábulos e seus sentidos possíveis dentro de um determinado contexto, conhecimento que abrange o vocabulário, as regras gramaticais, enfim, o uso da língua; e, c) o conhecimento textual – que compreende um conjunto de noções sobre tipo e gênero textual, sem o qual não se entende a que se objetiva o texto.

Para Kleiman (op. cit., p. 13), “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida”. Acontece que muitos alunos não possuem esse “conhecimento acumulado” na proporção que se espera para a idade, o que implica diretamente em sua capacidade leitora.

Retornando às pesquisas da UnB, serão apresentados alguns dados sobre a afinidade, aproximação entre os interesses de alunos e professores. Uma das questões (já mencionada e comentada neste trabalho) versava sobre os temas de interesse dos alunos. Nesse item, as preferências foram: Música, esportes, viagens e passeios. Na complementação da questão, incluída apenas no questionário de 2010, foi solicitado que os alunos mencionassem se tais temas de interesse eram levados em consideração pelo professor quando da escolha do repertório de textos a serem vistos em sala de aula. Os alunos tinham 4 (quatro) opções de resposta, que foram assim marcadas:

**Tabela 24:** Temas de interesse que poderiam ser levados em consideração pelo professor quando da escolha do repertório de textos a serem vistos em sala de aula

	<b>2010</b>
<i>eles são discutidos de vez em quando</i>	25,6%
<i>raramente são discutidos</i>	24,8%
<i>nunca são discutidos</i>	20,6%
<i>eles são discutidos rotineiramente</i>	16,1%

**Fonte:** Arquivo do grupo de pesquisa

Tais números apontam que os interesses dos alunos, na maioria das vezes, não são levados em consideração pelos professores. Voltar-se-á a este ponto, mas por agora já se pode observar que a voz dos alunos não é ouvida no processo de escolha das temáticas.

Também foi questionado aos alunos se o professor pedia leitura sobre tais temas, e assim ficou a marcação:

**Tabela 25:** O professor pede leitura sobre os temas de interesse dos alunos

	<b>2010</b>
<i>nunca pedem leitura sobre eles</i>	27,9%
<i>pedem leituras sobre eles de vez em quando</i>	23,6%
<i>pedem leitura sobre eles raramente</i>	20,1%
<i>pedem leitura sobre eles rotineiramente</i>	13,8%

**Fonte:** Arquivo do grupo de pesquisa

Com as respostas, chega-se a uma constatação: mesmo com tantos estudos defendendo um trabalho de atendimento do horizonte de expectativas do aluno – com destaque para os trabalhos de Bamberger (1995), Bordini e Aguiar (1988), Diana Maria Marchi (2006), Rocco (1998), entre outros – os interesses dos estudantes são bem menos contemplados do que seria de se esperar.

No entanto, pode-se questionar: porventura, o professor deveria acompanhar essa ordem de prioridades manifesta pelos alunos na abordagem literária? Como isso deveria ser feito? Oferece-se aqui uma das muitas respostas possíveis. A saber: ao selecionar os textos/obras literárias para o trabalho em sala, o professor poderia levar em consideração o gosto/interesse dos alunos. Isso não significa abrir mão da qualidade literária dos textos, nem dos cânones, pois dentre tantas obras de qualidade à disposição dos leitores, optar por atender, mesmo que parcialmente, o interesse dos alunos irá facilitar e muito o acesso deles a esse material e viabilizar uma compreensão verídica das obras.

Os alunos quase sempre leem por obrigação (porque faz parte do currículo), mas podem vir a ter prazer neste ato, e uma das maneiras de se conseguir isso é atendendo a seus horizontes de expectativas. Isso tornaria possível confrontá-los com o novo trazido pela obra e ampliar seus horizontes.

Failla (2012c, p. 1),<sup>55</sup> em entrevista à revista *Época*, destaca a importância de compreender o “momento” do jovem, não transformando o trabalho com o texto literário naquilo que ela chama de verdadeiro “massacre”:

a leitura pode virar uma tarefa feita apenas para responder um questionário frio, que pergunta a escola literária, a época em que o autor viveu. Você massacra a obra de arte. Às vezes, o professor obriga uma leitura que não é adequada para uma faixa etária. Machado de Assis é maravilhoso, mas uma criança não vai ter condições de apreender aquele universo. Se você apresenta à garotada uma narrativa que tenha a ver com o momento dela, vai despertar interesse. É preciso dar opções de escolhas. Mesmo entre os clássicos, há várias possibilidades. Infelizmente, o ensino médio está preso também aos vestibulares. Mas você pode deixar o momento mais interessante, com contação de história daquele romance ou rodas de leitura. Você pode fazer integração com outras disciplinas, facilitando a leitura, na medida em que a contextualiza.

Esse é o distanciamento (vida vs. escola) de que fala Marchi (2006, p. 160), para quem a sociedade cobra do professor a formação de um indivíduo que lê, preferencialmente textos escritos. No entanto, segundo ele, certas leituras são feitas para a escola, e não para os próprios leitores.

Parece que ninguém – nem a escola nem a sociedade – percebe a ligação existente entre o que é vivenciado/lido dentro e fora da escola, e o que ela e eles mesmos consideram como leitura. Especialmente tratando-se da interação tão intensa e difundida da linguagem verbal com a visual. [...] O visual e a oralidade, predominantes nas práticas não institucionalizadas, são tidos e identificados como não-leituras. Menosprezados por seus próprios leitores e ignorados pelos letrados, no entanto são as leituras mais frequentemente realizadas pela maioria da população. (idem).

Em outra questão (também existente apenas no questionário de 2010) foi solicitado: *Na sua opinião, que temas mais despertam o interesse desses professores para desenvolver atividades relacionadas, por exemplo, a leituras e pesquisas.* Segue tabela com a opinião dos alunos:

---

<sup>55</sup> Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/noticia/2012/09/zoara-failla-se-o-professor-nao-e-leitor-nao-consegue-transmitir-o-prazer-pela-leitura.html>>. Acesso em: 15 de jun. de 2014.

**Tabela 26:** Temas que mais despertam o interesse dos professores para desenvolver atividades relacionadas, por exemplo, a leituras e pesquisas

<b>2010</b>	
<i>Literatura nacional</i>	50,2%
<i>Educação</i>	43,4%
<i>Política</i>	33%
<i>Drogas</i>	24,2%
<i>Artes</i>	23%
<i>Literatura internacional</i>	21,6%
<i>Noticiários de TV</i>	20,4%
<i>Esportes</i>	19,5%
<i>Economia</i>	18,4%
<i>Saúde</i>	17,9%
<i>Música</i>	16,1%
<i>Eventos artísticos</i>	15,8%
<i>Religião</i>	15,3%
<i>Outros</i>	14,7%
<i>Sexo</i>	14%
<i>Viagens, passeios</i>	5,8%
<i>Novelas</i>	5,4%
<i>Autoajuda</i>	5,5%
<i>Astronomia</i>	4,8%

**Fonte:** Arquivo do grupo de pesquisa

Para os alunos, os interesses de seus professores são bens distintos dos deles: enquanto os professores se interessam por *literatura nacional*, *educação*, *política*, *drogas* e *artes* para o trabalho em sala, os alunos preferem temáticas que envolvam *Música*, *Esportes* e *Viagens e passeios*, assuntos que estão apenas nas 11<sup>a.</sup>, 8<sup>a.</sup> e 16<sup>a.</sup> posições, respectivamente, como sendo de interesse dos mestres.

É pertinente lembrar aqui que a pergunta não indagava sobre interesses pessoais e particulares dos profissionais, mas sim aqueles que visavam ao trabalho em sala. Isso demonstra que, segundo as falas dos alunos, o que o professor quer trabalhar não corresponde às temáticas interessantes para os estudantes. O que mostra que não se está atendendo ao horizonte de expectativas dos leitores, como propunha Jauss (1979) e como demonstram ser necessário Bordini e Aguiar (1988). Conseqüentemente, a identificação dos leitores com os textos fica dificultada.

Marchi (2006) compara e questiona a diferença entre a espécie de relação leitor/texto literário franqueada ao estudante das primeiras séries do ensino fundamental e a disponibilizada ao estudante adolescente. Segundo ela, o resultado das diferentes propostas

é que a criança se identifica com o livro, algo que o estudante das últimas séries do ensino básico raramente tem oportunidades de desfrutar:

O livro de literatura infantil fala com seu leitor, pois ele se encontra nele representado. A identificação é imediata e ocorre sem que haja nenhum esforço – ou força por parte da professora. Eles lêem com a maior naturalidade. [...] O diálogo se estabelece através dessa identificação. O texto ágil, semelhante à fala cotidiana da criança, a criativa e dinâmica ilustração que remete ao elemento televisivo, o uso dos balões retirados das revistas em quadrinhos, são elementos que encontram, de imediato, correspondência no repertório do leitor infantil, pois integram a sua vida, o seu dia-a-dia. (op. cit., p. 162).

Na perspectiva cronológica do ensino básico, o contato do aluno/leitor com o texto literário é marcado por essa diminuição gradativa de liberdade de escolha e consequente atenuação do prazer/satisfação de leitura. O prazer vai diminuindo quase que na exata proporção em que vai aumentando a obrigatoriedade da leitura e a menor identificação com o tipo de textos, com os gêneros e com as temáticas disponíveis.

Elizabeth D'Angelo Serra (2003) aponta como provável solução para esse problema, a necessidade de aproximação entre o “mundo lá fora”, ou seja, aquele que é interessante para os alunos, e o mundo da sala de aula. Segundo ele,

[a] formação do leitor, seja na biblioteca ou na sala de aula, não pode ocorrer se o aluno for isolado do espaço sociocultural em que a escola se situa ou do espaço externo com o qual interage e é formado cotidianamente. Defendemos que a sala de aula ou a biblioteca escolar, com a composição de seus espaços físicos, podem ajudar a refletir acerca desse leitor que a escola recebe e quer formar, sem desejar desligá-lo da sociedade em que vive. (op. cit., p. 58).

Conforme Rocco (1992), é necessário haver uma seleção bem feita dos textos literários, de maneira a serem levados em consideração diversos aspectos, tais como a maturidade cultural e a experiência de leitura do aluno/leitor, bem como as especificidades do universo cultural em que esse aluno está inserido. Caso contrário, haverá afastamento e indiferença.

Não se justifica dar a adolescentes obras que estejam fora da nossa cultura, cultura aqui entendida no sentido que lhe deu Ortega y Gasset, como sendo o conjunto de idéias vivas de um tempo. Logo, as obras dadas fora do tempo, ou antes, do tempo, em vez de neutralizar os efeitos da massificação, irão provocar reações adversas como, por exemplo, o afastamento do aluno (pré-adolescente e adolescente) de possíveis

contatos com textos, na medida em que ele achar que textos e obras são apenas aqueles estudados na escola. (ROCCO, 1992, p. 16).

Rocco diz ainda que, uma vez que possam estabelecer relação com objetos literários mais próximos de seu tempo e de sua realidade, os alunos/leitores poderão e estarão aptos a ver e estudar “obras do passado com os olhos de hoje” (op. cit., p. 76).

Cabe aqui destacar que a defesa do próximo (daquilo de mais perto e familiar do aluno) como ponto de partida para o trabalho com o texto literário já é defendida por Rocco (1992) e Bosi (1992) há mais de 20 anos. Apesar da percepção acerca da conveniência dessa proposta não ser algo tão recente, ela não é observada na maioria das salas de aula. É como se muitos professores acreditassem que, ao “ceder” ao gosto e interesse dos alunos, estarão abrindo mão da qualidade dos textos, argumento que não procede.

A propósito, Rocco fez o levantamento das vozes de alguns alunos/leitores sobre como veem os modos segundo os quais é decidido o que podem/devem ler na escola. Transcreve-se abaixo um exemplo da tônica dessas vozes:

Na escola não leio o que gosto. Gosto é de histórias da juventude, coisas que acontecem hoje. O passado não importa, o passado deveria morrer, e os professores deveriam pensar em estudar mais e mostrar as coisas que o futuro nos reserva, e não ficar tentando descobrir de que tamanho era a bota de D. Pedro I. (ROCCO, 1992, 86-87).

José Luís Jobim (2009) também tratou do problema do repertório que não leva em consideração a realidade do aluno. Segundo o estudioso,

deveríamos trabalhar com as próprias expectativas de nosso público potencial (os alunos), isto é, em nível formal, deveríamos inicialmente selecionar textos que estejam mais próximos das linguagens que nossos estudantes reconhecem; em nível “conteudístico”, por assim dizer, deveríamos selecionar inicialmente temas que pertençam ao universo de interesse dos alunos. (p. 117).

Fica evidente que o repertório de leitura pode estar em desacordo com o prazer e a empatia dos alunos leitores por uma razão óbvia: o rol de leituras é estabelecido sem que se ouça tal público: muito costumeiramente, não é dada às crianças e adolescentes a chance de se pronunciarem. As reclamações, como as vistas no exemplo acima, quase sempre recaem sobre o historiografismo como ponto de partida e de chegada dos textos

lidos na escola. O principal problema aí é justamente o distanciamento temporal entre a realidade imediata do aluno e o universo valorizado e representado em tais textos.

O crítico Alfredo Bosi (1992), mesmo sendo também um historiador da literatura, acredita que o seu ensino numa perspectiva histórico-cronológica dificulta a compreensão do que é lido. Cada vez se está mais distante temporalmente de determinados textos e da linguagem usada neles. É salutar compreendermos isso para não incorreremos em seleções de textos que, ao invés de aproximar os alunos da literatura, distanciam cada vez mais. Bosi sugere que se comece a abordagem da literatura em sala de aula por textos de linguagem acessível. Sobre os critérios de seleção, ele afirma que o

mais justo seria começar de um certo moderno, não do moderno de agora, do contemporâneo, mas de um certo modo moderno para trás. Quanto ao problema do tipo de abordagem crítica a ser seguido [...]. Acho que a abordagem no secundário deverá ser, segundo minha experiência, muito flexível e aberta. É preciso verificar se o texto motiva, de alguma forma, os adolescentes. (BOSI, 1992, p. 103)

Se houver essa aproximação de temática, haverá maior possibilidade de o texto literário agradar, uma vez que aumentam as chances de que ele atenda ao horizonte de expectativas do jovem leitor, já que, como explica Machado (2012, p. 60), “ler é como namorar. Quem acha que não gosta é porque está com um parceiro que não lhe dá prazer. Trate de trocar”.

Se nesse atendimento de interesses o aluno for se envolvendo com a leitura ela deixará de ser “castigo”, “necessidade” e passará a ser reposta as suas curiosidades que é o que os tão criticados *best sellers* fazem tão bem, atraem por suas temáticas.

Depois de ler um livro que desperta entusiasmo, o leitor quer outro do mesmo tipo. E depois, outro para dialogar com esses. No terceiro, já dá para comparar três e saber de qual gosta mais. E poderá rejeitar um quarto que não tenha nada a ver com o que quer. E assim por diante, comparando e formando repertório. (MACHADO, 2012, p. 60)

Machado aponta para uma discussão sobre o trabalho, sem preconceito, com a literatura. Isso indica que se a mediação com o texto literário for bem feita, alguns elementos serão despertados nos alunos/leitores e isso desencadeia um processo que não tem mais volta. Depois de desenvolvida uma habilidade e algumas percepções no aluno, bem como ampliado seu repertório, sua leitura jamais será como antes. Seu olhar é outro e as relações que faz com o texto serão outras. Todo esse processo possibilita a autonomia e

a capacidade de escolha; escolherá, com condições para isso; isso implicará num nível de criticidade que possibilitará uma escolha mais consciente já que possui elementos para analisar, escolher e comentar.

Adotar posturas adequadas de ensino de leitura não tornará todos os alunos exímios apreciadores de literatura num futuro próximo, mas certamente fornecerá aos alunos que queiram se aproximar do texto literário numa perspectiva nova, os meios e as condições para fazê-lo. Como diz Machado:

[a]lguns lerão muito pela vida afora. Outros, menos. As vocações humanas são diferentes. Mas, tendo aprendido na escola que literatura existe e está ao seu alcance, resta só saber onde buscá-la depois, quando quiser. Em livrarias? Em bibliotecas? Na internet? Todos esses meios são importantíssimos. A escola deve ensinar que a leitura não se interrompe com a saída da escola. E as políticas públicas do setor devem apoiar. (2012, p. 60-1).

O professor que é leitor pode auxiliar nesse processo, em que o exemplo é bem mais decisivo que o discurso:

Por mais bem intencionados que sejam – e temos todos os motivos para acreditar nessas boas intenções –, se não forem entusiasmados e apaixonados leitores de textos literários, seu discurso pouco incidirá sobre aqueles que desejam plantar entusiasmos e paixões duradouras pela leitura. (MACHADO, 2012, p. 61)

A atuação de bons “professores-leitores” é estratégica. Se o professor for um bom ‘marketeiro’ dos livros, ele conseguirá despertar o interesse dos alunos, é o que afirma Failla (2012c). Capazes de encantar, os professores têm em suas mãos o poder de desencantar, não por intenção, às vezes por desconhecimento tanto da arte literária quanto de como ensiná-la e/ou compartilhá-la.

Voltando aos dados coletados nas duas pesquisas em questão aqui, traz-se mais alguns elementos de discussão. Na pesquisa de 2010, os alunos também foram questionados sobre os métodos de avaliação de leitura utilizados pelos professores. Para 33,6% deles as avaliações poderiam ser mais interessantes, valorizando a leitura. Seguem os demais números:



**Tabela 27:** Métodos de Avaliação de leitura pelos professores

	<b>2010</b>
Usam métodos para avaliar, como fichamentos e resumos, com análise e discussão das leituras feitas	52,5%
Não usam os métodos citados acima	9,7%
Aplicam avaliações, sobre leituras feitas, que poderiam <i>ser mais</i> interessantes, por ex., valorizando a leitura feita com atenção e preocupação de entender mesmo o assunto	33,6%
Não aplicam avaliações citadas acima	6,9%

**Fonte:** Arquivo do grupo de pesquisa

Analisando os números expressos nessa questão, pode-se verificar que ainda é muito recorrente a prática de trabalhar a leitura no espaço escolar tendo como objetivo final alguma estratégia de avaliação. Lê-se para fazer exercícios, provas, fichas de leitura, resumos, resenhas, dramatizações, exposições... Enfim: lê-se *para* algo, e nesse caso, cumprir tarefas escolares. Não se lê para entender, para gostar, para criticar, argumentar, ou simplesmente *ler*; como se o verbo ler suportasse o imperativo (PENNAC, 1993) e precisasse de complemento.

Há uma imposição de leituras, a maioria para cumprir tarefas “puramente escolarizadas” (SILVA, 2006a, p. 516), sem possibilidades de escolhas pessoais por parte dos leitores. Essa concepção autoritária da leitura promove um apagamento da voz do aluno enquanto leitor e produtor de textos. Segundo Kleiman (2001, p. 24), “é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto”.

#### **4.2 Conclusões sobre as concepções de leitura dos entrevistados**

Os números apontados e comentados nesse trabalho fazem parte, como já dito anteriormente, de pesquisas de grandes proporções e com diversas temáticas passíveis de discussão (Cf. questionário em anexo). E como também já apontado, aqui são discutidos alguns aspectos que se referem às concepções que os alunos entrevistados possuem sobre leitura e sobre seus professores de LP.

E, o que esses números apresentados apontam? A primeira conclusão que se chega é que os alunos demonstram que compreendem a leitura como algo importante,

todavia, para eles, ela poderia ser trabalhada de forma diferente da que é habitualmente desenvolvida na escola.

Além de importante, a leitura para os alunos não é uma atividade “tão” complexa e mentalmente cansativa, muito menos “coisa de velho”; e já demonstram certa compreensão sobre a ideia de que quanto mais se lê, mais a capacidade de leitura aumenta. Em sua maioria, dizem acreditar que a leitura é algo indispensável, que não pode ser substituída pelas informações obtidas na TV e/ou tecnologias similares, o que demonstra a ciência que muitos afirmam ter da importância da leitura para o conhecimento de mundo. Ainda, o tempo não é mais desculpa utilizada para a “não-leitura”.

Com relação aos entrevistados, pode-se perceber que ocupam parte de seu tempo com recursos tecnológicos (TV, computadores com acesso a internet, tv canais abertos; rádio) e a TV continuava sendo o mais democrático canal de acesso a informações, algo que pode mudar já que nos últimos anos a internet e as redes sociais estão substituindo consideravelmente esses espaços de obtenção de informação. Tem a música, os esportes, as viagens e passeios como os assuntos que mais fazem parte do cotidiano e lhes despertam o interesse. Quanto ao gênero de leitura, preferem os livros de caráter histórico, seguidos pelos romances clássicos e pela leitura de autoajuda.

Quanto aos jornais, a maioria dos entrevistados prefere ler o próximo (*jornais de circulação regional*) o que demonstra o interesse pelo local, pelas notícias que implicam mais diretamente ao seu cotidiano e de sua cidade. Quanto às revistas, pode-se notar que as revistas que abordam temas da atualidade e que trazem informações sociais se destacaram com um percentual maior do que as demais, de temática de interesse pessoal.

Quanto à leitura no espaço “escola” percebe-se nas “falas” dos alunos alguns pontos que merecem análise e providências, pois teoria e prática ainda não estão bem resolvidas nesse árduo trabalho de fazer da escola um lugar de formação leitora.

Um ponto a ser pensado é sobre a visão que os alunos têm de seus professores de LP: eles não estão sendo mais visto como (única ou mais importante) fonte de informações. O professor e as aulas de literatura não estão impactando no aumento da frequência de leitura isso porque, – embora exista no Ensino Médio uma carga horária curricular sugerida para LP e LB, e os estudantes tenham aulas de literatura –, eles não leem livros (sejam literários ou não), ou leem pouco para esse nível de escolaridade e de formato de ensino. E, nem é ele (o professor) o maior motivador para a leitura, pois os motivos que levam os entrevistados a ler não estão ligados, necessariamente, à imposição

(serem obrigados pelos pais, professores, sistema escolar, etc.), mas a uma necessidade, pessoal ou profissional, e muitas vezes à revelia da escola (MAFRA, 2003).

O professor não motiva e não impacta na frequência de leitura, todavia, para muitos ele é culpado da “não-leitura”, como alegam alguns entrevistados ao mencionarem que não gostam de ler *porque não foram bem orientados*. Ainda, para os alunos, os professores não são as melhores e mais procuradas “fontes” de acesso a materiais, nem para a leitura nem para a pesquisa.

No que concerne ao repertório literário de seus professores de LP e os interesses e metodologias de ensino dos mestres, os números apontados confirmam a impressão corrente de que muitos profissionais em sala de aula pelo país não possuem o preparo adequado para suas atividades, inclusive domínio de elementos básicos da área de atuação.

Para os alunos, os interesses de seus professores são bens distintos dos deles, e os interesses dos alunos, na maioria das vezes, não são levados em consideração pelos professores, havendo assim um distanciamento temporal entre a realidade imediata do aluno e o universo valorizado e representado nos textos de leitura oferecidos aos alunos.

As pesquisas analisadas confirmam o que se defende desde o início desse trabalho: a necessidade do professor mediador como agente de letramento literário. Todavia, percebeu-se que a mediação da leitura não ocorre como se espera e chega-se a conclusão de que os professores no cotidiano de suas atividades com a leitura literária precisam ter acesso a: teorias, pressupostos históricos, conhecimento da natureza literária, estratégias de leitura e práticas de leitura literária.

Diante desta ciência da necessidade de nutrir os professores de instrumentos para melhor desempenharem essa mediação, passaremos a próxima seção da tese, que consistirá em um esforço para reunir as percepções dos demais capítulos em torno de uma concepção de leitura como resultado não de um tripé (autor, texto, leitor), mas das quatro pernas de um andaime: autor, texto, professor, leitor. Buscar-se-á apresentar uma proposta prática de ensino de leitura como resposta ao trabalho do autor, sugerindo algumas formas possíveis de participação efetiva dos professores como mediadores entre os autores instaurados nos textos e os leitores.

## 5 Leitura como *resposta*: uma proposta de metodologia de ensino de leitura literária

Bakhtin não elaborou uma obra didática, pronta para ser ensinada na escola. Não há nela uma teoria facilmente aplicável nem uma metodologia acabada para a análise dos fatos linguísticos e literários.

Luiz Fiorin. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*.

Nos capítulos precedentes deste trabalho fez-se uma exposição sobre as várias concepções de leitura que atravessam o espaço escolar brasileiro. Essas concepções foram mostradas naquilo que foi chamado de teoria e prática escolares. O propósito evidente foi demonstrar que, se já é desvantajoso que a teoria escolar não seja bem resolvida, pior ainda é termos uma escola em que as poucas e boas concepções de leitura não sejam decisivas, já que não são elas o que de fato determina a maneira como o texto será lido (se o for) na sala de aula.

A avaliação dos dados de duas pesquisas sobre práticas escolares de leitura, realizadas pela UnB em 2005 e 2010, veio complementar o esforço de demonstrar que teoria e prática ainda não estão bem resolvidas nessa empreitada para fazer da escola um lugar de formação leitora. O que acontece é que é possível haver na escola um discurso científico calcado na visão de língua como interação (via PCN's, por exemplo) e uma prática de ensino de leitura que, mostrando desconhecer a verdadeira noção de resposta ou diálogo leitor, caia na velha concepção de língua como código ou como transmissão de pensamento, em que só o professor ou os livros “falam”.

Dentre os muitos problemas apontados nos capítulos anteriores a este, deve-se ressaltar que se a concepção de leitura não for a mais eficaz e se esta não estiver de fato sendo observada nas práticas cotidianas, não se conseguirá alcançar a meta de formar leitores por meio das aulas de língua portuguesa.

Acredita-se, portanto, que o trabalho feito até aqui já permite apontar *duas condições básicas para o ensino eficaz de leitura literária*: 1º.) a escola ser dotada de uma concepção adequada (por que não dizer científica) do que seja ler literatura e 2º.) a garantia de que o ensino cotidiano será de fato pautado por essa concepção. Essa segunda premissa precisa ser efetivada pelas instituições (MEC, secretarias de educação de governos estaduais e municipais, escolas, professores). Quanto à primeira, a contribuição aqui seria a de resgatar, com base na obra de Bakhtin e outros estudiosos do tema

língua/leitura literária, qual a concepção de leitura que efetivamente contribui para uma legítima fruição do texto literário, sendo, assim, viável para formar novos leitores.

Como se viu no capítulo 2 deste trabalho, existem dezenas de concepções de leitura, mas sempre há espaço para propostas que apontem caminhos efetivos para a prática cotidiana dos professores de LP. Acredita-se que uma proposta dessa natureza chegaria o mais próximo possível de unir as duas condições citadas acima, já que seria uma teoria exequível para os desafios diários do professor que almeja formar novos leitores. Assim, o presente capítulo consiste na elaboração dessa proposta.

Adianta-se que essa expectativa nem longe significa que a hipótese de ensino de LP que se passará a defender seja “didática”, “lúdica” nem tenha qualquer outra conotação associada a saídas fáceis, prontas para uso imediato. Pelo contrário, o leitor deste estudo verá que se está justamente tentando fugir às chamadas receitas prontas para a formação de leitores. Sabe-se que a busca incessante por “fórmulas instantâneas” para o trabalho eficaz com a literatura em sala engendra dois extremos: a adoção integral de saídas descontextualizadas e a dissociação entre *o que se afirma ser a leitura e a maneira como se ensina leitura*.

No intuito de escapar à obscuridade, adotar-se-á, para essa exposição, a estruturação pergunta/resposta/pergunta, que se mostra o mais apropriado, tendo em vista a complexidade dos conceitos envolvidos.

### **5.1 Uma questão preliminar: o que *não* é ler?**

Boa parte do problema de se alcançar uma compreensão adequada sobre o que seja leitura consiste em entender a participação do leitor. Sem esse entendimento não se poderá explicar de que maneira a leitura se efetiva/concretiza.

Por sua vez, para se compreender tal papel é preciso lembrar-se do lugar privilegiado destinado ao leitor na comunicação, conforme a teoria da linguagem desenvolvida por Bakhtin (2008; 2004; 2003).

Afastando-se da linguística filológica de seu tempo, que acreditava que a essência da linguagem fosse a auto-objetivação do homem (entenda-se: do falante/escritor), Bakhtin prioriza a função comunicativa da linguagem, afirmando que a marca desta é justamente servir de lugar de encontro entre o eu o outro.

Bakhtin acusa a linguística do seu tempo de apregoar aquilo que ele chama de “ficções”, tais como a ideia do “ouvinte”, do “entendedor” e do “fluxo único da fala” (Cf.

2003, p. 271). Para o estudioso russo, “tais ficções dão uma noção absolutamente deturpada do processo complexo e amplamente ativo da comunicação discursiva” (idem). Bakhtin referia-se à distorção provocada pela ideia acerca do processo comunicativo, que predominava em tal linguística, a qual sugeria “um esquema de *processos ativos* de discurso no falante e de respectivos *processos passivos de recepção e compreensão do discurso no ouvinte*”. (ibidem, grifos dele).

Bakhtin propõe, diferentemente, uma visão de linguagem em que a hierarquia do falante/escritor cede espaço a uma espécie de democratização linguística, uma vez que o leitor/ouvinte é colocado em par de igualdade com aquele, sendo parceiro igualmente ativo de um processo no qual a língua acontece de forma equânime e simultânea. Aliás, para Bakhtin, a comunicação só acontece como *resposta* do interlocutor/ouvinte ao falante:

o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. (2003, p. 271).

Conforme Bakhtin, as posições do falante e do ouvinte são intercambiáveis e nenhum deles ocupa papel passivo em momento algum da comunicação, uma vez que “*toda compreensão plena real é ativamente responsiva* e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual a forma em que ela se dê)” (idem, grifos nossos).

Assim como o leitor/ouvinte compõe a pergunta lançada pelo falante/escritor, este, simultaneamente, prevê a resposta daquele e, de certa forma, a enseja e compõe igualmente, num processo tal que as noções de “emissor” e “receptor” já não caberiam mesmo, senão como “ficções” provisórias.

Bakhtin vê nessa relação “proposição/resposta” a real unidade da comunicação discursiva. Sua descrição desse processo comunicativo, sendo devidamente compreendida, poderia servir como ponto de partida para uma proposta metodológica de ensino de leitura literária, conforme fica evidente na citação a seguir:

[o]s limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância dos falantes. Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma

compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro, ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). (op. cit., p. 275).

Parece que as concepções de leitura predominantes na prática escolar do Distrito Federal e do Brasil como um todo, mormente as de leitura literária, pressupõem não essa interação de que fala Bakhtin, nem que se chegue até esse ponto. Poder-se-ia associá-las mais honestamente a uma expectativa do ato de ler como sendo decodificar ou perceber. Nessas concepções, ler (no sentido individual de ouvir a pergunta) já é a leitura, que aí já se completa. A resposta é negada ou tida como algo posterior ao fenômeno da leitura em si.

É preciso ressaltar que o problema não é que a resposta não seja considerada – ela o é, e muito (nos programas, nos eventos escolares, nos projetos de formação de leitores) –, o problema é ela ser vista como um momento *outro*, como uma coisa *outra* e não como a leitura *em si*. Há uma diferença fundamental entre conceber-se a leitura como aceitação passiva (por parte do leitor/ouvinte) da pergunta autossuficiente do falante/escritor – ou seja, meramente “ouvir” a “pergunta” e entendê-la – e conceber a leitura como relação pergunta/resposta que só se concretiza, só acontece *de fato* no momento e no ato da resposta.

Para mostrar que há diferenças significativas entre essas expectativas, imagine-se uma situação efetiva de sala de aula. Um professor propõe uma leitura de um romance e logo em seguida uma atividade avaliativa sobre o mesmo. Pode-se perguntar: que espécie de resposta poderia ser considerada uma *leitura dialógica* do romance? Certamente, não apenas a resposta explícita e direta, que é dada, via avaliação escolar, pelo aluno ao professor, encarado como leitor ideal dessa avaliação. Mais perto de uma leitura dialógica estaria a resposta ao romance, ou melhor, a interação do leitor com o autor que, do romance, lança, para quem o lê, uma pergunta que clama por uma resposta ativa.

A primeira resposta não é necessariamente inimiga ou impossibilitadora da segunda, mas ambas são independentes uma da outra. Abstraindo-se todas as questões relacionadas à avaliação em si, e também as que têm a ver com as especificidades do olhar e ponto de vista de cada aluno/leitor, é possível dizer que qualquer apreciação do referido romance seria válida, desde que o professor pudesse considerar as espécies de leituras feitas, levando em conta, por exemplo, o grau de comprometimento e reflexão que cada uma revela. É preciso, portanto, não se esquecer que o aluno nunca responde apenas ao

romance como grande pergunta, mas também à pergunta/avaliação do professor dentro da qual se insere a expectativa “escolarizada” de resposta ao romance.

Apesar de a proposta de língua feita por Bakhtin parecer não deixar muitas dúvidas sobre sua natureza essencial, deve-se reconhecer que, por outro lado, ela não oferece uma metodologia pronta e acabada. Disso pode resultar certa perplexidade para o professor que pretende ensinar leitura numa perspectiva dialógica.

Os próprios trabalhos sobre Bakhtin disponíveis em língua portuguesa, apesar de já se configurarem numa grande fortuna crítica, nem sempre são esclarecedores a respeito de como a leitura dialógica se materializa. A propósito, segundo José Luiz Fiorin,

toda compreensão de um texto, tenha ele a dimensão que tiver, implica, segundo Bakhtin, uma *responsividade* e, por conseguinte, um juízo de valor. O ouvinte ou o leitor, ao receber e compreender a significação linguística de um texto, adota, ao mesmo tempo, em relação a ele, uma atitude responsiva ativa: concorda ou discorda, total ou parcialmente; completa; adapta; etc. Toda compreensão é carregada de resposta. Isso quer dizer que a compreensão passiva da significação é apenas parte do processo global de compreensão. O todo é a compreensão responsiva ativa, que se expressa num ato real de resposta. (2006, p. 6).

O “xis” da questão parece estar no estabelecimento do que seria esse aspecto “ativo” da resposta, uma vez que, como diz Bakhtin (2003) e como reconhece Fiorin, algum tipo de resposta sempre ocorre. Haveria, portanto, aquilo que Fiorin está chamando de “compreensão passiva da significação”, ou seja, uma espécie de *pseudo-resposta*, já que passiva (mera compreensão linguística) e haveria uma *efetiva* resposta, porque ativa, a “compreensão responsiva ativa, que se expressa num ato real de resposta”.

Apesar de se concordar com o estudioso, é preciso fazer momentaneamente o papel de um professor ansioso por respostas concretas, ou mesmo de um leitor crítico, para, assim, testar o ponto de vista de Fiorin, no sentido de extrair de sua proposta uma conquista teórico-didática mais segura. Antes de tudo deve-se dizer que, mesmo nesse ponto em que Fiorin coloca as coisas, elas não são óbvias, pois caberia perguntar: esse “ato real” não pode ser a indiferença, ou o fingimento da indiferença? Quando e como o professor/formador de leitores poderá saber se uma resposta como o “dar de ombros” do aluno/leitor se configura numa resposta, porque ativa, ou numa pseudo-resposta, porque passiva? Se Bakhtin previa a discordância como exemplo de leitura/resposta, o silêncio e a indiferença do aluno/leitor para com determinado conto ou poema não poderiam ser tidos na conta de resposta como discordância?



Perguntando de outra forma: para o jovem, silenciar-se ou dar de ombros não é uma maneira de protestar, discordar, senão do texto, pelo menos da proposta na qual esse texto se insere e da qual é metonímia? Aliás, a situação do professor precisar insistir nessa quantificação/averiguação já não seria trair a expectativa de liberdade que ainda embasa as convicções em torno do que seja o literário e em torno do como ele deve ser apreciado?

O que se está querendo com estes questionamentos não é por em xeque a proposta de Bakhtin, com a qual, aliás, se corrobora aqui inteiramente. Pelo contrário, o que se busca é demonstrar que o terreno teórico em torno da aplicação da proposta bakhtiniana de leitura precisa ser limpo, pois há algumas ervas daninhas conceituais no caminho do professor que busca saber exatamente como deve se efetivar e promover a leitura como resposta dialógica.

Se, conforme Fiorin (2006), para Bakhtin toda compreensão de um texto implica *responsividade* e juízo de valor, é preciso atentar para a dimensão crítico-estética da literatura e, portanto, do trabalho com ela em sala de aula: para haver leitura dialógica não bastaria a decodificação da linguagem; seria necessária uma reação ao elemento estético, que deve redundar em apreciação crítica por parte do aluno/leitor.

Novamente: se, ainda conforme Fiorin, “o ouvinte ou o leitor, ao receber e compreender a significação linguística de um texto, adota, ao mesmo tempo, em relação a ele, uma atitude responsiva *ativa*” (op. cit., p. 6, grifo nosso) então se deve perguntar: é isso que tem sido feito em nossas aulas? A resposta a essa questão exige a formulação de algumas outras, ainda mais básicas, como esta: como se dá essa resposta ativa? Ela precisa se concretizar? Quais as formas dessa concretização, dessa efetivação?

Para responder, é oportuno resumir os pontos alcançados até aqui. Pelo que se viu em Bakhtin e Fiorin, é preciso distinguir, para uma compreensão sobre o ato de leitura, o todo das partes, além de diferenciar as fases da leitura, da leitura em si, vista como um todo acabado. Isso implica que há leituras parciais, ou melhor, pseudo-leituras e implica ainda que a decodificação linguística é apenas parte componente da leitura e não a leitura mesma. *A consequência lógica da postura bakhtiniana é que só há verdadeira leitura se a resposta for ativa; da mesma forma, só a resposta interativa e interessada caracteriza a dimensão ativa da resposta.*

Aqui é preciso reconhecer que a definição de Bakhtin é exigente e que muita gente não estaria disposta a concordar com ela<sup>56</sup>, se de fato entendesse que é disso que se trata: ou seja, é como se Bakhtin estivesse dizendo que a única concepção de leitura aceitável é a envolvente e interessada no grande diálogo. Nessa concepção, não se reconhece ou não se lembra da fase da inteligência ou decodificação como sendo leitura. Em tal concepção não está, por exemplo, contemplado nada daquilo que se viu no capítulo 2 deste trabalho como sendo a leitura mecânica ou compreensiva/exploratória.

No entanto, seria preciso reconhecer que *i*) o ler e *ii*) o envolver-se ativamente no que se lê podem, de fato, ser vistos como coisas distintas, ainda que interdependentes; são fenômenos diferentes, mesmo que não se possa discordar do fato de que o segundo seja mais rico e mais importante que o primeiro.

Assim, dever-se-ia concluir que, nessa perspectiva, Bakhtin elege uma concepção em detrimento da outra e que, finalmente, em sua teoria do dialogismo, decodificar linguisticamente fica mesmo sendo excluído como constituinte da leitura efetiva. Isso obriga a retomada do debate: *como é feita a interpretação?*

Karlheinz Stierle (1979, p. 120), comentando a proposta de Jauss, afirma que é a resposta do leitor, ou seja, seu diálogo com a obra, que faz com que a mesma ganhe significado. Apesar disso, seria necessário distinguir a leitura plena – a qual, como está se vendo em Bakhtin, exige algo mais que a decodificação linguística e com esta não se confunde – da recepção como um todo. Essa distinção se torna necessária pelo fato de que, para Stierle,

[a] recepção abrange cada uma das atividades que se desencadeia no receptor por meio do texto, desde a simples compreensão até a diversidade das reações por ela provocadas – que incluem tanto o fechamento de um livro como o ato de decorá-lo, de copiá-lo, de presentear-lo, de escrever uma crítica ou ainda o de pegar um papelão, transformá-lo em viseira e montar a cavalo... (op. cit., p. 121).

Como se dá essa leitura? Conforme Stierle, a recepção começa pela tradução dos significantes de uma determinada sequência em significados. Esse seria “o passo mais elementar da recepção” (op. cit., p. 123). O papel do leitor seria o de ativar a especificidade que torna possível a leitura em meio a tantas possibilidades para uma mesma sequência. Essa contextualização como que tiraria do caminho do leitor o excesso de significados que

---

<sup>56</sup> Há autores e teorias que têm uma visão de leitura relativamente diversa dessa apresentada por Bakhtin, aceitando a fase da decodificação como uma etapa do processo de leitura. Como exemplos, citam-se Solé (1998), Leffa (1996) e Ribeiro (2005).

podem derivar de cada oração, conferindo consistência ao significado traduzido. Para Stierle, portanto,

[a] significação frasal é uma hipótese, que se erige sobre uma quantidade de significados correlacionados, que, por sua vez, são projetados sobre a base material dos significantes. O núcleo do significado frasal assim obtido é definível como *estado de fato* (*Sachlage*). Na acepção própria do termo, este estado de fato é o primeiro passo da recepção. Para a constituição do estado de fato, no entanto, é necessária não só a atividade redutora do leitor, como, ao mesmo tempo, uma atividade catalisadora, que ocupe os vazios (*Leerstellen*) do estado de fato, verbalmente indiciados. (op. cit., p. 124-5, grifos do teórico).

O *estado de fato* se configura, pois, numa primeira ação “passiva” (para se retomar aqui a terminologia de Bakhtin) de tradução ou decodificação linguística, mas logo em seguida é confirmado pelas constantes do tema, o que Stierle chama de “constante movimento de horizonte e tema e, com isso, da perspectividade, na qual se mostra o próprio estado de fato” (p. 125). O leitor, ao fazer essa primeira seleção decodificadora, já se tornaria “consciente do transcurso do movimento temático e de seu respectivo horizonte” (idem).

Daí para frente, a competência recepional do leitor, face aos diversos “recursos estilísticos e composicionais da colocação de tema e horizonte” irá determinar os rumos de sua relação com a “intenção de direção, objetivada no próprio texto”. (ibidem). Isso significa que, segundo Stierle, há objetivado no texto ou segmento uma “intenção de direção”, cabendo ao fator “competência recepional” do leitor determinar a espécie de relação que tal leitura manterá com um tipo de trilha semântica materializada linguisticamente no texto.

Stierle usa essa espécie de sequência para descrever não só a leitura de textos pragmáticos, mas também de textos de outra natureza. A definição vale, portanto, para a leitura do texto literário, acrescidas algumas nuances. Aquela mesma seleção inicial e decodificadora, que torna possível limpar o terreno conceitual para que a leitura avance, no campo da leitura de ficção é vista em termos de seleção dos aspectos de esquema de gênero. Segundo ele,

[a] adjudicação da ação verbal e de sua figura de relevância a um esquema de ação verbal é o dado elementar do que se mostra, no mundo da literatura, como adjudicação de um texto a seu gênero [...] o esquema do gênero de um texto implica pré-noções (*grundvorstellungen*) básicas sobre o horizonte das figuras de relevância. Tão-só a adjudicação do texto

ao seu gênero cria um pano de fundo da norma, condição prévia para que o texto se torne “legível”. (p. 126).

O texto literário teria um diferencial em relação aos textos pragmáticos, já que naquele há uma comunicação suplementar, um dizer mais do que o que está dito. Para Stierle, isso implica que o leitor pode ou não ativar essa comunicação suplementar, ou, nos termos dele, torná-la eficaz ou neutralizá-la. (Cf. p. 127).

Por essa perspectiva, portanto, a interpretação de um texto é feita com base em hipóteses que o leitor cria sobre o que lê. Essas hipóteses resultam das relações que o leitor vai estabelecendo, desde o início da leitura e continuamente, entre os elementos visuais, as palavras, as frases de um texto e todas as informações que ele pode trazer para a leitura. Essa atividade está diretamente relacionada à predição, que consiste em antecipar o sentido do texto, eliminando previamente hipóteses improváveis.

A confirmação ou rejeição das hipóteses depende, em grande parte, dos dados textuais, da forma como eles estão organizados e articulados no texto. Na verdade, a interpretação ocorre quando há confluência entre o reconhecimento de elementos do código linguístico e a projeção dos conhecimentos do leitor no texto. (Cf. SILVA, 2004, p. 325).

Como se vê, em contraste com essa postura, a definição de Bakhtin é arrojada e seria mais conveniente distinguir, doravante, a “leitura”, pura e simples, de “leitura com adjetivos”, tais como “ativa”, “eficaz”, “efetiva”, “formadora de leitores”, “plena”.

Assim, não é que não haja leitura no momento de intelecção e decodificação linguística; o que acontece é que, como essa fase leitora ou espécie de leitura não promove o diálogo entre os parceiros da interação linguística (ou seja, entre leitor e autor instaurado), dir-se-á, na esteira de Bakhtin, que essa não é ainda a leitura plena, já que não é eficaz para formar novos leitores/apreciadores de literatura.

Isso leva a insistir um pouco mais na definição do que seria ler dialogicamente, marcada pela participação ativa do leitor na interação/leitura.

Existe uma primeira concepção de dialogismo em leitura como sendo o diálogo entre textos de diferentes épocas, gêneros e culturas. A voz do aluno pode estar contemplada nas leituras atuais, com as quais ele melhor se identifique. Essa definição aparece em um trabalho de William Roberto Cereja (2004), que descreve os resultados gerais de uma pesquisa sobre a prática de ensino de literatura em algumas escolas da cidade de São Paulo. Segundo o pesquisador,

[a] despeito do senso comum de que os estudantes de hoje não gostam de estudar nem se interessam por projetos ou estudos complementares, a pesquisa mostra que o aluno declara não suportar mais aulas unicamente expositivas, que o excluam do processo de aprendizagem. Sua preferência tem sido por aulas dialógicas, nas quais ele tenha direito à voz e à construção do conhecimento, mesmo que isso implique maior trabalho e envolvimento de sua parte (2004, p. 270).

Cereja concebe o ensino em “uma perspectiva dialógica como meio de abordar a literatura, que favoreça o diálogo entre objetos culturais de diferentes linguagens e diferentes épocas” (op. cit., p. 216).

Sem diminuir a contribuição dessa perspectiva de dialogismo, deve-se lembrar que o conceito de diálogo, em Bakhtin, possibilita compreender as relações mais imediatas entre o eu e o outro por meio da leitura. Nesse sentido, vale a pena conferir a contribuição de Robson Coelho Tinoco (2000), o qual, ao tratar da visão de leitura como interação e processo, afirma que

às intenções da linguagem escrita cabe cumprir o papel, entre outros, de transformar a pessoa em um leitor consciente na medida em que ele exerce a atividade de ler de maneira produtiva (produzindo conhecimento adquirido) e reveladora (revelando informações culturais, sociais, políticas etc. então desconhecidos); na medida em que, mais que a obra, ele “lê”, por meio dela, o(s) mundo(s) do autor e dele próprio, leitor. (2000, p. 1)

Para Tinoco, a leitura – como um “produto social” – é “produzida em condições determinadas, ou seja, em um momento sociohistórico que precisa ser levado em conta” (idem), pois propicia o “processo de conhecimento dialógico de mundo”. Ele faz uma crítica aos modelos textuais que “tendem a descrever apenas um pólo da situação comunicativa” (p. 1-2), isso porque “o repertório e as estratégias textuais se limitam a esboçar e pré-estruturar o potencial do texto (as estruturas do texto e do ato estabelecem os dois pólos da situação comunicativa)” (p. 2).

Ainda segundo Tinoco, para evitar a passividade, cabe ao leitor atualizar tal potencial do texto “a fim de, pelo processo dialógico de leitura, (re)construir o objeto estético” (idem). Citando Bakhtin, o estudioso afirma que, para evitar dissociar texto e leitura, linguagem e vida “é essencial avaliar a obra escrita como linguagem mostrando o mundo, porque o revela, na medida em que o leitor se percebe refletido nela. A linguagem, seja ela pensada como língua ou como discurso, é, portanto, essencialmente dialógica” (ibidem).

Tendo em perspectiva Wolfgang Iser e sua teoria do lugar vazio no texto como espaço a ser ocupado pela ação do leitor, Tinoco afirma ainda que esse lugar é que permite a leitura dialógica. Segundo ele, “participar não significa, em vista dessa estrutura, que o leitor incorpore as posições dadas do texto, mas sim que aja, dialogicamente, sobre elas” (p. 3). Tinoco acredita também que “ler dialogicamente gera um estado (eficaz) de consciência” (idem), donde se pode concluir que a mera alfabetização não conduz à leitura plena, assim como também a ela não conduz a apreciação do texto feita pela “pessoa inconsciente de sua função social como leitor” (idem). Esta, segundo Tinoco, “lê sem propriamente ‘chegar’ ao texto; lê, sem o ler devidamente, por motivos como: impaciência, preguiça como resultado de mera obrigação escolar; interesses momentâneos (concursos vários, vestibular, entrevistas etc.); imposição sócio-intelectual” (ibidem).

O teórico compreende a leitura dialógica em termos de consciência social sobre o potencial vário da leitura, que leva à leitura “pelo prazer do ato em si ou pelo ‘prazer da necessidade’ de ampliar conhecimentos” (op. cit., p. 3-4). Para ele, o leitor dialógico “lê como obrigação sim, que, todavia, leva ao aprofundamento de um assunto, da percepção da própria expressão verbal e mesmo ao exercício da paciência; leva, mesmo, ao aprimoramento do conceito de cidadania” (p. 4).

A leitura plena ou dialógica envolveria, portanto, consciência do potencial do próprio ato de ler, envolvendo, conseqüentemente, capacidade de selecionar, perceber, hierarquizar informações, aprofundá-las e, assim, ler a essência do texto e de si mesmo (idem). Aqui Tinoco cita Silva (1988, p. 44), para quem “não basta decodificar as representações indiciadas por sinais e signos; o leitor porta-se diante do texto transformando-o e transformando-se”.

Conforme Kleiman (2007) e Tinoco (2000), o princípio fundador da linguagem é a interação entre pessoas. Dessa interação depende todo o trabalho com a linguagem, já que “a intersubjetividade é anterior à subjetividade, pois a relação entre as pessoas, além de estabelecer a linguagem e dar sentido ao texto, as constrói dialogicamente, também, como produtores do texto” (TINOCO, 2000, p. 5).

Nessa perspectiva, a leitura dialógica encarece o papel da escola, já que

o desenvolvimento da conscientização sócio-educacional se estrutura por meio de atividades escolares eficazes e eficientes – sobretudo as referentes à leitura, também literária – a fim de reavaliar dialogicamente com os alunos, e professores, suas posições de elementos inseridos em microcontextos sociais – suas próprias realidades (op. cit., p. 6).

Com isso, é encarecida também a urgência de a escola ensinar a leitura dialógica, tendo em vista o aluno estar inserido em um mundo em que tudo leva à desorientação e alienação. A leitura dialógica seria uma maneira de a escola evitar ser ela mesma catalisadora da alienação do aluno/leitor. Seria preciso evitar as avaliações “que exigem o inutilizável”, bem como as “teorias educacionais ultrapassadas por um mundo cibernético com novos valores e conceitos” (ibidem). Com essa postura a escola alcançaria libertar o aluno da passivação decorrente desses males e decorrente ainda da implantação de “neodidáticas ‘libertárias’ que, envoltas por propostas para entender e explicar tudo, não oferecem material de compreensão eficaz da sociedade e dele próprio” (idem).

Isso significa rever as concepções de linguagem alimentadas pela escola, a qual precisa abandonar as noções equivocadas de alternância entre “emissor” e “receptor”, adotando, no lugar, uma efetiva concepção bakhtiniana de linguagem, na qual os parceiros envolvidos na linguagem sejam vistos como componentes de um constante e ininterrupto processo “de comunicação entre sujeitos constituídos dialogicamente, e que se avaliam” (TINOCO, 2000, p. 06). Nessa postura adotada pela escola, “emissor” e “receptor” não seriam mais tidos como “pontos vazios de emissão e recepção de mensagens” (idem), mas percebidos “como sujeitos sociais ‘plenos’, com qualidades modais necessárias as suas várias competências comunicativas, além de valores oriundos das relações com o ‘extralinguístico’, inserido na sociedade” (ibidem).

Tinoco prevê, assim, algo parecido com o que preceitua Fiorin, para quem “compreender é participar de um diálogo com o texto, mas também com o seu destinatário, uma vez que *a compreensão não se dá sem que entremos numa situação de comunicação*” (2006, p. 6, grifos nossos).

As considerações de Tinoco e Fiorin levam a concluir que o fato de a maioria das aulas de literatura em nosso país compor-se de historiografismo e biografismo talvez se constitua em uma inconsciente e malograda tentativa de estabelecer “suportes” comunicativos: uma vez que a escola alija o autor instaurado no texto, sobra, como ancoragem substitutiva, a história do texto e a vida do escritor.

Conclui-se, portanto, que a decodificação linguística é parte componente da leitura, mas não se confunde com a própria leitura bakhtiniana, que é dialógica, ou seja, pressupõe a interação ativa e plena do leitor com aquilo que decodifica e interpreta.

## 5.2 O que é ler? – Leitura como *resposta*

Pela perspectiva bakhtiniana, na qual a língua é constitutivamente dialógica (Cf. BAKHTIN, 2003), impõe-se o desdobramento de que ler é, mais do que qualquer outra coisa, participar de um grande diálogo. Apesar disso parecer óbvio, é preciso insistir que ler não é, portanto, apenas decodificar, nem reconstituir passivamente uma linha pontilhada estabelecida pelo escritor. Similarmente, ler não é meramente “ouvir”, “assimilar” ou repetir. Se a língua é dialógica, segue-se que apenas na interação efetiva entre sujeitos a leitura plena se materializa.

Partindo desse pressuposto, a ideia que se propõe para discussão é a do ensino “dialogicizado” de LP, que implica o professor levar o aluno a responder, participar ativamente da conversa em que consiste a leitura. A leitura plena se efetiva em um diálogo por essência. Nesse processo, o conhecido estabelece contato com o novo; trocam-se informações; reestruturam-se as posições e experiências. Ler plenamente é entrar em relação interativa, da qual não se pode sair indiferente. A indiferença é, antes, sinal de que não se entrou efetivamente em relação interativa via texto.

Neste ponto da discussão torna-se oportuno definir claramente a natureza da relação interativa texto/autor/leitor em âmbito escolar, uma vez que não basta, para uma proposta eficaz de ensino de leitura literária, concluir que *ler é responder*. É preciso ainda fornecer ao professor/mediador meios de saber a quem deve dirigir-se a resposta.

## 5.3 Mas responder a quem? – o autor instaurado e a resposta do leitor

a) *Responder ao autor e não ao escritor.*

É preciso ter em mente que o parceiro que o aluno-leitor terá na comunicação via texto não é o escritor enquanto sujeito do mundo empírico. A confusão se dá porque o termo “autor” ainda se mescla aos de escritor, romancista, poeta etc. Essa associação do autor com o escritor aparece em vários estudiosos do tema, como Giovanni Ricciardi, principalmente em sua obra *Biografia e criação literária* (2008), na qual o crítico apresenta a concepção de “escritor corporal” e defende uma “sociologia do autor”. Ricciardi menciona que decidiu analisar o escritor não apenas como produtor de textos, mas também enquanto homem histórico, além de avaliar quais influências da vida do escritor há nas obras deste.



## Na concepção de Ricciardi, “autor” é visto enquanto

fazedor de textos, escritor de romances, contos, poemas; mas não enquanto cidadão. Para exemplificar, em outras palavras, nessa perspectiva interessa-me mais o Machado de Assis, autor do conto ‘*A missa do galo*’ e menos o Machado de Assis jornalista, funcionário público, presidente da Academia Brasileira de Letras, comprometido ou não com problemáticas do seu tempo. (2008, p. 17).

Neste trabalho se defende que o autor é o autor instaurado pela leitura, o qual é fruto de um processo que envolve tanto o que o escritor fez com o texto quanto o que o leitor leva para ele. Segundo Bakhtin,

[c]ada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero. O destinatário do enunciado pode, por assim dizer, coincidir  *pessoalmente*  com aquele (ou aqueles) a quem responde o enunciado. No diálogo cotidiano ou na correspondência, essa coincidência pessoal é comum: aquele a quem eu respondo é o meu destinatário, de quem, por sua vez, aguardo resposta (ou, em todo o caso, uma ativa compreensão responsiva). Mas nos casos de tal coincidência pessoal uma pessoa desempenha dois diferentes papéis, e essa diferença de papéis é justamente o que importa. Porque o enunciado daquele a quem eu respondo (com o qual concordo, ao qual faço objeção, o qual executo, levo em conta, etc.) já está presente, a sua resposta (ou compreensão responsiva) ainda está por vir. Ao construir o meu enunciado, procuro defini-lo de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipável exerce, por sua vez, uma ativa influência sobre o meu enunciado (dou resposta pronta as objeções que prevejo, apelo para toda sorte de subterfúgios, etc.). Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – *tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele.* (BAKHTIN, 2003, p. 301-2, grifos nossos).

Essa longa citação serve para mostrar que, em Bakhtin, o autor é construído segundo certas inferências comunicativas e, portanto, também é possível reconstituí-lo, sob as mesmas circunstâncias. Ler é fazer inferências sobre esse outro que se dirige ao leitor e lhe propõe uma pergunta. Ler, nesse sentido, é pressupor um autor, autor esse que será parceiro da comunicação que se efetiva no e pelo texto.

*b) Responder ao autor e não a si mesmo [leitor]*

Algumas propostas pós-modernas de leitura, como as de Derrida (2005), Fish (1980) e Richard Rorty (1993) pregam que, ao ler, o leitor deve posicionar-se como sendo ele mesmo o “autor” do texto. Nessas propostas, o leitor é estimulado a encontrar-se consigo mesmo nos textos e por meio dos textos. Isso parece ser um contra-senso, tendo em vista a postura dialógica de Bakhtin (2003), segundo quem o texto é na verdade um “lugar” de encontro entre o eu e o outro.

Conforme Aguiar (2006, p. 34), “[o] estudo da literatura [...] já não pode ater-se tão-somente a autores [no sentido de escritores] e obras, mas deve voltar-se para o papel do leitor, pois é através dele que os textos adquirem sentidos”. No entanto, isso não significa que o leitor é (ou precise ser), solitariamente, o foco central de sua própria leitura. Deve-se evitar, em propostas de ensino de leitura que se queiram verdadeiramente dialógicas, os dois extremos: ou tudo para o escritor, ou tudo para o leitor. Autor internalizado e leitor encontram-se por meio do texto, e é aí que nasce e se efetiva a dimensão interativa e dialógica da leitura.

*c) Responder ao autor instaurado no texto e não ao “próprio” texto.*

Cristina Mello, ao discutir os paradigmas literários e sua relação com o ensino da literatura na atualidade, defende uma didática que leve em conta a recepção e a comunicação entre leitor e texto. Nessa defesa, a teórica desenvolve uma proposta metodológica que visa a tornar os leitores autônomos e habilidosos. Ela defende que isso só se tornará real e concreto, quando o professor de literatura propiciar ao aluno/leitor competências de leitura, apontando ao estudante caminhos que o levem à apropriação do texto lido. A autora ainda explica que por *apropriação* se entende o ato de tomar o texto para si de forma ampla e plena, a ponto de interagir com este em todos os seus aspectos, a saber: linguísticos, ideológicos, contêdinais, culturais ou sociais. Enfim, que o leitor possa efetivar com o texto trocas discursivas e vivenciais.

Para Mello, portanto,

[a] possibilidade de pensarmos num paradigma comunicacional com uma sólida sustentação ideológica e sócio-cultural abre o espaço para outras trocas discursivas. E repare-se que essa possibilidade está, de resto, inscrita na própria condição dialógica da literatura como demonstrou Bakhtin. (2004, p. 22).

É preciso concordar em partes, já que a visão de leitura dialógica, tal como é vista em Bakhtin, implica na reafirmação do outro, o autor. Isso só aparentemente é igual a dar ênfase ao texto, opinião sintetizada na expectativa de trocas discursivas e vivenciais com o texto, encontrada em Mello.

Como bem lembra Stierle (1979, p. 131), “[o] núcleo do texto pragmático não se encontra [...] em si mesmo, mas fora de si, na esfera da ação”. Para ele, “[à] medida que esta se define a partir daquele ponto nodal mencionado, leva para fora do texto, que é, por assim dizer, abandonado como forma vazia” (idem). O presente estudo compreende que a leitura é uma resposta do leitor a uma proposição (ação verbal) de um produtor pressuposto (autor). O autor é, portanto, parte da situação concreta que torna possível uma leitura.

A ênfase da leitura no suposto diálogo com o *próprio* texto (deve-se lembrar que quem dialogam são pessoas e que a interação pressupõe sujeitos ativos), poderá vir a ser confundida com a valorização do texto enquanto tal, ou seja, como construto material. No presente estudo ressalta-se algo distinto, uma vez que, segundo Bakhtin (2003), o que importa é o encontro entre pessoas por meio do texto e não necessariamente entre o leitor e o texto (em sua materialidade linguística).

Para Stierle, a leitura é uma resposta do leitor a uma proposição (ação verbal) do falante. Apenas quando falante e leitor entram em relação de ação verbal é que o enunciado pode receber uma orientação pragmática. Como se viu anteriormente, Stierle entende que essa orientação pragmática é que confere “legibilidade” à enunciação, livrando-a de todos os outros sentidos possíveis e encaminhando a percepção na direção necessária à interação.

Dessa posição de Stierle conclui-se que o autor no texto é parte da situação concreta que torna possível uma leitura, uma vez que, conforme o teórico, o texto “só ganha sua dimensão pragmática própria ao passar da inserção no esquema para uma situação concreta [...] À medida que a ação verbal é atribuída a um falante e ancorada em uma situação, o leitor pode assumir o papel que a pragmática do texto lhe destina e tomar posição diante deste papel” (1979, p. 128).

Segue-se daí que “[n]ão se pode separar a perspectiva da recepção da perspectiva da produção. [...] A comunicação pragmática, portanto, funciona apenas porque o produtor consegue imaginar o papel do receptor e vice-versa”. (idem).

O horizonte de expectativa do autor faz parte do duplo horizonte de expectativa de seu leitor. À medida que, na articulação do texto, o horizonte de expectativa do autor se condensa em expectativa, o leitor

pode esclarecer seu próprio horizonte de expectativa pela determinação da distância pragmática em que se encontra quanto ao texto e, para além deste, quanto ao autor. (STIERLE, 1979, p. 129).

Conversar não *sobre* o texto – e mesmo não *com* o texto –, mas com o sujeito que ali se instaura como parceiro de comunicação. Isso porque considera-se, com Bakhtin, que a leitura plena é dialógica: envolve interação entre sujeitos ativos que cooperam mutuamente para a construção dos sentidos e da comunicação. Portanto, *ler é responder ao autor instaurado no texto*.

#### **5.4 E responder como? – o professor mediador e a resposta formadora**

Conforme Fiorin (2006), a compreensão não surge da subjetividade do leitor, mas é tributária de outras compreensões. O presente estudo defende que essas outras compreensões não estão necessariamente implícitas/implicadas na própria constituição da linguagem que tece o texto (como uma leitura apressada de Bakhtin poderia fazer supor). Se assim fosse, não se precisaria decidir sobre o erro ou acerto da escola nem da ação do professor. Diferentemente, essas outras contribuições são as vozes/visões no texto e acerca dele, as quais precisam ser resgatadas por meio da análise crítica dos leitores/alunos, auxiliados pelo docente.

A propósito, é preciso, antes de tudo, revisitar a teoria da linguagem de Bakhtin, compreendendo que a natureza dialógica da língua, se mal compreendida, pode levar ao quietismo. Alguém pode julgar que, se a língua é *sempre* diálogo, então ela é diálogo mesmo nos textos autoritários e monofônicos. Nesse caso, onde entraria a liberdade do ouvinte/falante/leitor/escritor? Onde entraria a alteridade, tão cara à teoria bakhtiniana de linguagem?

Na perspectiva da ação humana pela linguagem deve-se lembrar o papel ativo, desempenhado tanto pelo escritor/falante quanto pelo leitor/ouvinte, na constituição da verdadeira pluralidade comunicativa da língua. No caso concreto do professor de LP, se a língua é sempre comunicativa e diálogo, então não pode haver erros em suas didática e metodologia: sempre haverá resposta nos textos. No entanto, trata-se de um equívoco, uma vez que, como já foi dito neste trabalho, em âmbito escolar não é toda e qualquer resposta que interessa, já que apenas a resposta ativa e interativa promove participação e prazer, promovendo, conseqüentemente, a formação leitora.

Assim, o equívoco do quietismo fatalista pode e deve ser desfeito. O professor pode, por exemplo, lançar mão da estética da recepção, que mostra o leitor agindo ativamente no processo de leitura, desde que seja capaz de abrir o texto e responder aos ensejos latentes, as chamadas deixas ou vazios.

Assim como o diálogo não é dado gratuitamente, ou não é totalmente dado, sendo necessária a intervenção ativa do leitor (nos termos de Bakhtin: de sua resposta), a atuação do mediador é necessária, justamente para apoiar e realçar, por parte do aluno-leitor, a percepção daquelas “deixas” presentes no texto.

Esse aspecto da proposta ficará mais evidente se for feita uma analogia do escritor polifônico com o professor mediador, o qual apresenta ao leitor os mecanismos pelos quais este pode “enxergar” a proposta do autor internalizado e interagir com ela.

Em 1929 Mikhail Bakhtin publicou a obra *Problemas da poética de Dostoiévski*<sup>57</sup>. Fazendo a famosa distinção entre monofonia e polifonia, Bakhtin se propõe, nesse trabalho, a descrever o que chama de a revolução copernicana do escritor russo Fiódor M. Dostoiévski: fundador do romance polifônico, em que o escritor não se impõe ao texto, dotando, antes, suas personagens de efetiva autonomia discursiva e ideológica.

Segundo Bakhtin (2008, p. 42), a língua é essencialmente dialógica, mas pode haver – e quase sempre há – obras literárias monológicas e/ou monofônicas, nas quais a visão de mundo do escritor está distribuída ou diluída nas vozes de suas personagens. Nesse tipo de obra, comum mesmo entre os grandes escritores, as personagens não possuem, portanto, voz própria, sendo apenas veiculadoras das variações da cosmovisão do escritor. Para Bakhtin a revolução de Dostoiévski faz dele um raro exemplo de escritor que dota todas as suas personagens de voz autêntica e plena, conferindo aos seus romances uma natureza polifônica e pluridiscursiva.

Sugere-se aqui a terminologia de professores formadores de leitores – “dostoiévskianos” ou dialógicos –, para aqueles que conseguem promover o efetivo diálogo entre aluno-leitor e autor instaurado no texto. Defende-se, portanto, a proposta de que é preciso resgatar o conceito de polifonia do romance para o ensino de literatura, nos seguintes termos: assim como o escritor precisa saber usar as técnicas literárias para abrir espaço para a pluralidade de vozes na escrita – caso contrário, se teria apenas imitação de vozes por uma única voz autoritária e dissimulada –, o professor formador de leitores de

---

<sup>57</sup> Este livro de Bakhtin foi reeditado em 1963 e, desde então, traduzido para diversas línguas.

literatura precisa dominar os textos literários de tal forma que possa promover o encontro eficaz entre autor e leitor.

Dessa forma, tal professor estaria para os demais docentes de LP como Dostoiévski esteve, segundo Bakhtin, para os autores de romances monofônicos: ambos seriam revolucionários. Ambos lidam com a linguagem, que, sendo de natureza essencialmente dialógica, tende, no entanto, para uma realização monofônica, necessitando de uma eficaz intervenção. Tal intervenção é possível para os *realizadores de alteridade*: professores e escritores que dotam leitores e alunos de plena e autêntica voz individual, conferindo seu lugar no diálogo estabelecido na e pela obra literária.

Assim como um Dostoiévski salta da monofonia à polifonia, dotando suas personagens de plena resposta no grande diálogo que são cada um dos seus romances, assim o professor de literatura precisa escapar do plano autoritário da comunicação linguística e igualmente envolver seus leitores nessa grande conversa que é a aula de leitura, tornando-a animada e tornando os leitores animados para responder. O professor deve ser um mobilizador de vozes, um maestro do grande coral polifônico que deve ser a leitura.

Surge, aqui, no entanto, um problema: como encontrar professores capazes de promover a mediação que é construtora de alteridade no processo de leitura? O entrave pode surgir, mais uma vez, da (não)capacitação dos professores de LP para lidar com o texto literário.

Os trabalhos sobre leitura escolar e ensino de leitura literária mostram que os docentes de LP frequentemente desconhecem o elemento literário propriamente dito. E mesmo em alguns trabalhos sobre ensino de leitura não é lembrado que o professor precisa conhecer o mínimo de teoria literária para lidar com o elemento literário. Ezequiel Theodoro da Silva (1997, p. 71; 2004a, p. 17), por exemplo, tratando da necessidade de aporte teórico por parte de professores, enfatiza a necessidade do domínio de teorias de leitura, mas não se lembra da teoria da literatura<sup>58</sup>.

Sem ser introduzido na teoria literária o professor não se torna um leitor competente de obras literárias em termos de análise e crítica. Ora, isso é de grande relevância para que o docente possa, por exemplo, tornar uma aula sobre um poema efetivamente agradável.

---

<sup>58</sup> Os termos teoria da literatura e teoria literária estão sendo usados aqui de maneira mais ou menos livre. Para uma discussão mais rigorosa sobre essas terminologias, conferir Roger Samuel (1984) e Terry Eagleton (2006).

A experiência da pesquisadora deste trabalho como professora de disciplinas de Fundamentos e Metodologias de ensino na UFT – Arraias (TO) e de Estágios Supervisionados na UEG – Campos Belos (GO) tem permitido perceber, nas regências realizadas pelos licenciandos, bem como nos projetos desenvolvidos pelos futuros professores da educação básica, que o texto literário não é tão presente em suas atuações quanto seria de se esperar. Mesmo quando presente na aula, a intermediação que esses novos professores fazem entre texto e aluno-leitor é amiúde marcada pela perplexidade: a maioria não sabe o que fazer com o texto literário. Então, a pergunta que fica, quando se avalia a prática dos futuros e dos atuais professores, que têm a missão de formar novos leitores, é esta: como guiar os alunos/leitores, como induzi-los ao gosto e à percepção, sem recursos para fazê-lo?

Despreparados para lidar com a literatura, os esforços desses professores às vezes dão em nada. Suas aulas são tentativas desconexas de oferecer prazer estético via texto literário, mas como esses professores não dominam o universo próprio desses textos, eles não podem senão “macaquear” o que seria uma verdadeira aula de literatura.

A atuação do professor é responsável por boa parte do fracasso e do sucesso na expectativa de levar os alunos a gostar de literatura. O tal do “brilho nos olhos” que alunos apontam em depoimentos sobre professores inspiradores (Cf. STEPHANI, 2009) é uma metonímia que os estudantes usam para resumir um professor que, dotado de paixão pela literatura, dispõe também de recursos para conduzir seus alunos por esse universo. Trata-se, em suma, de professores que aliam a teoria literária com o refinado gosto estético de quem convive com os poemas, romances, contos, novelas e peças da literatura nacional e universal.

Professores desprovidos de formação estética e teórico-literária geralmente não são também apreciadores efetivos de literatura. Esses docentes ficam sem saber o que fazer com os textos literários na sala de aula e essa, com certeza, é uma das principais razões pelas quais eles recorrem ao livro didático como “muleta” pedagógica e tomam todo o tempo da aula com a maçante historiografia e biografismo: essa acaba sendo uma saída honrosa para a maioria.

De fato, todos sabem que isso não é promoção de leitura literária nem forma leitores, mas deixam entender que o que pesa para insistirem nessa metodologia, apesar de tudo, é a inegável vantagem de salvar as aparências e justificar a presença de tal professor em sala de aula.

Ora, se o objeto de ensino do professor de LP é a língua e se a literatura é o nível mais sofisticado e desejado para o domínio da língua, então como pode o professor de LP desconhecer o objeto sobre o qual se volta?

É preciso urgentemente rever o perfil do licenciado em Letras em nosso país, bem como rever o currículo básico de sua formação, priorizando formar professores que apreciem literatura, no seu sentido mais amplo. A proposta da leitura dialógica pressupõe bons profissionais que sejam capazes de intermediar a leitura, já que *ler dialogicamente é ler participando ativamente, com o auxílio do professor, do grande diálogo instaurado pelo autor no texto.*

### **5.5 Uma última questão: tal concepção de leitura como resposta funciona(ria) no ambiente escolar?**

O professor só pode ministrar os seus ensinamentos àqueles que querem aprender, mas ele pode despertar os seus alunos com um aperitivo, ele pode ao menos fornecer-lhes uma lista das coisas que vale a pena aprender em literatura ou um determinado capítulo dela.

Ezra Pound. *O ABC da literatura.*

Pelo que se viu, precisa-se, além de teorizar sobre a leitura, lembrar, ao fazê-lo, de que se está tratando não da leitura ideal e meramente prazerosa ou gratuita de textos literários, mas da leitura literária em ambiente escolar. Ou seja, precisa-se de uma abordagem não-idealizada, que verdadeiramente contemple o fato de que a leitura de que se está tratando deverá ser aquela possível nas aulas de LP das escolas.

Isso leva, portanto, ao próximo desafio da proposta de ensino dialógico de leitura literária: responder se tal concepção de leitura como resposta se aplica ao ambiente escolar.

Fiorin (2006) afirma que seu livro é sua *resposta* a Bakhtin. Partindo de sua “deixa”, seria oportuno saber quando e como se efetiva a resposta do aluno. Deve-se perguntar sobre os meios materiais necessários a tal resposta e qual é o suporte dela. Sabemos que, a grosso modo, na condição de aluno o leitor responde por meio de um questionário, um debate, um inquérito oral, por meio de uma paráfrase, uma dissertação analítica, outro texto literário e coisas semelhantes.



Aqui entra a questão das avaliações: por que a escola avalia? Ora, ela o faz porque acredita que a resposta, enquanto leitura, se efetiva por meio da “resposta”, enquanto ato de comprovação do que foi lido/armazenado/aprendido. Se isto for considerado, não se poderá ser tão contrário à máquina avaliativa da escola. Pennac (1993), assim como Silva (2004a), quer a leitura gratuita. Mas se, por um lado, a gratuidade ajuda e não impede a resposta do leitor ao texto, por outro não fornece ainda à escola recursos para considerar se tal resposta se deu e em que medida.

Assim, as inúmeras formas de *feedback* ou avaliação escolar não se constituem ainda, ou não necessariamente, na *resposta* literária aos textos, mas *no meio* pelo qual a escola tateia em torno da resposta, apreciando-a com vistas a vários fins (estratégicos, quantitativos, logísticos, pedagógicos, políticos, burocráticos e outros dessa natureza). Esses fins podem ser – e de fato são – discutíveis, mas são também incontornáveis.

Formar leitores, na escola, é capacitar os alunos a terem o prazer e os recursos técnicos essenciais para responderem ao autor instaurado no texto e, assim, participar do grande diálogo no qual autor e texto estão inseridos. Isto significa que, para uma proposta de ensino dialógico de leitura literária, devem ser evitadas as polarizações do tipo “leitura na escola vs. leitura fora da escola”, “o ‘útil’ vs. o ‘inútil’”, “o ‘aproveitamento’ pedagógico vs. o prazer”, já que tais antinomias se configuram em tautologias que contornam o fato de que se está tratando, antes de mais nada, da leitura em ambiente escolar e pedagógico.

A pergunta mais acertada, então, seria esta: *Quais são as condições para a leitura-resposta no ambiente escolar?* Neste trabalho se defende que a leitura de um texto literário em sala de aula deveria ocorrer como uma conversa entre professor, aluno e autor instaurado no texto. A leitura escolar é uma roda de conversação da qual podem participar todos os alunos-leitores. Para isso, as condições básicas para uma conversação precisam ser estabelecidas e instauradas, principalmente com o apoio e iniciativa do professor/condutor da conversa/aula/leitura. Sem esse trabalho do professor, a aula/leitura se torna um grande monólogo, com o texto “falando” sozinho e o leitor não lendo, não ouvindo e, conseqüentemente, não respondendo.

As condições básicas, a ser mobilizadas pelo professor são, em princípio, as mesmas de qualquer conversa: estabelecimento dos interlocutores, instauração de uma linguagem comum, motivação para o diálogo e, por último, condições reais para o aluno-leitor falar/responder/conversar/ter sua voz ouvida na conversa. As quatro condições

devem ser mobilizadas não preterindo uma a outra; elas não são sequenciais e sim cooperativas.

Afere-se, em seguida, cada um desses aspectos que tornariam exequível a proposta da leitura dialógica em ambiente escolar.

*1º. Estabelecimento dos interlocutores.* Isso significa que a atuação do professor de LP deve ser tal que os alunos se enxerguem como parte de um diálogo, como parceiros de uma grande conversa. Significa também que o professor precisa auxiliar o aluno na percepção do parceiro de conversa, ou seja, o mediador deve apresentar ao aluno o autor instaurado no texto.

Uma vez que o aluno/leitor se reconheça como interlocutor do grande diálogo que é o poema ou romance que tem em mãos, poderá também enxergar no autor instaurado o parceiro de tal conversa. Conforme Bakhtin (2003), todo texto constitui-se numa espécie de resposta-pergunta que, uma vez lançada, espera já pela próxima resposta-pergunta. Para que a pergunta lançada pelo autor no texto literário possa ser plenamente percebida pelo leitor, de modo a que este se sinta provocado a respondê-la, o professor/mediador de leitura precisa realçá-la, como hábil condutor.

Os principais problemas a serem evitados nesse ponto são justamente os processos de apagamento de autoria. O professor deveria resistir à tentação de contentar-se com o fato de o texto “falar por si mesmo”, pois isso gera a passividade do leitor, que acaba não se envolvendo, pois se vê diante de um monólogo e não de um diálogo genuíno.

Mais do que tudo, o mediador precisa evitar os chamados textos sem origem, “autoria”, contexto ou história<sup>59</sup>. Não se trata de cair na velha historiografia literária ou no biografismo, pois, como já foi dito aqui, o parceiro de conversa é o autor, que não se confunde com o escritor ou poeta. Portanto, apontar o autor no texto não é invocar a figura e vida do escritor, mas dar ao aluno condições de perceber a pergunta que o autor internalizado lança no texto e por meio dele.

*2º. Instauração de uma linguagem comum.*

Tendo sido apresentado ao parceiro de comunicação, que é o autor no texto, o aluno-leitor poderá entrar em interação com o mesmo, poderá “ouvir” a pergunta feita. No

---

<sup>59</sup> Em sua experiência como professora formadora de licenciados em Letras e Pedagogia, esta pesquisadora tem visto com frequência os estagiários levarem para a sala, para trabalharem com seus alunos, textos extraídos da internet, em que não aparecem, por exemplo, o título do poema, o nome do poeta, do livro ou endereço virtual de onde o tal poema foi extraído. Tudo isso serve para formar nos alunos a ideia de que os textos não têm origem humana, nem contexto histórico, e que chegam até eles vindos de algum lugar abstrato.

entanto, a condição essencial para essa interação é uma linguagem comum para ambos os interlocutores.

Nesse ponto do desafio colocado perante o professor formador de leitores está a questão da “legibilidade” do texto literário em âmbito escolar. Por sua vez, o problema da legibilidade implica em vários outros desafios, tais como o do repertório. O repertório reclama discussões sobre o antagonismo: “clássicos vs. textos contemporâneos”, dentre outras.

O professor que queira ensinar leitura numa perspectiva dialógica não poderá ignorar essa discussão “clássicos *versus* livros que adolescentes gostam”, pois em tal discussão estão envolvidos temas imediatamente ligados à possibilidade, prática e prazer da leitura, tais como problemas de vocabulário, complexidade das leituras, “facilitar ou não facilitar” e coisas semelhantes. É muito comum, como se viu nas pesquisas da UnB aqui comentadas, encontrar alunos reclamando da linguagem dos livros propostos pela escola. A necessidade de lidar com isso pode levar a radicalizações<sup>60</sup>.

Apesar dos extremos, sempre possíveis, é preciso reconhecer a necessidade, em alguns momentos, da “tradução” da língua literária de um texto ou de algum aspecto mais complexo de um texto. Isso pode e deve ser feito com o auxílio de um professor/tradutor/intermediador, que domina essas “línguas” (língua da teoria literária e língua do texto literário).

Outro problema a ser resolvido aqui é o do letramento literário, que suplanta o do repertório, pois vai além das limitações linguísticas que o tema do repertório abarca. O letramento literário implica, por parte do aluno, uma maior ou menor capacidade de fazer ilações, pressupor temas e figuras literárias, reconhecer personagens e temas afins da literatura nacional e universal, dentre outras. As perguntas que surgem aqui são: como um adolescente contemporâneo pode ler uma obra clássica? A escola deve insistir na leitura de textos que foram escritos tendo em mira jovens de outros tempos e culturas?

Sobre a necessidade de reconstituir os repertórios de que dispunha o receptor da comunicação original, Stierle (1979) afirma que,

---

<sup>60</sup> Reinaldo Azevedo (2014) ironiza a iniciativa que teve uma professora de reescrever os clássicos da literatura brasileira, a começar de Machado de Assis, sob a alegação de que os estudantes se desinteressam de tais livros por que “as palavras são difíceis”. Segundo o jornalista, “literatura não é só o que se diz. Também é como se diz. Uma das funções da escola é ampliar o vocabulário dos alunos. Além de todas as particularidades de estilo, um escritor do fim do século 19 não escrevia e não pensava como um do século 21. Estamos diante de uma violência cultural”.

[e]m virtude de o receptor e o produtor disporem de um repertório comum, há uma diferença fundamental entre sua situação comunicacional e a situação comunicacional assimétrica da recepção posterior. Se o receptor posterior põe irrefletidamente em jogo o seu repertório, isso conduzirá ao falseamento da ficção. Por outro lado, ao texto do passado faltam em geral exatamente aqueles sinais que permitiriam a entrada em cena do repertório dos leitores. O leitor não contemporâneo é, por isso, obrigado, não só a estabelecer uma relação com o texto, mas ao mesmo tempo a reconstruir os repertórios de que dispunha o receptor da comunicação original (p. 157).

Ao chegar na problemática sobre o repertório de leitura a ser elencado para o trabalho na sala de aula, o professor ver-se-á rodeado de muitos dilemas: a escola deve falar a língua de que o aluno é capaz? O aluno não entende a língua da alta literatura? A escola deve reduzir parte da dificuldade e manter parte dela? A escola deve incluir ou mesmo priorizar obras nas quais os alunos se reconheçam (leia-se: textos contemporâneos)?

No presente estudo se defende o estabelecimento “triunviral” do repertório, ou seja, que professor, escola e aluno-leitor sejam todos contemplados na decisão daquilo que deverá ser lido. O professor escolhe parte da lista de leitura, tendo em vista suas experiências e sua necessidade de prever e se organizar, ou seja, contemplar os aspectos pedagógicos de seu papel de professor. A outra parte deve ser decidida pelos alunos, que levarão em conta seus gostos e arbítrios pessoais, já que, como afirma Stierle, “[q]uando o leitor recebe um texto ficcional, baseia-se, mais ou menos inconscientemente, na rede de orientação de sua experiência” (1979, p. 156-7). Todavia, e infelizmente, a voz e a vontade/interesse do aluno não é “ouvida” e nem levada em consideração, como constado pelas pesquisas analisadas nesse estudo.

Por último, a escola também deve ser “ouvida”, o que significa levar em conta os programas de leitura institucionais, o currículo da série/turma, o acervo realmente disponível na escola, dentre outros fatores.

Não se deve, portanto, nem excluir os contemporâneos (mesmo os *best-sellers*) juvenis, nem priorizar estes, excluindo os clássicos da escola. Este estudo defende a percepção de que o reconhecimento dos alunos não é possível apenas ou não deveria se dar apenas na identificação imediata com elementos diretamente relacionados a suas experiências linguísticas e vivências (ou seja, os não-clássicos).

Alguém perguntaria: para que manter os clássicos, se os alunos não falam sua língua? Pela razão de que é possível, sim, aprender uma língua desconhecida à medida que

se convive com ela. A manutenção dos clássicos no repertório escolar deve ser feita sob essa expectativa, de contribuir para a outrificação do aluno, ou seja, sua crescente habilidade em conhecer e interagir com outras realidades linguísticas e culturais, além daquelas com as quais já convive ou que já tem como familiares. Ainda, é a oportunidade da ampliação do repertório literário, e conseqüentemente linguístico, que gera a ampliação do horizonte de expectativas do leitor, como apontado por Bordini e Aguiar (1988).

Se literatura é diálogo, não se deve esperar que se queira e se possa comunicar apenas com quem fala nossa língua e trata de interesses comuns a nós. É possível e necessário aprender a conversar com outras pessoas em suas “línguas”, interessando-se por aquilo que as interessa.

Uma cultura da leitura, merecedora deste nome, apenas pode consistir na abertura da recepção quase pragmática da ficção em favor de formas de recepção mais elevadas, conformes ao estatuto específico da ficção. Só na medida em que o receptor está consciente da multiplicidade infinita das atividades que se englobam sob a rubrica “leitura”, é possível que alcance o nível de recepção capaz de resgatar o próprio texto em sua facticidade. A recepção competente da literatura pressupõe uma flexibilidade teorizável, embora teoricamente inexaurível, isto é, um repertório de técnicas de recepção a que não se chega por uma práxis apressadamente reducionista. (STIERLE, 1979, p. 136).

Como se vê, tudo isso demanda do professor que ele seja apresentado à dimensão ética da leitura. O professor deve atuar como um tradutor, glossário, facilitador da interlocução entre aluno e autor instaurado no texto. Uma vez que leitor e autor estejam colocados em igual situação comunicativa, a motivação para a conversa/leitura poderá se configurar e se manter. É um processo duplo de “andaimes” apontados por Bortoni-Ricardo (2010): *a*) o professor propicia essa assessoria, esse suporte que auxilia o diálogo do leitor/aluno com o autor instaurado no texto, bem como, *b*) muda-se a concepção de leitura como resultado não de um tripé (autor, texto, leitor), mas das quatro pernas de um andaime: autor, texto, professor, leitor.

*3º. Motivação para o diálogo.* Percebido o autor no texto como interlocutor que lança uma pergunta numa língua comum, o aluno-leitor precisa ser motivado a responder de forma ativa. Se a leitura não se transforma numa conversa interessante na qual o aluno queira se envolver, e se tal leitura não se constitui numa pergunta, numa “língua” perceptível para o aluno, de modo a que o leitor ouça e queira responder – se nada disso ocorre, a literatura se transforma numa *fala impertinente*.

Fala impertinente é a situação de leitura pela qual alguém, “atrevido” (pois não foi apresentado a nós, muito menos aceito em nosso campo comunicativo), insiste em se dirigir a nós, numa linguagem que não compreendemos e enfatizando assuntos que não associamos como sendo do nosso interesse. Nessa perspectiva, este seria, então, um resumo das aulas de literatura do ponto de vista de um aluno médio: *a audição quase intolerável de um monólogo impertinente*.

Pennac (1993) mostra como levar os alunos a lerem, despertando sua curiosidade através da leitura em voz alta, feita em classe, na aula de literatura, de obras de grandes autores selecionados exatamente por sua capacidade de atrair os ainda não-leitores. Ele parte do princípio de que os alunos param de ler em voz alta tão logo são obrigados, na escola, a fazê-lo silenciosamente. Com isso, o que era grande prazer – ouvir – torna-se um esforço por vezes grande demais. Isso, segundo Pennac, leva ao afastamento do livro, situação que a escola ajuda a piorar através de constantes exercícios para aferir o grau de compreensão da leitura.

Conforme Bamberger (1995, p. 26), “na idade pré-escolar e nos primeiros anos de escola, contar e ler histórias em voz alta e falar sobre livros de estampas é importantíssimo para o desenvolvimento do vocabulário, e mais ainda para a motivação da leitura”. O que acontece é que, entre as primeiras séries escolares e os últimos anos do Ensino Médio a metodologia do trato com os textos literários muda radicalmente na escola. Isso pode ser sintetizado em uma postura: os alunos já não são convidados a falar de suas leituras prediletas ou não são motivados a fazê-lo de maneira prazerosa e espontânea.

Mas é nesta transição entre ouvir (prazer) e ler (muitas vezes um ato obrigatório, infelizmente) que surge a criação de uma muralha ante o texto. Muitos dados objetivos sobre essa relação com a leitura são lembrados por Pennac (1993, p. 11). Ele afirma sempre pedir a seus alunos que escrevam sobre a frase de Flaubert “leia para viver” e diz que descobre espantado que todos concordam com a importância da leitura.

Pennac assegura que seus alunos jamais esperam para conhecer o fim do livro em aula. Sempre terminam antes do professor. Depois vem as conversas sobre o autor, o gênero, o estilo, mas o prazer da leitura já foi descoberto e, a partir dele, tudo virá por acréscimo. Ele lembra também que a leitura não é um ato de comunicação imediata, mas objeto de partilhamento. Nossas melhores leituras resultam da sugestão ou de presente de amigos. “Somos habitados por livros e amigos”, diz ele (1993, p. 84).

Pennac (p. 116) demonstra ainda que a causa principal do afastamento da juventude dos livros é o medo de não compreender o que lê. Por isso, segundo ele, a intermediação do adulto se faz ainda necessária nas classes mais adiantadas.

Barzotto (1999), por sua vez, afirma que a leitura é um ato de liberdade, de escolha individual que pressupõe uma finalidade, um objetivo, um propósito. E tanto a leitura utilitária quanto a leitura que dá prazer são atividades motivadas pela inserção no e pela leitura do mundo. A motivação para a leitura literária passa pela promoção do equilíbrio entre trabalho e lazer, uma vez que, conforme Barzotto, em qualquer sociedade

a grande maioria das pessoas não lêem porque a leitura pouco (ou nada) significa no mundo do trabalho. A ação produtiva, idealizada através de operações mecânicas, fragmentadas, repetitivas, impõe enorme dispêndio de energia física, tornando a prática da leitura meramente casual ou residual. São essas mesmas pessoas que não encontram na leitura fonte de prazer estético. Ora porque não dispõem de tempo livre e condições econômicas para tal. Ora porque vivem exaustas, consumindo todas as energias no trabalho ou na locomoção. Desta maneira, não se mostram predispostas para a leitura, nem se sentem gratificadas (op. cit., p. 74-5).

Muitas vezes não se lê simplesmente porque não faz sentido ler determinado texto. E o fazer sentido está atrelado aos desejos mais íntimos de cada leitor. A escola precisa dar ao aluno-leitor o direito de apropriar-se da literatura, no sentido de permitir a cada leitor localizar nela aquilo que é o seu “próprio”.

Se, conforme a etimologia das palavras, resposta e responsabilidade são termos afins<sup>61</sup>, o papel do professor pode ser o de tornar o aluno “responsável” pelo texto.

Pennac demonstra que o verbo ler (da mesma forma que os verbos sonhar e amar) é avesso ao imperativo e, como tal, não pode ser conjugado por obrigação. Assim, ler é/deveria ser um prazer, desenvolvido, de preferência, desde muito cedo. Para ele, a obrigação escolar extrai a gratuidade do texto. Como exemplo ele cita o caso do próprio filho e de sua primeira relação com o livro:

Gratuito. Pelo menos era assim que ele o entendia. Um presente. Um momento fora de todos os momentos. Quaisquer que fossem as circunstâncias. A história noturna aligeirava-lhe o peso do dia. Largavam-se as amarras. Ia com o vento, levíssimo, o vento que era a nossa voz (1993, p. 34).

---

<sup>61</sup> “‘Responsabilidade’ vem do latim RESPONSUS, particípio passado de RESPONDERE, ‘responder, prometer em troca’, de RE-, ‘de volta, para trás’, mais SPONDERE, ‘garantir, prometer’” (Cf. RESPONSABIL, 2014, s/p).

Sem diminuir o mérito do belíssimo trabalho de Pennac, é preciso, no entanto, relativizar a dicotomia prazer *versus* percepção crítica, sob risco de ter a visão sobre a relação leitura/escola falsificada. Noutras palavras: não é sempre ou apenas porque “precisam” analisar um poema ou um romance que os alunos passam a odiar ler ou não conseguem ler. Na verdade, para muitos deles acontece curiosamente o contrário: é porque professores mal-formados não conseguem tornar a análise e a percepção crítica um prazer único e insubstituível que a formação leitora falha.

Não se deve, também, confundir escolarização da leitura com o fracasso da leitura. Segundo Magda Soares (2011, p. 20), “[o] termo *escolarização* é, em geral, tomado em sentido pejorativo, depreciativo, quando utilizado em relação a conhecimentos, saberes, produções culturais”. Soares faz a ressalva de que tal associação “*em tese*, não é correta ou justa”. Se a literatura adentra os muros escolares, seu processo de escolarização é algo inevitável, da mesma forma que é inevitável a escolarização de outros conhecimentos ou tipos de produção cultural:

[n]ão há como se ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um *espaço* de ensino e de um *tempo* de aprendizagem. (2011, p. 20, grifos da autora)

Soares compreende a escolarização como um fenômeno próprio da instituição escolar, e algo a que a escola não pode eximir-se, já que se trata do espaço em que “o fluxo das tarefas e das ações é ordenado através de procedimentos formalizados de ensino” (p. 21). Para ela,

[é] a esse *inevitável* processo – ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e consequente exclusão, de conteúdos, pela ordenação e sequenciação desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos – é a esse processo que se chama *escolarização*, processo *inevitável*, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui. (SOARES, 2011, p. 21, grifos da autora).

Não havendo como evitar o fenômeno da escolarização da leitura literária, uma vez que negá-la seria negar a própria escola, Soares sugere distinguir a escolarização positiva da negativa. Ela propõe ainda uma postura crítica perante esta última, já que se trata da “inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em



sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, falseia-o” (op. cit., p. 21-22, grifos da autora).

Assim, para Soares o problema não está na escolarização, mas na maneira errônea que vem sendo realizada a literatura no cotidiano da escola. Soares propõe que sejam separadas, naquelas que considera serem as três principais instâncias de escolarização da literatura – “a biblioteca escolar; a leitura e estudo de livros de literatura, em geral determinada e orientada por professores de Português; a leitura e o estudo de textos, em geral componente básico de aulas de Português” (p. 22-23) – a escolarização adequada e a inadequada:

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

Por essa perspectiva, seria precipitado concluir que a escolarização da leitura de *per se* condena a literatura em âmbito escolar ao fracasso. Curiosamente, mesmo Ezequiel Theodoro parece incorrer nesse equívoco ao falar da “naturalidade perdida” (Cf. SILVA, 2004, p. 22-3). Talvez não se deva falar em naturalidade perdida, uma vez que os próprios especialistas, entre os quais o próprio Silva, demonstram que cabe à escola lidar com a formação do gosto literário e que, para a grande maioria das pessoas, ela pode ser o único lugar onde essa formação terá chances de ocorrer.

Outra razão para não se atribuir à pura escolarização o fracasso da leitura de obras literárias: a natureza da literatura é justamente essa: a recriação prazerosa da realidade, ou seja, o prazer de desconstruir a naturalidade. O simples fato de o aluno perceber a leitura como parte de sua formação humana (infelizmente associada com “artificialidade”) não o impedirá de ler com prazer, mas o que pode fazê-lo é a forma como se conduz essa expectativa.

Na verdade, é a pouca escolarização, ou seja, o trabalho malfeito, a omissão da escola, que faz a leitura literária fracassar. A costumeira ênfase no conteúdo ou no resultado pragmático é uma falsa compensação. Um leitor de literatura, um aluno com o qual se produziu a efetiva escolarização da leitura literária, esse sente prazer em analisar, em dialogar com o projeto de composição autoral, em criticar os efeitos e os resultados.

Ora, o que deveria ser o grande alvo das aulas de LP, ser tido como o ponto mais alto de uma educação para a literatura deveria ser mesmo isto: que o trabalho de análise e de percepção do processo de composição, trabalho esse inicialmente penoso, se tornasse algo paulatinamente prazeroso; assim como, mal-comparando, os adolescentes em geral sentem grande prazer em fazer penosos esforços nas academias de musculação, porque aprenderam a gostar de fazer isso e acabaram desenvolvendo em torno desse culto físico uma cultura de prazer e satisfação, que não é de todo distinta da do leitor viciado em ler romances volumosos e complexos.

Tentativas de instaurar esse “vício” que anula ou secundariza o esforço incontornável podem e deveriam ser feitas desde o primeiro contato com a literatura nas séries iniciais da escola, mas essa é uma expectativa que demanda preparo e que começa, sobretudo, pelo domínio, por parte do professor, do universo da crítica e da teoria literárias. Uma verificação nos currículos de licenciaturas de Pedagogia e Letras mostrará que isso é algo para o qual quase não se despertou ainda.

A experiência que a autora deste trabalho teve junto ao estágio supervisionado dos futuros professores de Língua Portuguesa permitiu observar que, com raras exceções, aqueles a quem caberá a importante tarefa de ser os futuros promotores de leitura literária não são leitores e não sabem o que é um texto literário nem como eles funcionam. No entanto, diariamente esses professores se veem diante da tarefa de mediar a leitura competente dos mais diferentes tipos de texto literário.

Isso poderia dar certo? A fuga para a análise gramatical e para o biografismo historicista se dá por que o professor “puxa a brasa para sua sardinha”, ou seja, canaliza o texto para aquilo com ele se sente familiarizado: a estrutura linguística em seus níveis mais óbvios e iniciais (não-literários) e a enumeração de características de estilo de época.

Na verdade, não se deveria aceitar para os alunos professores de LP que não fossem comprovadamente (via currículo formador) leitores assíduos de romances e contos, que não soubessem comentar, ainda que por alto, o universo composicional de Machado de Assis ou Patativa do Assaré. Enquanto se achar que isso é desnecessário ou um luxo, não estaremos no caminho para formar leitores de literatura.<sup>62</sup>

Para a motivação de uma conversa/leitura é muito importante, além de saber com quem se conversa, desejar continuar conversando. Além de compreender a pergunta

---

<sup>62</sup> Contardo Calligaris (2014) chega a propor a leitura de ficção como um distintivo entre pessoas mais e menos capazes de se colocarem no lugar do outro. Ele sugere ainda que a leitura assídua de ficção deveria ser a obrigação de todo profissional que se quisesse respeitado, em qualquer área.

do autor no poema ou narrativa, o aluno/leitor deve sentir-se motivado a respondê-la. O papel do professor/mediador, nesse caso, não é não só o de lembrar a pergunta do autor, que, a partir do texto, clama por uma resposta, mas também o de tornar essa pergunta atraente, realçando-a e relacionando-a às motivações do aluno/interlocutor.

Uma contribuição nesse sentido pode ser encontrada em Ana Mariza Filipouski (1988, p. 109), que reelabora e sistematiza a teoria de Piaget, associando a cada estágio de “desenvolvimento cognitivo infanto-juvenil com as fases da leitura” elaborando para isso “um quadro de referências que [...] pudesse constituir num acessório útil ao trabalho com leitura na escola”. Esta classificação não é rígida e depende essencialmente do grau de amadurecimento de cada indivíduo e preenche suas exigências enquanto leitor em formação.

Para Filipouski, dos 11 aos 13 anos, o adolescente encontra-se no estágio das *operações formais* (domínio das estruturas lógicas de pensamento abstrato; maior orientação para o real; permanência eventual da fantasia) e no estágio de desenvolvimento da *leitura informativa ou factual* (desenvolvimento da leitura: capacidade de ler textos mais extensos e complexos quanto a ideia, estrutura e linguagem; introdução à leitura crítica), tendo interesse na leitura de aventuras e textos sensacionalistas: detetives, fantasmas, ficção científica, temas da atualidade, histórias de amor.

Entre 13 e 15 anos, o jovem permanece no estágio das *operações formais* (descoberta do mundo interior; formação de juízos de valor) e, no estágio de desenvolvimento da leitura, enquadra-se na *leitura crítica*, dando preferência a aventuras intelectualizadas, narrativas de viagens, conflitos psicológicos e sociais, crônicas e contos.

Conhecer as etapas de amadurecimento e, conseqüentemente, seus interesses e exigências em cada uma delas facilita, por parte do professor, na compreensão dos gostos juvenis bem como na tarefa de orientar os jovens alunos nas escolhas de obras que despertem ou atendam a tais etapas.

Uma proposta eficaz de leitura literária em âmbito escolar deve prever um contrato para a leitura, reconhecendo que ela é uma resposta entre outras, ouvindo as vozes dos alunos e reconhecendo suas fraquezas e limites de leitura.

*4º. Condições reais para falar/responder/conversar/ter sua voz ouvida na conversa.*

A quarta exigência para se efetivar uma verdadeira leitura dialógica leva em consideração justamente o que se poderia chamar de pós-leitura. Em pesquisa feita com professores, Cosson (2014) revelou que estes pouco fazem no que se refere a pré e pós

leitura. Conforme a proposta de leitura dialógica de Bakhtin (2003), o texto literário, como enunciado que é, não se encerra com a escrita/emissão/decodificação linguística: “[o] falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva” (op. cit., p. 275).

Se se puder ver o autor instaurado no texto como o “falante” de que trata Bakhtin, ver-se-á que tal autor anseia por essa resposta ativa, “está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução etc” (p. 272).

Na proposta de leitura dialógica, entende-se, com Bakhtin, que a comunicação só está completa quando o aluno-leitor responde ativamente, uma vez que o texto literário é um enunciado complexo e uma vez também que

[t]odo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. Os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. [...] Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subtende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (2003, p. 296-7, grifos do autor).

Nessa perspectiva, o trabalho do professor mediador não está encerrado quando o aluno leu o texto, compreendeu a mensagem e identificou a proposição do autor instaurado. O próximo passo, tão relevante quanto os anteriores, é considerar, ficar atento à voz do aluno, à sua resposta concreta e efetiva.

Não apenas o professor de uma determinada turma, mas toda a escola precisa estar voltada para essa valorização da voz do aluno, de sua resposta. É preciso haver iniciativas diversas que complementem o esforço individual do professor, realizado em sala de aula; iniciativas como: fomento à produção escrita do aluno, valorização de sua produção particular e da resposta ativa. Como foi dito: essa valorização pode ser imediata e particular, por parte do professor específico, mas deve também ser complementada por meio de iniciativas mais gerais e coletivas da escola como um todo, por meio de ações continuadas, tais como feiras, publicações, semanas temáticas e coisas dessa natureza.

Se essas quatro condições (estabelecimento dos interlocutores, instauração de uma linguagem comum, motivação para o diálogo e, condições reais para o aluno-leitor

falar/responder/conversar/ter sua voz ouvida na conversa) forem efetivadas, poder-se-á dizer, então, que em tal escola ou sala de aula de língua portuguesa os alunos-leitores estão de fato tendo plena voz e estão, portanto, realizando a leitura plena e dialógica, que forma novos leitores de literatura.

## **Considerações Finais**

Palmilhando a trilha aberta por Mikhail Bakhtin, este trabalho procurou avaliar o ensino de leitura literária no Ensino Médio tendo como perspectiva a interação dialógica entre autor e leitor, tornada possível pela atuação decisiva do professor mediador.

Partiu-se da perspectiva de língua como fenômeno que pressupõe parcerias para a comunicação e o sentido de tudo que se pode pensar e expressar. Isso implicou no fato de se priorizar, na aproximação e análise dos dados, tanto quantitativos quanto qualitativos, a esfera coletiva, que ganhou destaque em relação à esfera individual. A situação da leitura literária em espaço escolar foi vista aqui em seu âmbito próprio: não um ato solitário e independente, mas uma ação coletiva, em que as perspectivas que se abrem para o indivíduo leitor só podem ser devidamente encaradas como instaladas em uma dinâmica coletiva e social, na qual tanto a voz do professor como a voz que fala no texto, o autor, são decisivas.

O trabalho voltou-se para os modos como essa dinâmica de vozes é ou não considerada nas posturas de ensino de leitura e as conseqüentes possibilidades de tal ensino formar ou não novos leitores de literatura.

Para compreender se os modos de encarar a leitura no EM são os mais eficazes na expectativa de formação leitora, este estudo dedicou todo um capítulo para a revisão bibliográfica sobre as concepções de leitura na teoria e prática escolares. Nessa revisão foi constatado que escola e leitura se entrelaçaram, desde que, logo após a invenção da escrita, por volta de 4.000 anos a.C., a alfabetização e o letramento foram institucionalizados como meios de acesso aos textos e posteriormente aos livros.

Constatou-se também que a própria escola tem sua origem e consolidação associadas à necessidade de se reunir, num só espaço, acesso à técnica (alfabetização, letramento) e ao objeto da leitura (textos e livros). No Brasil, leitura, literatura e escola se relacionaram desde meados do século XVI. O início árduo da escolarização da leitura entre nós, realizada pelos catequizadores europeus, teve como resultado a consolidação do estigma de que “o brasileiro não gosta de ler”. Além do mais, como foi visto, salvo raras exceções, quase sempre as propostas de escolarização da leitura estiveram relacionadas com intenções proselitistas, políticas ou econômicas, deixando em segundo plano a formação do indivíduo como um ser esteticamente sensível e crítico.

De certo modo, essas forças motrizes mantiveram-se intactas durante boa parte da história da escola brasileira, e se mantém como traço característico de nossas visões sobre o fenômeno da leitura, marcado por uma concepção positivista ou instrumental. Mesmo nos documentos reguladores do Ministério da Educação, “leitura” é um conceito ou demasiado vago ou afirmativo. Falta a tais documentos uma maior e mais convicta aceitação da fruição literária como sendo o objeto a se focar na expectativa de se formar leitores. Ou seja, as concepções de leitura correntes carecem de uma consideração pela dimensão estética, libertária e humanizadora do texto literário.

O problema se confirma nos livros didáticos (LD’s), já que também nesses prevalece o reducionismo, que está presente seja no campo das propostas de atividades, que reforçam o biografismo historicista, seja no restrito e desatualizado *corpus* literário, seja ainda no engessamento dos conceitos de gêneros textuais apresentados.

Logo, tanto os documentos oficiais como os LD’s parecem secundarizar a dimensão interativa da leitura do texto literário. Concebem a leitura como aventura suficiente do leitor perante a linguagem, vista de maneira um tanto abstrata ou despersonalizada (a língua por ela mesma) ou ultrapersonalizada (a língua como manifestação imediata de um escritor ou momento histórico determinado).

Talvez essa seja a razão pela qual as teorias sobre leitura que circulam no espaço escolar sejam tão díspares. No presente estudo fez-se um cotejo de tais teorias, testando-se a hipótese de que os conceitos de leitura variam conforme a importância atribuída ao escritor, texto ou leitor.

Para muitos docentes, ler é captar as intenções do escritor. Na visão de tais professores, o texto é a expressão de seu produtor, não cabendo ao leitor imprimir sua opinião e sim apenas decodificar o que o escritor desejou expressar. Os que assim concebem a leitura parecem acreditar que o leitor deve apenas possuir as habilidades necessárias para conseguir “captar” o expresso pelo poeta ou prosador. A leitura é concebida, segundo essa perspectiva, como um ato (passivo) de compreensão ou decodificação.

“Autor”, por sua vez, é o nome que se dá ao ser humano tido como a fonte direta de tudo que o leitor encontra no texto, sendo, portanto, responsável pelos sentidos da leitura. Ler, seria, portanto, captar passivamente tais sentidos previamente estabelecidos e “completados” pelo escritor.

Não muito diferente disso, na prática, é a postura dos professores que afirmam focar a leitura no “próprio” texto, uma vez que também eles minimizam a verdadeira

dimensão interativa do ato leitor, supostamente em nome de uma predeterminação linguística. Ler seria não interagir com outra pessoa, mas com o próprio texto.

Por último, vimos o advento da estética da recepção e sua inegável influência sobre a linguística aplicada no Brasil deslocar a ênfase da leitura, outrora incidida sobre o escritor, para o próprio leitor, visto desde então como o verdadeiro “autor” daquilo que lê. Nessa linha (que tem ainda a contribuição de teóricos da literatura e da filosofia estética, como Fish e Derrida), o leitor já não é um “reconstituído”, mas um legítimo *construtor* de sentidos. A dimensão interativa da leitura é aqui confundida com uma espécie de solilóquio ou auto-apreciação: o leitor lê não para encontrar-se com um outro (autor), mas para encontrar a si mesmo no texto e por meio do texto, que ele já não “lê”, propriamente, mas “escreve” com sua leitura.

Para algumas correntes mais radicais dessa linha, as quais levam ao pé da letra a proposta barthesiana e foucaultiana de morte do autor, o sentido de um texto nunca está proposto por autor algum, mas pelo leitor, sendo derivado do próprio ato de leitura.

No entanto, o presente estudo defendeu a visão de leitura como interação, via texto, entre o leitor e o autor (que não deve ser confundido com o escritor). Isto porque compreende-se que o diálogo de que fala Bakhtin não poderia ser realizado entre o leitor e a materialidade linguística, uma vez que esta não pode, de fato, interagir com quem quer que seja. Tampouco é com o próprio escritor ou consigo mesmo que o leitor pode ou deve conversar. A grande conversa que a literatura instaura é, portanto, entre o leitor e o autor que fala no texto.

Nessa perspectiva, o que resta ao leitor não é meramente preencher o texto com informações e conhecimentos, nem mesmo fazer da leitura uma auto-apreciação narcisista, mas sim a possibilidade de interagir efetivamente, dialogando com o autor e respondendo à grande pergunta que esse outro, do texto, lança para ele.

O presente trabalho apontou ainda que, apesar do amparo de teorias e estudos científicos sobre leitura, a escola brasileira não tem, com algumas louváveis exceções, conseguido intervir de maneira eficaz na formação do gosto pela leitura nem no efetivo letramento literário. Consequentemente, vê-se ganhar força a tese da “desescolarização” da leitura, um apelo para que a escola não mais se intrometa na tarefa de formar leitores.

Trata-se, no entanto, de um exagero, visto que a escola ainda é a única saída para a esperança de letramento literário para boa parte da população brasileira. A alternativa, pois, seria preparar melhor a escola para intervir de maneira mais pontual e exitosa na crise da leitura literária.



Um primeiro passo seria compreender os desencontros entre as teorias e a prática da leitura em âmbito escolar. No sentido de contribuir para essa proposta, o presente estudo centrou esforços sobre duas coletas de dados feitas por um grupo de pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) em 2005 e 2010 junto a alunos de Ensino Médio (EM) de diversas escolas do Distrito Federal.

Os levantamentos mostraram que, apesar de haver inegáveis conquistas, em geral o ensino de língua portuguesa e literatura no EM ressenete-se de posturas mais de acordo com o discurso de língua como sendo espaço de interação entre o eu e o outro. As posturas e métodos herdados do ensino universitário ainda não se fazem sentir de maneira decisiva nas práticas de ensino de leitura literária no EM, o qual não se apropriou, até então, das mais importantes conquistas teóricas disponibilizadas nos últimos anos por inúmeros trabalhos sobre a relação leitura/ensino/formação de novos leitores.

Ao dar espaço às vozes dos estudantes do EM do Distrito Federal, este estudo pode tornar evidente que a leitura literária não é consenso para a maioria. Além disso, as pesquisas mostraram ainda uma percepção negativa que tais alunos-leitores têm da atuação do professor na intermediação para a formação do gosto pela leitura.

Entre outras coisas, o cotejo dos dados das coletas com a fortuna crítica sobre leitura/ensino/formação de leitores mostrou haver um fosso operacional entre as teorias adotadas “oficialmente” (língua como lugar de interação, letramento como meta do ensino de LP) e as práticas de boa parte dos nossos docentes. As pesquisas feitas no DF mostraram, portanto, um verdadeiro hiato entre as conquistas teóricas e científicas e o exercício cotidiano das salas de aula.

O que acontece no EM do DF e do restante do Brasil é uma dissensão entre teoria e prática da leitura em âmbito escolar, ou seja, uma diferença entre aquilo que se prega (o interacionismo) e aquilo que se opera: concepções de leitura como centrada no emissor humano (escritor) ou no contexto histórico-biográfico imediato (historiografia literária, crítica biografista).

Na prática, a escola se esquece da natureza interativa da língua, adotando uma postura de passividade e de mera recepção repetidora. Na escola brasileira, responder tem sido sinônimo de resolver atividades que sintetizam conteúdos de textos literários com o fito de demonstrar o aprendizado de recursos não-literários (biografismo, sociologia, história etc.). As dimensões estéticas e humanizadoras de que falava Antonio Candido (1972) não são suficientemente contempladas nas concepções de leitura literária.

Tudo isso reafirma o papel decisivo do professor devidamente qualificado para ser um intermediador de leituras. No entanto, universidades e escolas parecem estar cada vez mais longe de dispor de tais docentes, visto haver um crescente descrédito das licenciaturas perante os universitários.

É cada vez menor o índice de vestibulandos que afirmam pretender seguir a carreira docente. Sem candidatos suficientes para concorrer às licenciaturas, universidades e escolas têm de se contentar com os que lhes restam, na maioria das vezes atraídos não pela expectativa de uma boa formação e pleno exercício do magistério. Como se viu, os fatores que levam tais alunos a escolherem o curso de licenciatura são a garantia de emprego após o término do curso, a facilidade de ingresso, o menor custo financeiro e, o que é pior, o nível de exigência nesses cursos, que é reconhecidamente baixo.

Todos esses fatores acabam fazendo com que a formação do professor de leitura seja, em geral, de baixa qualidade. O que é de se lamentar, uma vez que, como este estudo apontou, a formação de novos leitores exige um profissional qualificado, que possa realizar o complexo fazer o papel de mediador entre o leitor e o autor que fala no texto.

Nesse sentido, o trabalho mostrou que, para a expectativa de formar novos leitores, tal professor é não apenas importante, mas essencial, uma vez que é responsável por inserir o aluno no universo dos textos literários, ao qual dificilmente terá acesso noutra lugar e por meio de outra pessoa.

Apresentou-se a visão do professor mediador como espécie de andaime, que dá ao aluno-leitor acesso ao texto, ou seja, à voz do autor. Apoiado sobre as bases oferecidas por tal professor, o aluno-leitor poderá preencher os vazios dos textos literários.

O perfil desse mediador pressupõe, portanto, recursos para interpretar e intervir adequadamente. Isso significa que o professor de leitura literária deve conhecer as teorias que fundamentam e/ou explicam a experiência leitora. Precisa igualmente ser um leitor frequente de literatura. Assim, conhecedor dos vários gêneros literários, bem como de posse de instrumentos teóricos e analíticos, o professor poderá guiar seus alunos-leitores pela leitura mais completa possível de um texto literário.

Apesar dessa expectativa, as pesquisas da UnB aqui avaliadas mostram um quadro totalmente distinto, no que se refere ao verdadeiro papel ocupado pelos professores de língua portuguesa, conforme o olhar dos alunos. O professor, segundo os levantamentos, já não ocupa o posto de fonte mais acessada para informações. Do mesmo modo, os dados indicam que o professor e as aulas de literatura não estão impactando no aumento da frequência de leitura.

O professor deixou de ser o fator determinante nas motivações leitoras dos alunos. Segundo parcela significativa dos entrevistados, os motivos que os levam a ler não estão ligados à exigência dos professores, mas a uma necessidade, pessoal ou profissional.

Curiosamente, apesar de o professor não ser determinante para a motivação para a leitura, nem impacta na frequência com que os alunos leem, para muitos ele continua sendo o grande culpado pela “não-leitura”, ou pela não-formação do gosto pelos textos.

As pesquisas apontam no sentido de que o repertório literário, bem como as metodologias de ensino dos professores ficam a desejar, confirmando a impressão geral de que é necessário repensar-se urgentemente o perfil do licenciado em Letras e Pedagogia no Brasil. Uma vez que a mediação da leitura não ocorre como se espera, chega-se à conclusão de que os professores precisam ter melhor acesso conhecimentos acerca da natureza do texto literário, a novas estratégias de intermediação leitora e, principalmente, precisam ter suas concepções de língua e leitura reformadas à luz dos trabalhos de Mikhail Bakhtin.

Isto porque o presente estudou identificou que, sem uma visão adequada sobre a leitura literária como sendo o encontro entre autor e leitor, via texto, dificilmente a escola se tornará espaço para formação de novos leitores. Seria urgente resgatar a contribuição de estudiosos que, na esteira de Bakhtin, fornecem recursos teórico-metodológicos que contribuem para o professor levar para seu trabalho cotidiano propostas nascidas de uma concepção de leitura que efetivamente contribua para uma legítima fruição do texto literário, sendo, assim, viável para a formação do gosto.

Neste estudo se enfatizou que a leitura que contribui para o aluno formar-se leitor é aquela em que sua resposta ao texto se concretiza numa participação ativa ou interativa. Deve-se lembrar que, para Bakhtin, a língua é o lugar onde podem ocorrer as relações mais imediatas entre o eu e o outro por meio da leitura. Esse outro, conforme se viu aqui, é o autor, que propõe a participação do leitor e o convida para o ato ativo de responder ao texto.

A leitura dialógica envolve consciência do potencial do próprio ato de ler, o que implica a capacidade de selecionar, perceber, hierarquizar e aprofundar informações (TINOCO, 2006). Tal proposta de leitura ajudaria a escola a escapar do perigo de tornar-se um lugar de alienação do aluno/leitor. A leitura plena substitui as noções equivocadas (“ficções”, no dizer de Bakhtin) segundo as quais a comunicação ocorre por meio de uma alternância temporal e hierarquicamente marcada entre um suposto “emissor” e um

“receptor”. No lugar, a escola deveria adotar uma concepção bakhtiniana de linguagem, na qual autor e leitor são parceiros de comunicação.

Nessa concepção, ler é responder ao autor e não ao escritor; responder ao autor e não a si mesmo [leitor]; responder ao autor instaurado no texto e não ao “próprio” texto. Essa proposta exige um professor à altura, uma vez que tal professor deverá ser capaz de levar o aluno-leitor a conversar não *sobre* o texto ou *com* o texto, mas com *o autor no texto*, ou seja, com o sujeito que ali se instaura como parceiro de comunicação.

Por essa exigência, no presente trabalho foi sugerida a terminologia de professores dialógicos para aqueles que conseguem promover o verdadeiro diálogo entre aluno-leitor e autor. Tais *realizadores de alteridade* dotam seus alunos-leitores de plena voz individual na conversa com o autor, instaurada pelo texto literário. É urgente, pois, investir-se na formação de tais professores, uma vez que a proposta de leitura que forma leitores é a dialógica, e já que tal proposta de leitura dialógica pressupõe bons profissionais que sejam capazes de intermediar a leitura, já que *ler dialógicamente é ler participando ativamente, com o auxílio do professor, do grande diálogo instaurado pelo autor no texto*.

Formar leitores, na escola, é capacitar os alunos a terem o prazer e os recursos técnicos essenciais para responderem ao autor instaurado no texto e, assim, participar do grande diálogo no qual autor e texto estão inseridos. Em razão disso, neste trabalho se defendeu que a leitura de um texto literário em sala de aula deveria ocorrer como uma conversa entre professor, aluno e autor instaurado no texto. As condições básicas, a ser mobilizadas pelo professor são, em princípio, as mesmas de qualquer conversa: estabelecimento dos interlocutores, instauração de uma linguagem comum, motivação para o diálogo e, por último, condições reais para o aluno-leitor falar/responder/conversar/ter sua voz ouvida na conversa.

Se os alunos-leitores forem dotados de plena voz nas propostas de leitura em sala de aula, se forem auxiliados a perceberem o autor que fala nos textos e lançar a eles uma pergunta, convidando-os para o grande diálogo, certamente tais alunos terão maior prazer em responder, maior prazer em ler.

## Referências

ADORNO, Theodor W. Palestra sobre lírica e sociedade. In: *Notas de literatura I*. Trad. e apresentação de Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: Duas cidades, 2003.

AGUIAR, Vera Teixeira de. Notas para uma psicossociologia da leitura. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann. (Orgs). *Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis (SP): ANEP, 2006.

AIRES, Eliana Gabriel. A recepção da obra e o leitor jovem: uma (nem) tão difícil conjugação. In: *Educativa*. Goiânia, v. 15, n. 2, p. 243-264, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/view/2522/1569>>. Acesso em: 03 de jul. de 2013.

ALEGRIA, João. A televisão a favor da leitura e da escrita do mundo: inconveniente hipótese do analfabetismo funcional múltiplo. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker. *Mediação de Leitura – discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009. p. 193-206.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. *Professores leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimento e de saberes*. 1. ed. 1ª. reimp. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

ARENA, Adriana Pastorello Buim. Leitor-autor: o sujeito construtor de sentido. *Revista de Educação*. PUC-Campinas, Campinas, n. 26, p. 19-28, jan./jun. 2009. Disponível em <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/125/112>>. Acesso em: 08 de out. de 2013.

AZEVEDO, Reinaldo. Em vez de uma escola brasileira à altura de Machado, um “Machado” à baixura da escola brasileira. In: *Revista Veja*. 2014. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/em-vez-de-uma-escola-brasileira-a-altura-de-machado-um-machado-a-baixura-da-escola-brasileira/>>. Acesso em: 10 de set. de 2014.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. (V. N. Volochínov). *Marxismo e filosofia de linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

\_\_\_\_\_. *Estética da Criação Verbal*. 4. ed. Trad. do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito da leitura*. 6. ed. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Ática, 1995.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARROS, Maria Helena Toledo Costa de. O professor como mediador da leitura. In: \_\_\_\_\_; BORTOLIN, Sueli; SILVA, Rovilson José da. *Leitura: mediação e mediador*. São Paulo: FA, 2006. p. 15-33

\_\_\_\_\_; BORTOLIN, Sueli; SILVA, Rovilson José da. *Leitura: Mediação e mediador*. São Paulo: Fa, 2006.

BARTHES, Roland. *O prazer do Texto*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

\_\_\_\_\_. *Inéditos*, Volume I – Teoria. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. A morte do autor. In: \_\_\_\_\_. *O rumor da língua*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1984.

\_\_\_\_\_. *S/Z*. Lisboa: Edições 70, 1970.

BARZOTTO, Valdir Heitor. *Estado de leitura*. São Paulo: Mercado de Letras, ALB, 1999.

BAUSBAUM, Leônico. *História sincera da República: das origens até 1889*. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1957.

BECKER, Celia Doris. História da literatura infantil brasileira. In: SARAIVA, Juracy Assmann (Org.). *Literatura e Alfabetização, do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre, 2001. p. 35-41.

BENDER, Eliane Andrea. *O Livro Didático de Literatura para o Ensino Médio*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre (RS): Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007.

BENVENISTE, Emile. *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes, 1989.

BOMENY, Helena. Leitura no Brasil, Leitura do Brasil. In: *Sociologia, problemas e práticas*. n.º 60, 2009. p. 11-32. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n60/n60a02.pdf>>. Acesso em: 15 de jun. de 2014.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.

BOSI, Alfredo. Entrevista com Alfredo Bosi. In: ROCCO, Maria Tereza Fraga. *Literatura/ensino: uma problemática*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992. p. 97-117

BRASIL. *Avaliação de Bibliotecas Escolares no Brasil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília (DF): MEC, 2011.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB)*. Brasília (DF): MEC, 2010.

\_\_\_\_\_. *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil*. Brasília (DF): MEC, 2009.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)*. Brasília (DF): MEC, 1998.

CALLIGARIS, Contardo. *Qual romance você está lendo?* Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrada/134232-qual-romance-voce-esta-lendo.shtml>>. Acesso em: 10 de set. de 2014.

CAMPELLO, Bernadete Santos; CALDEIRA, Paulo da Terra, ALVARENGA, Maura; SOARES, Laura Valladares de Oliveira. Situação das bibliotecas escolares no Brasil: o que sabemos? In: *Biblioteca escolar em revista*. v. 1, n.1, p. 1-29, 2012. Disponível em: <<http://revistas.ffclrp.usp.br/BEREV/article/view/101>>. Acesso em: 01 de jul. de 2014.

CAMPOS, Maria Inês Batista. A leitura do texto literário no 2º. Grau: ausência de prazer. In: \_\_\_\_\_. *Ensinar o prazer de ler*. São Paulo: Olho d'água, 2003. p. 9-38.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

\_\_\_\_\_. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

\_\_\_\_\_. Direitos humanos e Literatura. In: FESTER, Antonio Carlos. Ribeiro (Org.). *Direitos humanos e Literatura*. São Paulo: Braziliense, 1989. p. 107-126.

\_\_\_\_\_. A literatura e a formação do homem. In: *Ciência e Cultura*. 24 (9): 803-809, set, 1972.

CARDOSO, Caroline Rodrigues. *Letramentos escolares no Ensino Médio*. Universidade de Brasília: 2012. Tese de Doutorado. Brasília (DF): Universidade de Brasília, 2012.

CEREJA, William Roberto. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

\_\_\_\_\_. *Uma proposta dialógica de ensino de literatura no Ensino Médio*. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2004.

CERTEAU, Michel. *A Invenção do cotidiano*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CHARTIER, Anne-Marie. *A importância da escola na formação do leitor*. 2008. Disponível em: <[http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod\\_Entrevista=74](http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=74)>. Acesso em: 10 de set. de 2013.

COSSON, Rildo. *Círculos de Leitura e Letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_; SOUZA, Renata Junqueira de. *Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula*. 2010. Disponível em:

<<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>>. Acesso em: 10 de abr. de 2013.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. O acesso à leitura no Brasil – os recados dos “retratos da leitura”. In: FAILLA, Zoara. (Org.) *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. p. 83-91

CUNHA, Maribel Barbosa da. *A personagem Miguilim no diálogo entre texto literário e adaptação cinematográfica*. Dissertação de Mestrado. Tubarão: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2011.

DANIELS, Harry. Introdução: a psicologia num mundo ideal. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002a. p. 1-30.

DANIELS, Harvey. *Literature circles*. Voice and choice in Books Clubs and Reading Groups. 2. ed. Portland Maine: Stenhouse Publishers, 2002b.

DERRIDA, Jacques. *A Farmácia de Platão*. São Paulo: Iluminuras, 2005.  
\_\_\_\_\_. *A escritura e a diferença*. Trad. Maria Beatriz M. N. da Silva. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

DIAS, Eliana. Livro Didático: do surgimento às mudanças atuais. In: *Anais do II Seminário de Pesquisa do NUPEPE*. Uberlândia/MG. 2010. p. 132-143. Disponível em: <[http://www.eseba.ufu.br/arquivos/anais/trabalhos\\_Completos/Eixo\\_1/Eliana\\_Dias\\_-\\_Livro\\_didatico\\_do\\_surgimento\\_as\\_mudancas\\_atuais.pdf](http://www.eseba.ufu.br/arquivos/anais/trabalhos_Completos/Eixo_1/Eliana_Dias_-_Livro_didatico_do_surgimento_as_mudancas_atuais.pdf)>. Acesso em: 20 de mai. de 2014.

DINIZ, Lígia Gonçalves. *Entre o obrigatório e o proibido: a literatura e o leitor em livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio*. Dissertação de Mestrado. Brasília (DF): Universidade de Brasília, 2012.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Trad. Waltensir Dutra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ECO, Umberto. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ESCARPIT, Robert. *Sociologie de la littérature*. Paris: Presses Universitaires de France, 1958.

FAILLA, Zoara. (Org.) *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012a.

\_\_\_\_\_. Leituras dos “retratos” – O comportamento leitor do brasileiro. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012b. p. 19-54

\_\_\_\_\_. Se o professor não é leitor, não consegue transmitir o prazer pela leitura. *Revista Época online*. 2012c. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/noticia/2012/09/zoara-faila-se-o-professor-nao-e-leitor-nao-consegue-transmitir-o-prazer-pela-leitura.html>>. Acesso em: 05 de ago. de 2013.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. In: FERREIRA, Naura; AGUIAR, Márcia (Orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.

FEUERSTEIN, Reuven *et al.* *Mediated learning experience: theoretical, psychosocial and learning implications*. Londres: Freund, 1991.



FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro. Atividades com textos em sala de aula. In: ZILBERMAN, Regina. (Org). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p. 107-131.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.  
\_\_\_\_\_; SAVIOLLI, Francisco Platão. Considerações sobre a noção de texto. In: \_\_\_\_\_. *Lições de texto: leitura e redação*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.

FISH, Stanley. Is there a text in this class? *The authority of interpretive communities*. Harvard University Press: London, 1980.

FISCHER, Ernest. *A necessidade da arte*. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor? Veja/Passagens*, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. *Atratividade da carreira docente no Brasil: Relatório Preliminar*. 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf>>. Acesso em: 20 de jun. de 2013.

Elba Siqueira de Sá Barreto

\_\_\_\_\_; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Relatório de Pesquisa, DF: UNESCO, 2009.

GENS, Armando Ferreira. Um estudo midiológico do ensino de Literatura Brasileira em livros didáticos. In: 14º. Congresso de Leitura no Brasil. *Anais*. 2003. Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais14/Cinda.html](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais14/Cinda.html)>. Acesso em: 02 de out. de 2013.

GERALDI, João Wanderley. (Org.). Leitura e mediação. In: BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira. (Orgs.). *Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 25-48

GIACOMETTI, Marilene Volpon. Tradução fílmica do conto “Au bord du lit” de Guy de Maupassant. 2008. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

GILES, Thomas Ranson. *História da Educação*. São Paulo: EPU, 1987.

GOERGEN, Pedro. A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas. In: *Em Aberto*. Ano 5, n. 31, jul. Brasília, 1986. p. 01-18

GOMES, Isis Valeria. Retrospectiva – o acesso ao livro e à leitura pelos jovens no Brasil. In: FAILLA, Zoara. (Org.) *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. p. 123- 133

GROTTA, Ellen Cristina Baptistella. *Processo de formação do leitor: relato e análise de quatro histórias de vida*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

\_\_\_\_\_. Formação do leitor: importância da mediação do professor. In: LEITE, Sergio Antônio da Silva. (Org.). *Alfabetização e letramento: contribuições para a prática*. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001.

HAUSER, Arnold. *História social da literatura e da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HOYOS, Bernardo Jaramillo; SALINAS, Lenin Monak. Comportamento do leitor e acesso ao livro em países da Ibero-América – estudos pelo Cerlalc. In: FAILLA, Zoara. (Org.) *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. p. 191- 213

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1999.

JAUSS, Hans Robert. *A História da literatura como provocação à teoria da literatura*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

\_\_\_\_\_. *et al. A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Trad. Luiz Costa Lima. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

JOBIM, José Luís. A literatura no ensino médio: um modo de ver e usar. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING; Tânia Mariza Kuchenbecker. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Globo, 2009.

KERLINGER, Fred Nichols. *Metodologia da pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: EDUSP, 1980.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

\_\_\_\_\_. *Oficina de leitura: Teoria e Prática*. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. *Desvendando os segredos do texto*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LAJOLO, Marisa. Livros, leitura e literatura em oito Anotações. In: FAILLA, Zoara. (Org.) *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. p. 163- 181

\_\_\_\_\_. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

\_\_\_\_\_; ZILBERMAN, Regina. *A Formação da Leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

\_\_\_\_\_. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, p. 107-131.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Leitura e formação de professores. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Orgs.). *Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. 3ª. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 263-268.

LEFFA, Vilson José. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado aberto, 1983.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Alfabetizar para ler. Ler para conquistar a plena cidadania. In: FAILLA, Zoara. (Org.) *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. p. 63-81

LEMINSKI, Paulo. Quem sai aos seus. In: *La vie en close*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

LETOUZÉ, Nathalie. *Letramento crítico e a relação desenvolvimento-aprendizado da leitura no Ensino Médio*. Dissertação de Mestrado. Brasília (DF): Universidade de Brasília, 2009.

LINS, Osman. *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros*. São Paulo: Summus editorial, 1977.

LOURENÇO, Daiane da Silva. *Adolescentes leem, sim: a circulação da literatura estrangeira na escola*. 2010. Disponível em: <<http://www.assis.unesp.br/Home/PosGraduacao/Letras/ColoquioLetras/daianedasilva.pdf>>. Acesso em: 12 de ago. de 2013. p. 372-383

LOPES, Andreia Maria da Silva; TAVARES, Márcia. Várias abordagens, uma leitura: Lima Barreto no livro didático. In: *Anais do SEL 6º Seminário de Educação e Leitura*. 2010. Disponível em: <[http://www.ccsa.ufrn.br/6sel/anais/work\\_groups/show/7](http://www.ccsa.ufrn.br/6sel/anais/work_groups/show/7)> Acesso em: 11 de jun. de 2014.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida. (Org.) Práticas de leitura de alunos ingressantes de Curso de Letras. In: *Revista Ciências Humanas*, Taubaté, v. 13, n.1, p. 51-59, jan./jun.2007. Disponível em: <<http://site.unitau.br/scripts/prppg/humanas/download/Humanas%202007%201/5%B0%20art%20Praticas%20de%20leitura%20de%20alunos%20ingressantes%20de%20curso%20de%20letras.pdf>>. Acesso em: 10 de set. de 2013.

LÜDKE, Hermengarda Alves Ludke Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de. *Pesquisa em educação*. Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ana Maria. Sangue nas veias. In: FAILLA, Zoara. (Org.) *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. p. 57- 62.

\_\_\_\_\_. *Texturas: sobre leitura e escritos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MACHADO, Veruska Ribeiro. *Práticas escolares de leitura: relação entre a concepção de leitura do PISA e as práticas da escola*. Tese de Doutorado. Brasília (DF): Universidade de Brasília, 2010.

- MAFRA, Núbio Delanne Ferraz. *Leituras à revelia da escola*. Londrina: Eduel, 2003.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia da Letras, 1997.
- MARCHI, Diana Maria. A literatura e o leitor. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt ali (Orgs.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: UFRGS, 2006, p. 159-165.
- MARINS, Líliam Cristina; WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. Literatura traduzida e formação do leitor: a recepção de *As aventuras de Huckleberry Finn*, Mark Twain, traduzida por Monteiro Lobato. *Acta Scientiarum Language and Culture*. Maringá, v. 31, n. 1, p. 15-21, 2009.
- MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 83-102.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MELLO, Cristina. Paradigmas literários e ensino da literatura, hoje. In: *Vértice: Revista de cultura e arte*. 120/Nov-Dez 2004. p. 22-38
- MELLO, Cláudio; OLIVEIRA, Silvana. *Metodologia do ensino, teoria da literatura e a formação do leitor competente*. Disponível em: <[http://www.alb.com.br/anais16/sem08pdf/sm08ss08\\_08.pdf](http://www.alb.com.br/anais16/sem08pdf/sm08ss08_08.pdf)>. Acesso em: 05 de jun. de 2008.
- MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp>>. Acesso em: 20 de jun. de 2014.
- MEYER, Augusto. *À Sombra da Estante*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1947.
- MINICK, Norris. O desenvolvimento do pensamento de Vygotsky: uma introdução a *Thinking and Speech* (Pensamento e linguagem). In: DANIELS, Harry. (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 31-59.
- MOURA, Ana Aparecida Vieira; MARTINS, Luzineth Rodrigues. A mediação da leitura: do projeto à sala de aula – desafios e possibilidades. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris *et al.* *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 87-112
- NAGAMINI, Eliana. *Literatura, televisão e escola: estratégias para leitura de adaptações*. São Paulo: Cortez, 2004.
- NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema em sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- NOSELLA, Paolo. A pesquisa e a formação do espírito acadêmico. In: *Saberes*. Jaraguá do Sul, n. 2, 2000. p. 01-07.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. *A relação do professor de português com a literatura: formação, hábitos de leitura, práticas de ensino*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2008.

\_\_\_\_\_. *As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influência*. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013.

OLIVEIRA, João Batista Araújo; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. *A Política do Livro Didático*. São Paulo: Summus Editorial/UNICAMP, 1984.

OLIVEIRA, Maria Rosa D.; CHALHUB, Samira. Ensinar Literatura, hoje: em três tempos. In: *Cadernos PUC* n. 8, São Paulo: Arte & Linguagem, 1980. p. 39-56.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

OLIVEIRA, Natália Cristina de. BORGES, Felipe Augusto Fernandes. BORTOLOSSI, Cíntia Maria Bogo. MARQUES, Daniella Domingues Alvarenga. COSTA, Célio Juvenal. Marquês de Pombal e a expulsão dos jesuítas: uma leitura do Iluminismo português no século XVIII. In: XI Jornada do HISTEDBR, 2013, Cascavel-Pr. *Anais da XI Jornada do HISTEDBR*, 2013. p. 1-18 Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4/artigo\\_simpolio\\_4\\_805\\_nat\\_oliveir@hotmail.com.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4/artigo_simpolio_4_805_nat_oliveir@hotmail.com.pdf)>. Acesso em 15 de jun. de 2014.

OLIVEIRA, Thaís de. *Letramento literário - a mediação da leitura de obras literárias na formação de leitores competentes*. Dissertação de Mestrado. Brasília (DF): Universidade de Brasília, 2012.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e Leitura*. 4. ed. São Paulo, Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

PALACIN, Luis. *Sociedade colonial (1549-1599)*. Goiânia: EDUEG, 1981.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. Algumas especificidades da leitura literária. In: 28<sup>a</sup>. *Reunião Nacional da ANPED*, Caxambu, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt10/gt10572int.rtf>>. Acesso em: 25 de abr. de 2010.

\_\_\_\_\_; COSSON, Rildo. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

\_\_\_\_\_. *et al. Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

\_\_\_\_\_. *Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares*. Caxambu: ANPED, 1998. (Anais em CD ROM).

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. Desafios atuais no ensino de língua: reflexões e propostas. In: *Revista Diadorim*. 2009. p. 40-54. Disponível em: <<http://www.revistadiadorim.letras.ufrj.br/index.php/revistadiadorim/article/view/111>>. Acesso em: 20 de out de 2013.

\_\_\_\_\_. A questão do texto: texto e contexto. In: BRANDÃO, Silvia *et al.* (Org.). *Ensino de Gramática, descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 237-256

- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Trad. Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- PETIT, Michèle. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. (Trad. Celina Olga de Souza). São Paulo: Editora 34, 2008.
- PINHEIRO, Alexandra Santos. Literatura e formação continuada de professores: pela aproximação entre Universidade e educação básica. In: \_\_\_\_\_; RAMOS, Flávia Brocchetto. (Orgs.). *Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013. p. 83-106.
- PINHEIRO, Helder. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 103-116
- PINTO, José Marcelino de Rezende. *Faltam professores formados no Brasil, ou os que se formam não querem seguir a profissão docente?* São Paulo: Mimeo, 2014.
- POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de Português na escola. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2007. p. 32-46
- POUND, Ezra. *ABC da Literatura*. Trad. Augusto de Campos e José Paulo Paes. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- RATIER, Rodrigo. Uma carreira desprestigiada. In: *Revista Nova Escola*. 2009. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/atratividade-carreira.pdf>>. Acesso em: 20 de ago. de 2013.
- \_\_\_\_\_; SALLA, Fernanda. Nossos futuros Professores. In: *Revista Nova Escola*. 2009. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/atratividade-carreira.pdf>>. Acesso em: 20 de ago. de 2013.
- RIBEIRO, Marta Flora Almeida Dias. *Ler bem para aprender melhor: um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora*. Universidade do Minho. 2005. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2999/1/TESE.pdf>>. Acesso em: 15 de out. de 2013.
- RESPONSÁVEL. Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/responsavel/>>. Acesso em 18 ago. 2014.
- RICCIARDI, Giovanni. *Biografia e criação literária*. Escritores da Academia Brasileira de Letras entrevistas. Volume 1. Niterói (RJ): Nitpress; Rio de Janeiro, ABL, 2008.
- ROCCO, Maria Tereza Fraga. *Literatura/ensino: uma problemática*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992.

ROLLA, Ângela da Rocha. *Professor: perfil de leitor*. Tese de Doutorado. Porto Alegre (RS): PUC - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1995.

RON, Regilene Ribeiro Danesi. In: *Revista Eletrônica de Educação e Tecnologia do SENAI-SP*, Vol. 5, n. 10, jun. 2011. Disponível em: <<http://revistaeletronica.sp.senai.br/index.php/seer/article/view/175/118>>. Acesso em: 14 de set. de 2013.

RORTY, Richard. A trajetória do pragmatista. In: ECO, Umberto. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 105-127.

ROSA, Cristina Maria. Letramento Literário. In: *Revista Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*. v. 1, nº. 11. São Paulo, Set. 2011. p. 188-195. Disponível em: <[http://www.acoalfaplp.net/0011acoalfaplp/0011acoalfaplp\\_tx/11\\_011\\_a6\\_0044bresenha01\\_2011.pdf](http://www.acoalfaplp.net/0011acoalfaplp/0011acoalfaplp_tx/11_011_a6_0044bresenha01_2011.pdf)>. Acesso em: 16 de abr. de 2014.

RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker. Esse Brasil que não lê. In: FAILLA, Zoara. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. p. 93- 106.

\_\_\_\_\_. Do currículo por disciplina à era da educação – cultura-tecnologia sintonizadas: processo de formação de mediadores de leitura. In: SANTOS, Fabiano dos; RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker. *Mediação de Leitura – discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009. p. 129-155.

SAMUEL, Rogel. *Manual de Teoria Literária*. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 1984.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: Trajetória, limites e perspectivas*. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SERRA, Elizabeth D'Angelo. Políticas de promoção da leitura. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003. p. 65-85

SCHNITMAN, Ivana Maria. A mediação pedagógica e o sucesso de uma experiência educacional on-line. In: *Educação Temática Digital*, Campinas, v.12, n. esp., p. 287-314, mar. 2011. Disponível em: [http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2263/pdf\\_61/15.pdf](http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2263/pdf_61/15.pdf). Acesso em: 10 de out. de 2013.

SILVA, Adriana de Oliveira e. A formação do professor como leitor de literatura: a experiência do projeto tertúlia literária da Faculdade de Educação da UFMG. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP. Campinas, 2012a. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipec/3939c.pdf>>. Acesso em: 30 de ago. de 2013.

SILVA, Sandra Alves da. *A Leitura Literária e a Formação de Leitores nas 3as e 4as séries do Ensino Fundamental da cidade de Paranavaí*. Dissertação de Mestrado. Maringá (PR): UEM, 2005a. 156p.

SILVA, Beatriz Nunes Santos e. Cinema e formação: um repensar de ações pedagógicas. *Anais da ALB* (Associação de Leitura do Brasil), 16º. COLE (Congresso de Leitura do Brasil), Uberlândia, 2007. Disponível em: <[http://www.alb.com.br/anais16/sem05pdf/sm05ss04\\_07.pdf](http://www.alb.com.br/anais16/sem05pdf/sm05ss04_07.pdf)>. Acesso em: 20 ago. de 2013.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. A escola e a formação de leitores. In: FAILLA, Zoara. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012b. p. 107- 116

\_\_\_\_\_. O professor leitor. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker. (Orgs.). *Mediação de Leitura – discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009a. p. 23-26

\_\_\_\_\_. (Org.). *Leitura na escola*. São Paulo: Global; ALB - Associação de Leitura do Brasil, 2008.

\_\_\_\_\_. *Leitura em curso: trilogia pedagógica*. 2. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2005b.

\_\_\_\_\_. *A produção da leitura na escola: pesquisas e propostas*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2004a.

\_\_\_\_\_. *Conferências sobre leitura*. Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. *O professor e o combate à alienação imposta*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Concepções de leitura e suas e suas consequências no ensino. In: *Perspectiva*. Florianópolis, v.17, n. 31, p. 11 - 19, jan./jun. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10708>. Acesso em: 15 de set. de 2013.

\_\_\_\_\_. *Leitura e realidade brasileira*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

\_\_\_\_\_. *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.

\_\_\_\_\_. *Elementos da pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins, 1988.

\_\_\_\_\_. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papirus, 1986a.

SILVA, Ivanda Maria Martins. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. *Anais do Evento PG Letras 30 Anos Vol. I* (1). 2006. p. 514-527. Disponível em: <[http://www.pgletras.com.br/Anais-30-Anos/Docs/Artigos/5.%20Melhores%20teses%20e%20disserta%C3%A7%C3%B5es/5.2\\_Ivanda.pdf](http://www.pgletras.com.br/Anais-30-Anos/Docs/Artigos/5.%20Melhores%20teses%20e%20disserta%C3%A7%C3%B5es/5.2_Ivanda.pdf)>. Acesso em: 30 de ago. de 2013.

SILVA, Lílian Lopes Martin da. *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986b.

SILVA, Rosa Amélia Pereira da. *Ler literatura: o exercício do prazer*. Educação literária por meio de oficinas de leitura. Dissertação de Mestrado. Brasília (DF): Universidade de Brasília, 2009b.

SILVA, Sílvio Ribeiro da. Concepção sócio-interacional de leitura: abordagens teóricas e práticas a partir de dois textos escritos. In: *Linguagem em (Dis)curso, Tubarão*, v. 4, n. 2, p. 321-347, jan./jun. 2004b. Disponível em:



[http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/viewFile/268/282](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/viewFile/268/282). Acesso em: 15 de out. de 2013.

SOARES, Magda Becker. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Orgs.). *Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. 3ª. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. da. (Orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2002. p. 18-29.

\_\_\_\_\_. O Livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, Marildes. (Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001. p. 31-76.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUSA, Ana Cláudia de. *A formação de professores-leitores: as marcas de um caminho e suas relações com uma educação para a leitura*. Dissertação de Mestrado. Presidente Prudente: UNESP, 2006.

SOUZA, Ana Maria Martins de; DEPRESBITERIS, Lea; MACHADO, Marcondes Telles Osny. *A mediação como princípio educacional: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein*. São Paulo: Senac, 2004.

STEPHANI, Adriana Demite. O desafio da ampliação da cultura da leitura na Universidade: um trabalho no interior do Tocantins. 2011. Comunicação apresentada no *Seminário Internacional de Políticas e Práticas de Leitura e V Encontro Internacional da Cátedra UNESCO de Leitura PUC-RIO*. Goiânia: UFG, 13 a 16 de setembro de 2011.

\_\_\_\_\_. *Vício circuloso: o papel da Universidade na (má)formação do leitor de literatura no nordeste goiano*. Dissertação de Mestrado. Brasília (DF): UnB, 2009.

STEINER, George. Alfabetização humanista. In: *Linguagem e silêncio: ensaios sobre a crise da palavra*. (Trad. Gilda Stuart e Felipe Rajabally). São Paulo: Cia. das Letras, 1988. p. 23-30.

STIERLE, Karlheinz. Que significa a recepção dos textos ficcionais? In: JAUSS, Hans Robert *et al.* *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Trad. Luiz Costa Lima. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979. p. 119-171.

TERRA, Ernani. *Leitura do texto literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. *As interfaces da pesquisa etnográfica na educação*. 2004. Disponível em:

<<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1237/1050>>. Acesso em: 06 de mar. de 2013.

TEZZA, Cristovão. Discurso poético e discurso romanesco na teoria de Bakhtin. In: FARACO *et al.* *Uma introdução a Bakhtin*. Curitiba: Hatier, 1988. p. 51-71

TINOCO, Robson Coelho. Leitura de literatura na escola: uma nova relação dialógica. In: 16º. COLE - Congresso de Leitura do Brasil. 2000. Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem11pdf/sm11ss13\\_03.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem11pdf/sm11ss13_03.pdf)> Acesso em: 15 de abr. de 2013.

TURRA, Neide Catarina. Reuven Feuerstein: Experiência de Aprendizagem Mediada - um salto para a modificabilidade cognitiva estrutural. *Educere et Educare* - Revista de Educação. Cascavel: Unioeste, 2007. Vol. 2 nº 4 jul./dez. 2007. p. 297-310

VARGAS, Suzana. Rodas de Leitura: o que são, de onde vieram, para onde vão? In: *Leitura: teoria & prática*, nº. 29. Porto Alegre: Mercado Aberto; Campinas: ALB, 1997. p. 60-66.

VARELLA, Aida. *Informação e autonomia: a mediação segundo Feuerstein*. São Paulo: SENAC, 2007.

VILANOVA, Mayara Santiago; SILVA, Ana Maria da Conceição. O ato de ler: um processo transformador. In: *REVELLI* – Revista de Educação, Linguagem e Literatura de Inhumas. v. 5 n. 1 Março, 2013. p. 65-74. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.prp.ueg.br/revista/index.php/revelli/article/download/1439/798>>. Acesso em: 24 de out. de 2013.

VILELA, Thiago Dutra. *História da educação no Brasil – Linha do tempo*. 2011. Disponível em: <[http://issuu.com/ocomprimido/docs/historia\\_da\\_educacao\\_no\\_brasil\\_-\\_linha\\_do\\_tempo](http://issuu.com/ocomprimido/docs/historia_da_educacao_no_brasil_-_linha_do_tempo)>. Acesso em: 15 de jun. de 2014.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2000.

YUNES, Eliana. Círculos de Leitura: teorizando a prática. In: *Leitura: teoria & prática*, nº. 33. Porto Alegre: Mercado Aberto; Campinas: ALB, 1999. p. 17-21.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Estética da recepção. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. (Org.). *Teoria Literária: abordagens históricas e tendências*. 3. ed. rev. e ampl. Maringá: EdUEM, 2009. p. 189-199

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. da. (Orgs.). *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. 2. ed. São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2008.

\_\_\_\_\_. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Aparecida *et al.* *Literatura e letramento: Espaços, suportes e interfaces. O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica; CEALE; FAE; UFMG, 2007. p. 245-266.

\_\_\_\_\_; SILVA, Ezequiel T. da. (Orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2005.

\_\_\_\_\_. *Estética da Recepção e História da Literatura*. São Paulo: Ática, 2004.

\_\_\_\_\_. A leitura na escola. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p. 9-22

\_\_\_\_\_. *A leitura e o ensino de literatura*. São Paulo: Contexto, 1991.

\_\_\_\_\_. *A leitura no Brasil: sua história e suas instituições*. s/d. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio32.html>>. Acesso em: 20 de dez. de 2013.

## **Lista de Anexos**

**Anexo 1:** Lista de siglas

**Anexo 2:** Lista de tabelas

**Anexo 3:** Questionário aplicado aos alunos do Ensino Médio do DF - 2005

**Anexo 4:** Questionário aplicado aos alunos do Ensino Médio do DF - 2010

**Anexo 1: Lista de siglas**

ANPED – Associação Nacional de Pesquisa em Pós Graduação  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio  
DF– Distrito Federal  
EM – Ensino Médio  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
FVC Fundação Biblioteca Nacional  
FCC Fundação Carlos Chagas  
FGV Fundação Getúlio Vargas  
FVC Fundação Victor Civita  
FINEDUCA – Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IEL – Instituto de Estudos Linguísticos  
IEF – Instituições de Educação Superior  
IL– Instituto de Letras  
INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
LD – Livro Didático  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LIP – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas  
LP – Língua Portuguesa  
MEC – Ministério da Educação  
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica  
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio  
PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola  
PNLD – Plano Nacional do Livro Didático  
PISA – Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)

PPGL– Programa de Pós-Graduação em Linguística

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PROLER – Programa Nacional de Incentivo à Leitura

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

TO – Tocantins

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFT – Universidade Federal do Tocantins

UnB – Universidade de Brasília

USP – Universidade de São Paulo

**Anexo 2: Lista de tabelas**

**Tabela 01:** Quantitativo de alunos, de escolas e as turmas que participaram da pesquisa

**Tabela 02:** Itens que os alunos possuem e/ou utilizam em sua casa

**Tabela 03:** Assuntos que despertam interesse dos alunos

**Tabela 04:** Preferência de leituras dos entrevistados

**Tabela 05:** Revistas de preferência de leitura dos entrevistados

**Tabela 06:** Importância atribuída à literatura por parte dos entrevistados

**Tabela 07:** Respostas à questão *A leitura é uma atividade difícil/complexa?*

**Tabela 08:** Respostas à pergunta *A leitura é uma atividade mentalmente cansativa?*

**Tabela 09:** Respostas à pergunta *Você considera que o hábito de ler é*

**Tabela 10:** Vias de contato com informações sobre assuntos como viagens, economia, esportes, artes, política, negócios, religião, sociedade, família, educação etc.

**Tabela 11:** Respostas à pergunta *Você se considera uma pessoa que lê*

**Tabela 12:** Respostas à pergunta *Você se considera uma pessoa que, ao ano, lê (2010)*

**Tabela 13:** Por que os alunos leem

**Tabela 14:** Respostas à questão *Você se considera uma pessoa que não lê*

**Tabela 15:** Respostas à questão *Você pede livros emprestados (2005)*

**Tabela 16:** Respostas à questão *Para leitura, você pede livros emprestados (2010)*

**Tabela 17:** Respostas à questão *Para pesquisas escolares, você pede livros emprestados (2010)*

**Tabela 18:** Nível de leitura demonstrado pelos professores de literatura com relação à literatura em geral, escolas e obras literárias

**Tabela 19:** Nível de leitura demonstrado pelos professores em relação a assuntos variados – por ex., esportes, política, economia, artes, moda, filosofia

**Tabela 20:** Respostas à questão *Quanto a seus professores, normalmente, eles (2005)*

**Tabela 21:** Quanto a seus professores da área de língua portuguesa, normalmente, eles

**Tabela 22:** Itens que professores da área de língua portuguesa utilizam, habitualmente, como complemento de suas aulas

**Tabela 23:** Atividades que poderiam auxiliar a compreensão das leituras feitas, sobretudo as pedidas na escola, tornando-as mais informativas e interessantes

**Tabela 24:** Temas de interesse que poderiam ser levados em consideração pelo professor quando da escolha do repertório de textos a serem vistos em sala de aula

**Tabela 25:** O professor pede leitura sobre os temas de interesse dos alunos

**Tabela 26:** Temas que mais despertam o interesse dos professores para desenvolver atividades relacionadas, por exemplo, a leituras e pesquisas

**Tabela 27:** Métodos de avaliação de leitura pelos professores



**Anexo 3:** Questionário aplicado aos alunos do Ensino Médio do DF - 2005

1. Preencha os espaços com o cuidado de não deixar nenhum deles em branco.

Nome de sua escola \_\_\_\_\_

Localização \_\_\_\_\_

Sua série escolar \_\_\_\_\_

Sua idade \_\_\_\_\_

Data de aplicação deste questionário \_\_/\_\_/\_\_\_\_\_

2. Observações gerais:

2.1. Você deve entender a área de Língua Portuguesa, como informação presente em várias questões, composta por aulas de Redação, Gramática e Literatura.

2.2. Leia atentamente cada item das questões para, só depois de uma análise séria de seu conteúdo, respondê-las.

2.3. Você pode optar por mais de um item em cada questão. Só tenha o devido cuidado de não se contradizer em suas escolhas.

2.4. Em caso de dúvidas quanto ao conteúdo de um item chame o pesquisador-aplicador, ou o professor, para auxiliá-lo em sua leitura e compreensão.

### Questões

1 – Ler para você

- é importante porque amplia os conhecimentos de mundo;
- não é importante porque existem outros meios mais comuns para receber informações (conversas, telejornais etc.)
- é importante porque possibilita um convívio melhor com outras pessoas;
- não é importante porque nada acrescenta de especial ao convívio com outras pessoas;
- é importante porque dá prazer;
- não é importante.

2- Você considera a leitura, normalmente, uma atividade complexa?

- sim, porque exige pensar no que está escrito (ir guardando e relacionando as “idéias todas escritas”);
- sim, porque exige um trabalho mental de adaptação do que se lê a um objetivo específico (por ex., ler um romance para apresentá-lo em sala);
- sim, porque exige um “estar consigo mesmo”, em atitude de silêncio e atenção ao que se lê;
- não

3- Você considera a leitura uma atividade cansativa

- sim, porque o conteúdo dos textos, normalmente, são de histórias sem muita ação, com bastante descrição e palavras difíceis;
- sim, porque os textos, normalmente, não trazem nenhuma novidade;
- sim, porque não há nenhuma atividade feita antes (por ex., do professor) para tentar “facilitar” a compreensão da leitura feita;
- sim, porque os textos têm muitas informações que não fazem parte do meu dia a dia na escola, em casa, com os amigos etc.
- não.

4- Esta questão se divide em duas partes. Se você optar pela alternativa A, marque o(s) item(s) referente(s); se optar pela alternativa B, os outros(s).

a) Você se considera uma pessoa que lê:

- |   |                                      |
|---|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> muito                  | <input type="checkbox"/> pouco       |
| <input type="checkbox"/> razoavelmente bastante | <input type="checkbox"/> pouquíssimo |

E assim faz

- por ser necessário, e mesmo sem obrigação;
- para ter uma sensação de prazer;
- por ser importante porque amplia seus conhecimentos de mundo;
- porque acha difícil manter a atenção ao texto lido;
- por ser obrigado pelos pais, professores, sistema escolar, etc;
- por ser importante para atender melhor o mundo e as pessoas.

b) Você se considera uma pessoa que não lê

- porque não acha necessário
- porque não tem tempo
- porque não tem paciência
- porque não foi bem orientado
- porque não gosta

5- Quanto aos seus professores, eles:

- Propõem sempre leitura, sem se preocupar em escolher as mais interessantes
- propõem sempre leituras interessantes
- não se esforçam para mostrar a importância da leitura
- não conseguem mostrar que a leitura pode ser uma atividade interessante e prazerosa
- deveriam propor mais leitura
- têm métodos ineficazes para “cobrar” as leituras feitas
- possuem métodos eficazes para “cobrar” as leituras feitas
- discutem com os alunos antes de decidir qual leitura será feita
- concordam com ideias e tipos de leitura propostas por alunos
- demonstram ter um nível de leitura bastante bom
- demonstram ter um nível de leitura que deveria ser melhor

6- Você considera que ler é

- demonstração de sabedoria, inteligência e conhecimentos gerais
- atividade de pessoas de mais idade
- atividade que promove “integração” entre leitor e texto (permitindo que a pessoa que lê conheça mais o mundo em que vive e conheça melhor a si mesmo)
- atividade que facilita a produção de textos escritos
- atividade que pode ser dispensável, em função das informações, por exemplo, da TV

7- O hábito de adquirir informações por meio da leitura

- pode permitir que se tenha mais sucesso na profissão
- não interfere na possibilidade de se arrumar uma boa profissão
- pode levar as pessoas a ser menos violentas
- serve pouco para que as pessoas escolham seus representantes políticos
- facilita muito a visão mais crítica, por exemplo, sobre economia, religião

- se desenvolvido desde a infância, facilita o entendimento do mundo e da própria leitura
- aprimora o senso de análise do que se lê, a expressão escrita e oral.

8- As duas próximas questões tratam do tipo e do tempo de leitura feita:

- Quanto ao último livro lido por você, foi há

- alguns dias
- uma semana
- duas semanas
- um mês
- mais ou menos dois meses
- mais de dois meses
- não se lembra

- Quanto a outros tipos de textos escritos que você tenha lido como:

#### Jornais

- alguns dias
- uma semana
- duas semanas
- um mês
- mais ou menos dois meses
- mais de dois meses
- não se lembra

#### Revistas

- alguns dias
- uma semana
- duas semanas
- um mês
- mais ou menos dois meses
- mais de dois meses
- não se lembra

9- Você considera que outras atividades poderiam auxiliar a compreensão das leituras feitas, tornando-as mais informativas e interessantes?

Sim, atividades como

- teatralização de trechos dos romances
- assistir a filmes feitos a partir de livros
- pesquisas sobre os períodos em que as histórias e/ou análises dos livros acontecem
- conversas com outros professores da área de língua portuguesa e professores de outras áreas
- análises gramaticais de trechos dos livros
- conversas com escritores da região
- realizar leituras na própria sala de aula
- não, outras atividades não tornariam a leitura mais informativa e interessante

10- Os dois itens referem-se às compras e empréstimos:

a) Você compra:

- Livro

- de vez em quando
- sempre
- nunca compra
- só quando é obrigado

- Jornal

- de vez em quando
- sempre
- nunca compra
- só quando é obrigado

- Revista

- de vez em quando
- sempre
- nunca compra
- só quando é obrigado

- Você não compra

- porque não tem dinheiro
- porque não precisa
- porque não há livrarias / bancas perto da sua casa

b) Você empresta livros:

- de professores
- você não os empresta
- de pais
- de bibliotecas

11- Esta questão se divide em três partes:

- Dos itens abaixo, marque aqueles que possui e/ou utiliza em sua casa

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> rádio                             | <input type="checkbox"/> aparelho de som sem CD player      |
| <input type="checkbox"/> computador                        | <input type="checkbox"/> TV com canais abertos (Globo, SBT) |
| <input type="checkbox"/> computador com acesso à internet  | <input type="checkbox"/> TV com canais fechados (NET, Sky)  |
| <input type="checkbox"/> telefone fixo (em casa)           | <input type="checkbox"/> Vídeo cassete                      |
| <input type="checkbox"/> aparelho de som com CD player     | <input type="checkbox"/> DVD                                |
| <input type="checkbox"/> telefone celular (de uso próprio) |   |

- Dos itens abaixo, marque os que sua escola possui para uso dos alunos:

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> biblioteca                       | <input type="checkbox"/> TV com canais abertos (globo, SBT) |
| <input type="checkbox"/> computador                       | <input type="checkbox"/> TV com canais fechados (TV escola) |
| <input type="checkbox"/> computador com acesso à internet | <input type="checkbox"/> vídeo cassete                      |
| <input type="checkbox"/> aparelho de som com CD player    | <input type="checkbox"/> retroprojektor                     |
| <input type="checkbox"/> DVD                              |   |
| <input type="checkbox"/> aparelho de som                  |   |

- Dos itens abaixo, marque os que o professor utiliza habitualmente com complemento de suas aulas:

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> retroprojektor                   | <input type="checkbox"/> aparelho de som                      |
| <input type="checkbox"/> computador                       | <input type="checkbox"/> TV com canais abertos (globo, SBT)   |
| <input type="checkbox"/> computador com acesso à internet | <input type="checkbox"/> TV com canais fechados (TV escola)   |
| <input type="checkbox"/> videocassete                     | <input type="checkbox"/> DVD                                  |
| <input type="checkbox"/> aparelho de som com CD player    | <input type="checkbox"/> visita à biblioteca (para pesquisas) |
| <input type="checkbox"/> cópias de textos                 | <input type="checkbox"/> nenhum deles                         |

12- Você tem contato com informações do dia a dia sobre assuntos como... por meio de

- leitura de jornais
- leitura de revistas
- TV com canais abertos – telejornais
- TV com canais abertos – programas de...
- TV com canais fechados – em casa
- TV com canais fechados – na escola
- TV com canais fechados – em outros
- Leitura de livros
- Computadores, via internet – em sua casa
- Computadores, via internet – na escola
- Computadores, via internet – em outros ambientes
- Rádio – FM
- Rádio – AM
- Conversas com amigos e parentes
- Conversas com professores

13- Dos assuntos listados abaixo, qual(is) lhe desperta(m) mais o interesse:

- |                                   |   |                                     |
|-----------------------------------|---|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> esportes | <input type="checkbox"/> política           | <input type="checkbox"/> novelas    |
| <input type="checkbox"/> religião | <input type="checkbox"/> educação           | <input type="checkbox"/> sexo       |
| <input type="checkbox"/> saúde    | <input type="checkbox"/> eventos artísticos | <input type="checkbox"/> auto-ajuda |
| <input type="checkbox"/> música   | <input type="checkbox"/> viagens, passeios  |                                     |
| <input type="checkbox"/> drogas   | <input type="checkbox"/> noticiários de TV  |                                     |
| <input type="checkbox"/> economia |   |                                     |
| <input type="checkbox"/> outros   |   |                                     |

14- Quanto a seus pais

- incentivam a leitura em casa e na escola
- não incentivam a leitura
- têm o hábito de ler jornal
- têm hábito de ler revista
- têm hábito de ler livro
- têm hábito de assistir, na TV, a novelas
- têm hábito de assistir, na TV, a noticiários
- têm hábito de assistir, na TV, a programas policiais
- têm hábito de assistir, na TV, a programas de auditórios
- têm hábito de assistir, na TV, a documentários
- têm hábito de assistir, na TV, a filmes

Têm escolaridade:

Sua Mãe:

- Ensino fundamental
- Ensino Médio
- Ensino Superior
- Pós-Graduação

Seu Pai:

- Ensino fundamental
- Ensino Médio
- Ensino Superior
- Pós-Graduação

#### Anexo 4: Questionário aplicado aos alunos do Ensino Médio do DF - 2010

1. Preencha os espaços com o cuidado de não deixar nenhum deles em branco.

Nome de sua escola \_\_\_\_\_

Localização \_\_\_\_\_

Sua série escolar \_\_\_\_\_

Sua idade \_\_\_\_\_

Data de aplicação deste questionário \_\_/\_\_/\_\_\_\_\_

2. Observações gerais:

2.1. Você deve entender a área de Língua Portuguesa, como informação presente em várias questões, composta por aulas de Redação, Gramática e Literatura.

2.2. Leia atentamente cada item das questões para, só depois de uma análise séria de seu conteúdo, respondê-las.

2.3. Você pode optar por mais de um item em cada questão. Só tenha o devido cuidado de não se contradizer em suas escolhas.

2.4. Em caso de dúvidas quanto ao conteúdo de um item chame o pesquisador-aplicador, ou o professor, para auxiliá-lo em sua leitura e compreensão.

#### Questões

1. A leitura, para você

é importante porque amplia os conhecimentos de mundo;

não é importante porque pode ser substituída por outros meios para receber informação como conversas e assistir a telejornais;

é importante porque possibilita um convívio melhor com outras pessoas;

não é importante porque nada acrescenta a um convívio melhor com outras pessoas;

é importante porque dá prazer, além de ampliar os conhecimentos de mundo;

não é importante porque não é um hábito entre as pessoas de seu convívio.

2. Você considera a leitura, normalmente, uma atividade complexa?

OBS: Se *sim*, marque o(s) item(ns) referente(s).

Sim  porque exige pensar no que está escrito (ir guardando e relacionando todas as idéias escritas);

porque exige um trabalho mental de adaptação do que se lê a um objetivo específico (por ex., ler um romance para apresentá-lo em sala);

porque exige um “estar consigo mesmo”, em atitude de silêncio e atenção ao que se lê.

Não, porque a prática de leitura facilita a compreensão do que se lê.

3. Você considera a leitura uma atividade mentalmente cansativa?

OBS: Se *sim*, marque o(s) item(ns) referente(s).

Sim  porque o conteúdo dos textos, normalmente, são de histórias sem ação,  
só com bastante descrição e palavras difíceis;

porque os textos, normalmente, trazem pouca informação interessante;  
 porque os textos têm muitas informações que não fazem parte do seu dia-  
a-dia na escola, em casa, com os amigos etc.;

porque ler exige atenção e disposição para apreender novas informações.

Não, porque a prática de leitura oferece informações que são importantes para quem lê.

4. Você considera que o hábito da leitura é

- demonstração de sabedoria, inteligência e conhecimentos gerais;
- atividade mais apropriada para pessoas de mais idade;
- atividade que promove integração entre leitor e texto (permitindo que a pessoa que lê  
conheça mais o mundo em que vive e conheça melhor a si própria);
- atividade que facilita a produção de textos escritos;
- atividade que pode ser dispensável, em função das informações, por exemplo, da tv;
- atividade que dá prazer pela ato mesmo da leitura; pela possibilidade, assim, de conhecer  
o mundo e as pessoas.

5. O hábito de adquirir informação por meio da leitura

- pode permitir que se tenha mais sucesso na profissão;
- não interfere na possibilidade de se arrumar uma boa profissão;
- pode levar as pessoas a serem menos violentas, na medida em que estão melhor  
informadas sobre, por exemplo, questões referentes a um bom convívio social;
- serve pouco para que as pessoas escolham melhor seus representantes políticos;
- facilita muito uma visão mais crítica, por exemplo, sobre economia, religião, drogas;
- se desenvolvido desde a infância, facilita o entendimento do mundo e da própria leitura;
- aprimora o senso de análise do que se lê, a expressão escrita e oral.

6. Esta questão se divide em duas partes. Se você optar pela alternativa *a*, marque o(s) item(ns) referente(s); se optar pela alternativa *b*, o(s) outro(s).

Quanto a um leitor brasileiro que lê, em média, 2 livros por ano:

- a) Você se considera uma pessoa que lê  muitíssimo (mais de 4 livros);  
 muito (entre 4 e 3 livros);  
 bastante (até 3 livros);  
 razoavelmente (até 2 livros);  
 pouco (1 livro);

e assim faz  por ser necessário, por exemplo, para prestar um concurso ou fazer  
uma avaliação na escola;

- por ser importante porque amplia seus conhecimentos de mundo;
- por ser obrigado pelos pais e/ou professores;
- para ter uma sensação de prazer, pelo próprio ato de ler;
- porque acha difícil manter a atenção ao texto lido;
- por ser importante para entender melhor o mundo e as pessoas.

b) Você se considera uma pessoa que não lê

- porque não acha necessário ler;  porque não foi bem orientado para a prática de  
leitura;





uma semana;  um mês;  mais de dois meses;

9. Os quatro itens seguintes, que dizem respeito a sua própria leitura e não a de outras pessoas, referem-se a compras e empréstimos:

- a) Você compra livros  por vontade própria  
 só quando é obrigado, mesmo não querendo  
 e compra  sempre (mais de 2 vezes por semana);  uma vez por mês;  
 sempre (1 vez por semana);  a cada dois meses;  
 de vez em quando (uma vez a cada 15 dias);  uma vez por semestre.

Você não tem hábito de comprar livros  porque não gosta de seus assuntos;  
 porque não tem tempo para ler;  
 porque não tem dinheiro;  
 porque não há livrarias/bancas perto de sua casa;  
 porque não tem necessidade de sua leitura.

- b) Você compra jornal  por vontade própria  
 só quando é obrigado, mesmo não querendo  
 e compra  sempre (mais de 2 vezes por semana);  uma vez por mês;  
 sempre (1 vez por semana);  a cada dois meses;  
 de vez em quando (uma vez a cada 15 dias);  uma vez por semestre;

Você não tem hábito de comprar jornais  porque não gosta de seus assuntos;  
 porque não tem tempo para ler;  
 porque não tem dinheiro;  
 porque não há livrarias / bancas perto de sua casa;  
 porque não tem necessidade de sua leitura.

- c) Você compra revista  por vontade própria  
 só quando é obrigado, mesmo não querendo  
 e compra  sempre (mais de 2 vezes por semana);  uma vez por mês;  
 sempre (1 vez por semana);  a cada dois meses;  
 de vez em quando (uma vez a cada 15 dias);  uma vez por semestre;

Você não tem hábito de comprar revistas  porque não gosta de seus assuntos;  
 porque não tem tempo para ler;  
 porque não tem dinheiro;  
 porque não há livrarias / bancas perto de sua casa;  
 porque não tem necessidade de sua leitura.

- c) Você pede livros emprestados, somente para leitura,  
 de professores;  de pais;  
 de colegas;  de bibliotecas.

Você não os pede emprestados .

Você pede livros emprestados, para pesquisas escolares,  
 de professores;  de pais;  
 de colegas;  de bibliotecas.

Você não os pede emprestados .

10. Dos itens abaixo, marque aqueles que possui e/ou utiliza em sua casa:

- rádio  aparelho de som sem CD player  
 computador  televisão com canais abertos (Globo, SBT etc.)  
 computador c/ acesso à Internet  televisão com canais fechados (NET, Sky etc.)

- telefone fixo (em casa)                       vídeo-cassete  
 aparelho de som com CD player        DVD  
 telefone celular (de uso próprio)

11. Quanto a seus pais, marque os itens seguintes:

a) Eles, normalmente,

- incentivam a leitura em casa e na escola;  
 não incentivam a leitura;  
 incentivam visitas a museus, exposições etc.  
 não incentivam visitas a museus, exposições etc.  
 têm hábito de ler  jornal  
   revista  
   livro;  
 têm hábito de assistir, pela televisão, a  novelas;                       programas variados;  
   noticiários;                       documentários;  
   programas policiais;  filmes.

b) Têm escolaridade:

- sua mãe, até  ensino fundamental;       seu pai, até  ensino fundamental  
   ensino médio;                                       ensino médio;  
   ensino superior;                                       ensino superior;  
   pós-graduação;                                       pós-graduação;  
 sua mãe não tem escolaridade;        seu pai não tem escolaridade.

12. Quanto a seus professores da área de Língua Portuguesa,

a) *normalmente, eles*

- demonstram a importância da leitura como atividade prazerosa e como fonte de informação;  
 não demonstram essa importância;  
 propõem leituras se preocupando em escolher as mais interessantes para sua idade, sua realidade social etc.;  
 propõem leituras sem ter essa preocupação;  
 discutem com os alunos, para esclarecer objetivos a serem atingidos, antes de decidir qual leitura será feita;  
 não discutem com os alunos sobre tais questões;  
 concordam com ideias de leitura – uma análise pertinente, por ex. – feita pelos alunos;  
 não concordam com essas ideias de leitura;  
 propõem leituras variadas, por ex., sobre arte, esportes, política;  
 não propõem leituras variadas.

b) *Esses professores, normalmente,*

- usam métodos para avaliar, como fichamentos e resumos, sem análise e discussão das leituras feitas;  
 usam esses métodos com análise e discussão das leituras feitas;  
 aplicam avaliações, sobre leituras feitas, que poderiam ser mais interessantes, por ex., valorizando a leitura feita com atenção e preocupação de entender mesmo o assunto;  
 aplicam avaliações, sobre leituras feitas, que são interessantes.

c) Com relação à literatura em geral, escolas e obras literárias, os professores de literatura, normalmente, demonstram ter um nível de leitura

- que deveria ser melhor;  
 razoável;  
 muito bom;  
 excelente;

e com relação a assuntos variados – por ex., esportes, política, economia, artes, moda, filosofia – os professores demonstram ter um nível de leitura

- que deveria ser melhor;
- razoável;
- muito bom;
- excelente.

13. Você considera que outras atividades poderiam auxiliar a compreensão das leituras feitas, sobretudo as que são pedidas na escola, tornando-as mais informativas e interessantes?

- Sim, atividades como
  - encenação teatral de romances ou partes deles;
  - assistir a filmes feitos a partir dos livros pedidos;
  - assistir a filmes, documentários relacionados a assuntos dos livros;
  - pesquisas sobre os períodos em que os livros foram escritos;
  - discussões com outros professores da área de Língua Portuguesa e professores de outras áreas;
  - visitas, passeios a lugares públicos – laboratórios, museus, teatros, por ex. – para estudos vários sobre técnicas, pesquisas, as artes em geral;
  - análises gramaticais de trechos dos livros;
  - conversas com escritores, artistas da região;
  - realização de leituras na própria sala de aula;
  - leituras, pesquisas prévias, que facilitariam a leitura feita

Não, outras atividades não tornariam a leitura mais informativa e interessante.

14. Esta questão se divide em duas partes:

a) Dos itens abaixo, marque os que sua escola possui para uso dos alunos:

- biblioteca  aparelho de som
- computador  televisão com canais abertos
- computador c/ acesso à Internet  televisão com canais fechados (TV Escola etc.)
- aparelho de som com CD player  videocassete
- DVD  retroprojeter

b) Dos itens abaixo, marque os que os professores da área de Língua Portuguesa utilizam, habitualmente, como complemento de suas aulas:

- retroprojeter  aparelho de som
- computador  televisão com canais abertos
- computador c/ acesso à Internet  televisão com canais fechados
- videocassete  DVD
- aparelho de som com CD player  visita à biblioteca (para pesquisas etc.)
- cópias de textos  nenhum deles

15. Esta questão se divide em quatro partes:

a) Dos assuntos listados abaixo, qual(is) lhe desperta(m) mais o interesse:

- esportes  economia  noticiários de tv  artes
- religião  política  novelas  literatura nacional
- saúde  educação  astronomia  literatura internacional
- música  eventos artísticos  sexo  outros \_\_\_\_\_
- drogas  viagens, passeios  autoajuda
- matemática  física  química

b) Sobre os assuntos marcados, nas aulas de Língua Portuguesa,

- eles são discutidos rotineiramente;  raramente são discutidos;

ele são discutidos de vez em quando;  nunca são discutidos.

c) Sobre os assuntos marcados, os professores da área de Língua Portuguesa

pedem leitura sobre eles rotineiramente;

pedem leituras sobre eles de vez em quando;

pedem leitura sobre eles raramente;

nunca pedem leitura sobre eles.

d) Marque os assuntos, no seu entender, que mais despertam o interesse desses professores para desenvolver atividades relacionadas, por exemplo, a leituras e pesquisas:

<input type="checkbox"/> esportes	<input type="checkbox"/> economia	<input type="checkbox"/> noticiários de tv	<input type="checkbox"/> artes
<input type="checkbox"/> religião	<input type="checkbox"/> política	<input type="checkbox"/> novelas	<input type="checkbox"/> literatura nacional
<input type="checkbox"/> saúde	<input type="checkbox"/> educação	<input type="checkbox"/> astronomia	<input type="checkbox"/> literatura internacional
<input type="checkbox"/> música	<input type="checkbox"/> eventos artísticos	<input type="checkbox"/> sexo	<input type="checkbox"/> outros _____
<input type="checkbox"/> drogas	<input type="checkbox"/> viagens, passeios	<input type="checkbox"/> autoajuda;	