

Robson Coelho Tinoco  
Adriana Demite Stephani

# ENSINO, LEITURA E LITERATURA: A RESPOSTA DA MEDIAÇÃO PRODUTIVA

EDITORA  
**BORDA  
GRENA**



**ENSINO, LEITURA E LITERATURA:  
A RESPOSTA DA MEDIAÇÃO PRODUTIVA**

***Comissão Editorial***

Ma. Juliana Aparecida dos Santos Miranda

Ma. Marcelise Lima de Assis

***Conselho Editorial***

Dr. André Rezende Benatti (UEMS)

Dra. Andréa Mascarenhas (UNEB)

Dr. Fabiano Tadeu Grazioli (URI) (FAE)

M. Marcos dos Reis Batista (UNIFESSPA)

Ma. Suellen Cordovil da Silva (UNIFESSPA)

Dr. Washington Drummond (UNEB)

**Robson Coelho Tinoco  
Adriana Demite Stephani**

**ENSINO, LEITURA E LITERATURA:  
A RESPOSTA DA MEDIAÇÃO PRODUTIVA**



Catu-Ba, 2020

© 2020 by Editora Bordô-Grená

Todos os direitos garantidos. É permitido o download da obra, o compartilhamento e a reprodução desde que sejam atribuídos créditos das autoras e dos autores. Não é permitido alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

*Editora Bordô-Grená*

<https://www.editorabordogrena.com>

[bordogrena@editorabordogrena.com](mailto:bordogrena@editorabordogrena.com)

*Projeto gráfico:* Gislene Alves da Silva

*Capa:* Keila Lima de Assis

*Edição e revisão:* Editora Bordô-Grená

#### DADOS INERTANCIONAIS DE CATALOÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

#### CATALOGAÇÃO NA FONTE

E59

**Ensino, leitura e literatura:** [Recurso eletrônico]: a resposta da mediação produtiva./ Autores Robson Coelho Tinoco; Adriana Demite Stephani. – Catu: Bordô-Grená, 2020.

1714 kb, 276fls.

Livro eletrônico

Modo de acesso: Word Wide Web <[www.editorabordogrena.com](http://www.editorabordogrena.com)>

Incluem referencias

ISBN: 978-65-87035-00-0 (e-book)

1. Ensino. 2. Leitura. 3. Literatura. 4. Mediação produtiva. I. Tinoco, Robson Coelho. II. Stephani, Adriana Demite. III. Título.

CDD 372.4

CDU 81:24

Os conceitos emitidos em artigos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos autores.

Todo o direito dessa edição reservado à Editora Bordô-Grená.

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 de 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*.





## SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	11
Bakhtin e as vozes coletivas	
<b>Capítulo 1. <i>Lendo a leitura</i></b>	17
1.1 Escrita, leitura e escola: origens de uma relação	18
1.2 Os conceitos de leitura na teoria escolar	29
1.3 A leitura literária nos livros didáticos	34
1.4 Autor, (con)texto, leitor, interação: diferentes concepções de leitura	42
1.4.1 Ler é <i>acolher</i> as intenções do autor	44
1.4.2 Ler é <i>decodificar</i> os sentidos do texto	47
1.4.3 Ler é <i>se tornar</i> (co)autor de textos alheios	50
1.4.4 Ler é <i>interpretar</i> o contexto	53
1.4.5 Ler é <i>interagir</i>	56
1.4.6 Ler é <i>nivelar</i> informações exploratórias, compreensivas e críticas	62
1.5 Leitura literária como letramento	64
1.6 Conceitos de leitura literária na <i>prática</i> escolar	68
1.7 Escolarização: uma saída sem saídas	71
<b>Capítulo 2. <i>Leitura como resposta e papel do professor-mediador</i></b>	74
2.1 O conceito bakhtiniano de interação verbal	74
2.2 Dos tipos de resposta à leitura	77
2.3 A cultura da leitura: a universidade em questão	83
2.4 Os professores de leitura no Brasil	87
2.5 O professor de língua portuguesa: elemento catalisador	100
2.6 A formação para a mediação escolar	106
2.6.1 O processo da mediação na leitura de textos	108
2.6.2 A mediação com textos literários	112
2.7 Formação como foco na mediação	115
2.8 Formação de professores-mediadores de leitura literária	121

<b>Capítulo 3. As pesquisas, os questionários e os dados comparados</b>	126
3.1 Aspectos gerais das pesquisas	126
3.2 A voz dos (des)interessados: a relação dos alunos com a leitura literária e o papel do professor	132
3.3 Análise dos dados	133
3.4 Algumas conclusões possíveis	180
<b>Capítulo 4. Leitura como <i>resposta</i>: uma metodologia de ensino de leitura literária</b>	183
4.1 De fórmulas entre concepções	183
4.2 Uma questão preliminar: o que não ler	185
<b>De passarinhos e caminhos no meio de pedras</b>	221
<b>Referências</b>	228
<b>Anexos (Questionários)</b>	246

# INTRODUÇÃO

## BAKHTIN E AS VOZES COLETIVAS

A grande contribuição das ideias e análises de Mikhail Bakhtin (1895-1975) se estabelece justamente na percepção de que língua é uma *manifestação social* e pressupõe, portanto, diálogo efetivo para a comunicação e responsabilidade do que se pode expressar e mesmo pensar. Nesse processo, os sujeitos se alternam em processo dialógico em que o diálogo é uma corrente inserida na comunicação de enunciados (atos) em que a dúvida leva a outro ato e este a outro, num processo sem limites específicos. O enunciado afirmado por alguém, assim, passa a fazer parte de todos os enunciados, numa cadeia infinita. Bakhtin também considera que o *pensamento social* não resulta propriamente do estudo da literatura, ainda que ela desenvolva várias categorias de adensamento desse pensamento (BAKHTIN, 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. Nesse contexto comunicativo, 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 pudesse prescindir de uma dinâmica coletiva e social. Tal percepção 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.

As linhas mestras desse livro defendem, também considerando conceitos de Magda Becker Soares (2002), a ideia de “condições sociais da leitura” e, para tanto, optou-se por adotar uma postura dialógica nas pesquisas e diagnósticos sobre leitura que serão apresentados ao longo dos

capítulos. Isso significa, ainda que tal opção mesmo soe como um *dejá vu* aclichizado, dar voz aos envolvidos na problemática da leitura, ou considerar o problema como tipicamente de natureza coletiva e institucional. Nesse viés, aliás, Richard Bamberger localiza a origem da vocação e do hábito da leitura na coletividade ao considerar que

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 (1995, p. 92).

Dessa maneira, realça-se a importância da herança coletiva e cultural na formação do indivíduo leitor, efetivando a proposta de construção sociodiscursiva da língua, apresentada por Bakhtin.

Além desses autores cabe, ainda, menção a Lígia Chiappini Moraes Leite (1983), que disponibiliza os resultados de enquête feita com alguns alunos do curso secundário na França, com estudo que se fundamenta em outro, realizado por Maria Tereza Fraga Rocco (1992), com alunos brasileiros. Também se destacam outras pesquisas, no país, como a de William Roberto Cereja (2005; 2004) e a de Eliana Gabriel Aires (2012), que foca o problema da leitura pelo viés da recepção.

Não obstante sejam vários os exemplos nessa linha de pesquisa, a voz dos leitores é relativamente pouco contemplada, dada a relevância que assume tal tipo de conhecimento na proposta de estratégias de ensino de leitura. Assim, é importante que tais estratégias sejam reavaliadas, já que 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 proveem 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 (SILVA, 2005b, p. 86).

Para aprofundamento dessas questões se consideram, também, análises e reflexões em que se busca 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<sup>1</sup>, que se inserem num sistema de perpetuação e circulação de posturas cujos agentes “zelam” (ainda que de modo 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, é mantido por todos os seus “parceiros”: pais, comunidades, alunos/(não)leitores, professores de educação básica, escolas, universidade.

Nesse contexto de análise e dado seu lugar institucional, sua maior gama de recursos para refletir seu papel e intervir mesmo no processo educacional, um bom ensino universitário é de extrema relevância para efetivas 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 se pode considerar como *vício circuloso* da leitura literária – processo no qual *não-leitores* acabam se tornando professores e são colocados em posição de reafirmar práticas e posturas responsáveis pela “não-formação” de leitores.

O ensino médio (EM) também é bastante relevante para o processo de formação de leitores, já que é a última instância de ensino, pode-se dizer, 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

---

<sup>1</sup> *Vício circuloso*: o papel da universidade na (má)formação do leitor de literatura no nordeste goiano, defendida em junho de 2009. Dissertação de mestrado, UnB-TEL, de Adriana Stephani Demite.

leitura considerando questões do tipo: como se desenvolvem no EM posturas e métodos avaliados no ensino universitário? O ensino de literatura no EM se apropriou de aportes teóricos disponibilizados nos últimos anos por inúmeros e mesmo excelentes trabalhos? A educação básica está sendo efetivamente dotada de recursos a fim de evitar que a literatura seja *suprimida* da vida dos estudantes, alguns deles futuros professores de língua portuguesa e literatura? O que os 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?

Face essas candentes questões, entre tantas outras, e com o objetivo de procurar responder a tais questionamentos – além de conhecer e compreender melhor o que pensam os leitores de literatura do EM – serão considerados dois levantamentos sobre práticas de ensino de leitura, realizados em 2005 e 2015, junto a alunos de escolas do Distrito Federal. Os questionários<sup>2</sup> foram estruturados por questões relacionadas aos diversos fatores envolvidos na prática da leitura literária, tais como: leitura – utilidade e prazer; formação de leitores – (des)estímulos e obstáculos; literatura e ensino – atuação docente e perspectiva dos alunos; produção de livros didáticos e paradidáticos; ambiente familiar – facilidades e dificuldades, entre outros dados. Quanto ao conjunto desses fatores, um dos elementos-base 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.

No levantamento de 2005 foram aplicados e recolhidos 1.166 questionários, estruturados em 14 questões de múltipla escolha, algumas delas com subdivisões feitas de acordo com a escolha inicial de resposta do

---

<sup>2</sup> Os questionários, com apoio de diretores e professores das escolas pesquisadas, foram aplicados por pesquisadores vinculados ao Programa de Pós-graduação em Literatura e práticas sociais, do Departamento de Teoria literária e literaturas, do Instituto de Letras da Universidade de Brasília.

aluno. Após análise da pesquisa de 2005, o questionário, reelaborado para incorporar novos pontos de questionamentos e reflexão, foi novamente aplicado em 2015, então a 652 alunos.

Desse extenso conjunto de informações, volta-se preferencialmente para os pontos que suscitavam informações sobre a relação *literatura e ensino: atuação docente e perspectiva dos alunos*. Por meio de análise comparativa das pesquisas buscaram-se possíveis esclarecimentos para as questões suscitadas à manifestação das vozes (em seu sentido bakhtiniano) dos verdadeiramente atingidos pela crise de leitura em âmbito escolar: os próprios alunos.

Procurou-se, assim, 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 preferencial entre os alunos e os textos. Nesse sentido, o que se pretendeu foi *ouvir* os alunos, tanto os de escolas públicas pesquisadas quanto o de particulares e, portanto, as pesquisas de campo (de 2005 e 2015) oferecem material suficiente para se analisarem as relações que tais estudantes estabelecem com a leitura literária no âmbito escolar, fundadas em questões como: quais suas concepções de leitura? Quais são seus hábitos de contato com os textos literários e quais as ligações entre esses modos e aquilo que eles ouvem/veem/observam dos conceitos e práticas de leitura literária em 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?<sup>3</sup>

Quanto à prática de pesquisa em si, e sua incondicional importância, “o pesquisador observa o mundo de maneira diferente, buscando ir além do senso comum, pois procura em suas visões explicação para os mais variados

---

<sup>3</sup> Para auxiliar a melhor percepção desse espaço educacional *vide* BORDINI e AGUIAR (1988), KLEIMAN (2007; 2001), ZILBERMAN (2004; 1991; 1988), LAJOLO (2012; 2007; 1988) e SILVA (2012b; 2009a; 2008; 2005b; 1999; 1986a), com o suporte teórico de BAKHTIN (2004; 2003), JAUSS (1994; 1979) e ISER (1999).

fenômenos” (TEZANI, 2004, p. 3). Assim, o papel do pesquisador é o de servir como veículo inteligente e ativo entre determinado conhecimento acumulado em uma área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Sob esse papel,

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 (NOSELLA, 2000, p. 3).

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). Assim, e considerando a importância da pesquisa como interlocução constante com a realidade, sempre dinâmica, 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 possam servir a outros, para que possam ser usados” (GOERGEN, 1986, p. 10).



# CAPÍTULO 1

## 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 é como da 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 se enveredar por 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 essa prática 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 outras diversas visões sobre o objeto de estudo, levando-as em conta. Eis a razão pela qual, nesse livro, a proposta para o ensino de leitura literária só será diretamente assumida no capítulo 4. Nos capítulos que o antecedem, primeiro será configurada amplamente a problemática, antes de se inserir nela de maneira mais pontual. Considera-se que, assim proposto, o referido diálogo se estabelecerá não apenas na teoria, mas também na prática de uma aplicação das considerações apresentadas.

## 1.1 ESCRITA, LEITURA E ESCOLA: ORIGENS DE UMA RELAÇÃO

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 (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 e que se instaura no que se entende como “leitura de mundo” (FREIRE, 1997; ZILBERMAN, 2007).

Paulo 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, avalia-se que a leitura (alfabetização) é apenas o ponto de partida para o verdadeiro letramento. Mas teorias como a de Freire 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 de *ampla* leitura de mundo. Consequentemente, o contrário também é verdadeiro: é perfeitamente possível encontrar um homem letrado que seja, ao mesmo tempo, incapaz de alcançar uma abrangente compreensão do mundo.

Essa primeira consideração traz já algumas consequências para a análise aqui proposta. Se leitura – e, consequentemente, até mesmo a leitura produtiva (TINOCO, 2014) – não coincide necessariamente com o letramento linguístico mediado pela escrita – e, consequentemente, pela escola – como justificar tanto esforço em torno da tarefa de conduzir o homem a uma habilidade cada vez maior com o texto escrito? Pode-se adiantar 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 a textos escritos, 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. Acrescente-se que 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 (MANGUEL, 1997).

A invenção da imprensa e a ampliação da comercialização dos livros, a partir do final do século XV, trouxeram ganhos significativos para a prática da leitura, pois individualizava a experiência, livrando-a das “importunações” do mundo externo e dispensando o intermediário (recitador/comentador) intelectual ou religioso. Assim,

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, *op. cit.*, 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. A leitura, que era até então sinônimo de olhar, de interpretação no seu sentido amplo, ganhava agora um novo sentido, mais restrito ou direcionado, passando a se coadunar com a decodificação da escrita. Desde então, essa prática passou a *reivindicar* uma técnica, que ainda não lograra universalizar-se. A partir daí, pode-se considerar que 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 que como um dom iniciático, uma entrada ao universo hermético dos “mistérios” da leitura. A escola pode ter nascido dessa necessidade de reunir, num só espaço, acesso à técnica e ao objeto da leitura respectivamente, dado que a alfabetização e o texto (enquanto elemento de produção técnica) eram ambos muito raros então.

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 uma melhor compreensão, e prática, da 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 Ezequiel T. da Silva (1986a), ao mencionar que a “crise da leitura” no país não é uma problemática somente de nosso século. Para ele 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, pode-se considerar que a realidade que engendra a crise de leitura no Brasil teve início já no período colonial.

A propósito, note-se 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).

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. Nessa época, “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” (PALACIN, 1981, p. 149).

Segundo Palacin, além do português – ensino fundamental –, ensinava-se o catecismo, para ajudar nas missas, a ler e escrever, música e canto. 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 se manifestava, 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. 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, *op. cit.*, 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 por 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 idem*, p. 288).

O Pe. 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 idem*, p. 288). Daí, talvez, se origem 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 essas 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.

Todavia, assim como é comum ainda hoje, as mudanças demoraram a chegar aqui, na então Colônia, e isso impactou negativamente em qualquer progressão e/ou consolidação da educação brasileira por um determinado período. Isso porque 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 (OLIVEIRA *et al*, 2013). Todo o aparato educativo – jesuítico – o sistema educacional da época – foi desmantelado, o que trouxe inúmeras perdas para educação brasileira, pois se

demorou a dar início a uma reorganização. Assim, a educação brasileira permaneceu, por vários anos, “ao deus dará” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 141).

Com essas transformações, pela primeira vez o ensino ficou sob a responsabilidade do Estado, que passou a o gerir e a 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 a que tanto intencionava a Coroa portuguesa, por intermédio de Pombal. No entanto, tais mudanças não tiveram um impacto pedagógico qualitativo, sem falar que o ensino público não chegou a todos, permanecendo elitizado. Ora, 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 causou grande impacto 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, 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, 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. 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 esse ano o Estado agia como mediador da venda, impressão e importação de obras.

Como se pode observar, as pesquisas feitas pelas autoras 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 (à época, 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”.

É nesse cenário de surgimento da imprensa no Brasil que se consolida um dos mais antigos espaços de acesso à leitura: o livro didático (LD). Considerado “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, configura-se como o “primo-rico” das editoras, já que oportuniza o surgimento de uma indústria específica e bastante rentável, esta do LD, que permanece até hoje no país, garantida pelos programas governamentais que mantêm sua compra. Quanto a isso,

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 (idem, p. 121).

Um tanto ironicamente, as autoras 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. Essa relevância histórica do LD como vestígio ideológico da educação brasileira também se destaca dado que ele pode ser uma fonte para a construção da história da leitura e da formação do professor-leitor no Brasil (SOARES, 2001).

Sem ter a intenção de esgotar essa candente questão relacionada ao uso 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 apresentado mais adiante, essa



“guarda” feita pelo Estado, via MEC e via LDs, 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 mesmo 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 notaram 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, o acesso aos *medium* (alfabetização e texto) continuou elitizado (*idem*). 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 daquela realidade, digamos, monárquica.

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”. A leitura só começa a se expandir 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. 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. 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 (idem, p. 18).

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. 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, portanto, era aquela científica e a escola servia basicamente como lugar de preparação para os cursos superiores. Assim, a formação geral, tendo como suporte a prática de leitura(s), também tendia para uma percepção científica e não para uma apreciação literária (VILELA, 2011).

Na primeira metade do século XX, principalmente no período de 1920 a 1945, importantes acontecimentos no país e no mundo repercutiram em mudanças também na educação brasileira. Foi uma época de efervescência política, intelectual e artística e, diante dessa situação, uma reforma educacional era imprescindível. Assim,

no aspecto político, a década de 20 registra a pressão da burguesia, da classe média urbana e do proletariado, o que também favorece os conflitos na área social e, conseqüentemente, no que se refere à educação. [...] 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).

Nesse cenário é que surge a Escola Nova, motivando 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 era um ensino que fosse intelectual, em que, pela observação e pelo raciocínio, fosse possível o reconhecimento dos ideais e das conquistas da humanidade, Um ensino também pragmático, 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 e nessa urgência de qualificação foram sendo disseminados pelo país, principalmente nos grandes centros, os cursos profissionalizantes. Nesse contexto se tornava 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 (CARAPETO, 2000).

Para essas reformas educacionais, bem como as outras que se seguiram e sobre as quais não há necessidade de se deter aqui, foi necessária a criação de um Ministério exclusivo para a educação (MEC)<sup>4</sup>, bem como foram elaboradas e sancionadas leis nacionais que fornecem as diretrizes e as bases da educação brasileiras (LDB)<sup>5</sup>.

---

<sup>4</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 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>5</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

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 a idade de permanência, 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>6</sup>, bem como verbas foram destinadas à criação e ampliação do acervo das bibliotecas públicas<sup>7</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 nacional à leitura.

Como resultado de todas essas mudanças, nunca se pesquisou e se falou tanto sobre a leitura no país. Esses avanços bem podem dar a impressão de que todos tiveram ou têm, pelo menos na fase escolar, acesso à leitura literária e, por isso, leem e gostam de ler, todavia a realidade não é bem essa. Ainda há

---

do direito universal à educação para todos, trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores. (SAVIANI, 1997).

<sup>6</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>7</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)>. 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)>.

uma boa parte da população 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, 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 (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.

## 1.2 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 suas origens, esforço claro na direção de desacreditar ou desmistificar o senso comum, fazendo uma verdadeira empreitada teórica na direção da leitura. Para tanto, escola e leitura passaram por um incremento simultâneo, a partir de certo momento da história do Ocidente, reforçando a parceria entre elas. Segundo Raymond Williams, para quem o tripé da revolução duradoura se manifesta no plano econômico, no nível político e cultural (pluralização do acesso ao conhecimento), é fundamental destacar a consolidação de um público leitor e

reafirmar que se trata de fenômeno cultural mais impressionante a caracterizar a sociedade ocidental (ZILBERMAN, 1988).

Nesse processo, 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 e “a instituição converte-se no intermediário entre a criança e a cultura, usando como ponte entre os dois a leitura” (idem, 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 a crise da leitura tem sido interpretada também como uma crise da escola, confirmando-se assim os elos entre a instituição ligada ao ensino e a prática da leitura. Portanto, é essencial compreender suas histórias concomitantes e resultados comuns para delimitar o papel que a escola poderá desempenhar, no redimensionamento de suas dificuldades mútuas. Diante disso, ao se estudar a história da leitura, estuda-se a história da escola, já que “a história da cultura letrada no Brasil congrega o percurso das instituições encarregadas de patrociná-la” (ZILBERMAN, s/d, p. 1). 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) se constitui 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”. 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” (MEC-BRASIL, 2009, p. 24).

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 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 caminho a ser seguido.

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”, o que 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” (idem, p. 4). Por outro lado, bem se pode contra-argumentar que leitura, ainda que da



forma como está posta no campo educacional, 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. Nesse sentido, 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). 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” (idem, 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. 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 (TERRA, 2014).

Observa-se, então, 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.

### 1.3 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, que permanece muito atrelada às orientações e às seleções dos manuais de apoio. Nesse aspecto, cabe lembrar que, como mencionado anteriormente, logo após o aparecimento da imprensa no Brasil, no início do Século XIX, surgiu essa indústria exclusiva e bastante lucrativa -- a do livro didático. E por mais que o LD já exista como ferramenta escolar há quase dois séculos, estudos mais aprofundados sobre esse material só surgiram a partir da segunda metade do século XX (DIAS, 2000; OLIVEIRA *et al*, 1984).

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, de 1977, foi fundamental para os trabalhos que a sucederam.

Nesse trabalho, Lins examinou cerca de cinquenta manuais e se debruçou sobre suas análises, apontando alguns problemas, 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). 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, 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. Segundo o pesquisador,

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 (p. 110).

A questão da repetição de autores e de abordagem dos textos literários no LD também tem seu devido destaque com um estudo de natureza descritivo-analítica, tendo como *corpus* de análise três LDs 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. (LOPES; TAVARES, 2010). Nessa análise aponta-se o reducionismo das

propostas de atividades, do *corpus* literário e dos gêneros apresentados nos LDs. Destaca-se, ainda, que os exercícios propostos sobre o escritor focalizado “não contribuem para uma maior criticidade dos alunos, uma vez que já trazem uma opinião formada sobre o objeto de estudo” (idem, p. 9).

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. Nesse sentido, “as 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” (idem, p. 1). Note-se que essa observação se refere “ao espaço dedicado” para outros gêneros literários além dos romances no LD, algo ainda a ser conquistado e que

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>8</sup> do livro didático” (op. cit., p. 8).

Apesar desses aspectos negativos, o importante papel do LD no ensino tem sido reconhecido por pesquisadores e instituições de vários países e, no Brasil, 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 autorreformulação, tanto de forma quanto mesmo de conteúdo. Quanto a isso, a própria seleção atual dos livros a serem distribuídos nas escolas brasileiras demonstra tais 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

---

<sup>8</sup> Além de LOPES & TAVARES (2010), PAULINO (1988), PINHEIRO (2006) e BENDER (2007) também discutem amplamente essa questão da canonização de obras, autores e gêneros literários nos espaços escolares via livro didático.

especialistas da área no intuito de serem excluídos os “mais problemáticos” pelos mais variados motivos, também, com relação à forma quanto ao conteúdo. Todavia, e como mostram as pesquisas citadas anteriormente, algumas recorrências se verificam.

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

Por se trabalhar muito ainda sob esse viés, as obras literárias apresentadas 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<sup>9</sup>. Nesse contexto, ganha força a superficialidade do contato com a obra, causada por tal modalidade/opção de abordagem. Assim,

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 (PINHEIRO, 2006, p. 110).

E, também, destaque-se o fato de que nesse tipo de enfoque os textos utilizados na maioria das vezes são fragmentos. Nesse processo, pois, a obra literária integral raramente faz parte do ensino e

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

---

<sup>9</sup> Além de LAJOLO (1988), PINHEIRO (2006) e COSSON (2006) também criticam esse *fim* limitador, imposto ao texto literário.

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 (COSSON, 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 tais livros e são eles que irão desenvolver as atividades com esses manuais em sala de aula. No entanto, não se pode, nem se deve pelo perigo crasso da generalização obtusa, 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 LD, pode-se também destacar que há professores que não fazem dele uma norma absoluta a ser seguida e o usam com a devida função que ele tem: contribuir para o ensino e não ser única fonte de aprendizado.

Uma preocupação pertinente é que esse número de profissionais – diga-se mais conscientes – ainda é pequeno, já que as novas abordagens de ensino da literatura, no geral, não chegam devidamente à sala de aula, ora por desconhecimento e falta de organização na formação inicial e continuada dos professores, ora pelo pouco interesse dos próprios profissionais. E mesmo com formação, se essa abordagem 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.

A pesquisadora 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 por parte do professor nenhuma proposta de *adaptação* temática e sócio-histórica à realidade do período da escrita do livro e da própria época em que o livro era avaliado, agora em sala de aula. Meramente se seguiu o contido no “manual”. A obra não foi explorada, lida, comentada. Não houve “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” (op. cit., p. 175).

Ora, já se sabe que 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, e

[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).

Ocorre que as teorias, muitas e várias delas até muito complexas, não estão mudando as práticas. Há um hiato entre as novas discussões sobre a área de literatura 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. 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, a leitura já 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 (ZILBERMAN, 2007).

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, pesquisas 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 exitosas as necessárias incursões verbais na vida pública do Ocidente antigo, que se davam quase sempre pela capacidade retórica. Assim, “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” (idem, p. 245-246).

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. 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, Nesse sentido,

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 (idem, p. 256).

Percebe-se ainda nesses manuais uma prioridade aos aspectos metalinguísticos, com conseqüente secundarização da literatura. Esta é transformada em espaço para exemplificação da história ou de determinado estilo. Em alguns momentos, chega a se configurar num verdadeiro objeto para dissecação e esquarteramento gramatical, além de sofrer amputação no processo de inserção nos capítulos. Nessa toada, “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” (idem, 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. 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 o autor 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, p. 4).

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 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 (ZILBERMAN, op. cit., p. 258).

Assim, é importante criticar 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”, pois

até 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 (idem, p. 265-6).

Também, note-se que 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” (idem). Destaca-se aqui, portanto, 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 pretensamente pedagógico, em vez de fim em si mesmo.

No entanto, observe-se que não se está condenando ações e nem a postura de professores quanto à seleção intencional de um capítulo, uma passagem, uma fala específica de um texto, um diálogo (ou trechos dele), no intuito de discutir/dialogar sobre algo, fazendo uma reflexão bem direcionada em sala. Esse processo consciente de *recorte produtivo* 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 esarteamento mutilador. O que se defende aqui é a fuga de qualquer extremismo e a distribuição de “receitas prontas”, num caráter prescritivo, comumente entendido como sendo a função do LD nas aulas de Língua Portuguesa.

#### 1.4 AUTOR, (CON)TEXTO, LEITOR, INTERAÇÃO: AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE LEITURA

Diversas são as concepções de texto literário e de leitura implicados nos diversos tipos de LD e, a esse respeito, note-se que a questão do método nos estudos da linguagem é questão fundamental e que as diferentes perspectivas pelas quais se observa um fato, ou acontecimento, dão origem a uma grande gama de objetos de conhecimento, cada qual com suas características e propriedades, e a prova disso fica marcada na polissemia da noção de leitura hoje existente (ORLANDI, 1999).

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 (KOCH; ELIAS, 2006) e, por sua vez, as

concepções de texto e leitura estão intimamente ligadas às concepções de língua e linguagem. Nesse sentido, considerem-se propostas como abaixo 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 (POSSENTI, 2007, p. 41).

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

A seguir serão apresentados algumas dessas concepções, considerando-se 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.

Note-se que essa variação é de grande importância para a compreensão sobre os diferentes modos de se *ensinar* leitura literária e as vantagens e desvantagens daí decorrentes.

#### 1.4.1 Ler é ‘acolher’ 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, questiona-se que conceito de leitura se está demonstrando possuir ao ler com foco no autor. Tradicionalmente, ao ser concebida como a produção de um sujeito (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 (KOCH; ELIAS, op. cit.).

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 que foi 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 – ele é *dono* e *senhor* do sentido do texto (*idem*).

Fica claro que tal sentido de autor *dono absoluto* é difícil de se aceitar, depois da, diga-se, instituição da psicanálise, depois do relativismo pós-moderno e mesmo depois das correntes linguísticas como a de Mikhail Bakhtin (2003) e Emile Benveniste (1989), que demonstraram que o ser se constitui pela linguagem e apenas na interação com o outro. Ainda, após as críticas de Michel Foucault (2002), Roland Barthes (1984) e Jacques Derrida (2002), uma tal noção de sujeito emissor não mais se sustenta, ou tem força de significação analítica.

Entretanto, perigo há de que tal significação analítica esteja presente, razão pela qual é necessário alertar para essa noção da concepção de língua

como representação do pensamento corresponde à de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações. Nesse sentido, como esse sujeito é dono absoluto de seu dizer e de suas ações (ou melhor, os que acreditam e pretendem que assim ele seja), trata-se de um sujeito visto como um ego que constrói uma representação mental e deseja que esta seja *absorvida* pelo interlocutor da maneira como foi pensada, sem nenhuma interferência. 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. Então,

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).

Também se associa a leitura focada no autor a uma redução da liberdade e alcance da interpretação devida. Assim, ao relacionar o foco no autor ao sentido de *colher*, se caminha 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 mera busca das intenções deste (PAULINO, 2001).

O que está implícito nessa definição é uma crítica velada à leitura com foco no autor, crítica essa nascida da convicção de que tal leitura implicaria fatalmente a definição da interpretação em termos de algo já pronto, para o qual existe um sentido pré-determinado, nesse aspecto, a tarefa do leitor seria apenas a de compreender o sentido do texto produzido pelo autor, e o leitor não teria *poder* algum, a não ser o de traduzir o sentido, que estaria pronto no texto (*idem*). Ainda, 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 conseqüente participação do leitor se daria em termos de correspondência passiva, pois o texto seria visto

como um produto lógico do pensamento do autor, cabendo ao leitor a mera função de captar essa representação mental (KOCH; ELIAS, op. cit.). Note-se que há certo exagero e mesmo alguns ruídos conceituais por trás dessa visão pessimista com foco no autor, pois focar no autor não significa ou não precisa significar conceber a leitura, e muito menos o leitor, em termos meramente passivos. O grande problema desses extremos, já se pode adiantar, nasce da convicção de que há dois lados bem distintos da questão – o do leitor e do autor – e que para um não perder espaço de representação o outro precisa desaparecer dentro do fundamental processo de leitura.

Os argumentos aqui apresentados vão na defesa de que o ensino de leitura se estabelece como ação mediadora pela qual um professor desvela, junto ao leitor, a ação autoral responsável por alguns (e não por todos) sentidos de um texto. Nesse aspecto, 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, o discurso em favor do leitor – se concebido em termos exclusivistas –, tem como resultado prático o apagamento do autor e não haveria problema em aceitar a “morte do autor” na leitura dos textos literários, se não se desse o devido valor, como aqui se faz, a uma leitura dialógica, já que o autor é o *outro* da leitura e o *outro* para o leitor, com ambos se complementando nesse vivo processo dialogal.

*Apagar o autor e a ação autoral:* talvez seja propriamente 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. Nesse processo, no mais superficial, vão desprezando o potencial – não pensado objetivamente – de *pergunta-resposta(s) lançada(s)* pelo autor, instaurado no texto, em busca *da(s) dúvida-descoberta(s)* do leitor. Defende-se, assim, 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 uma dada visão pessimista desse processo. (KOCH; ELIAS, op. cit.).

### 1.4.2 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 autor, enquanto que a leitura com o foco no texto deixaria o leitor em segundo plano em favor da língua, ou do código da língua. Nesse viés, 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 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 atividade de recuperação de informações do texto, que lá estão para serem absorvidas pelo leitor.

Nesse sentido, a leitura é compreendida como 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. Assim, quando se foca no *texto*, a língua é vista como código e o texto como resultado da sinalização efetivada por um emissor. A leitura se constituiria no processo pelo qual o leitor decodifica o que havia sido codificado pelo emissor e o recurso de que o leitor deve dispor é o domínio desse código – a língua; e a leitura fica concebida como 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 etc.). Julgava-se que o domínio dessas habilidades era sinônimo de domínio da leitura e, novamente, o leitor seria aqui um agente passivo ou de segunda ordem, cabendo-lhe o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto (KOCH; ELIAS, op. cit.).

A linha estruturalista vê a leitura de forma linear, com intuito de formar leitores com boa recepção, velocidade de apreensão de informações, sem promover a reflexão e a criticidade. Tal linha, permeada por teorias tradicionais e idealistas, desenvolve-se a partir dos sucessores do linguista francês Ferdinand de Saussure, que entendem a língua não mais como *sistema*, mas

composta por *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 e da *soma* do significado de cada palavra é que surgiria o sentido do texto (ORLANDI, 1999).

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* (SOLÉ, 1998)<sup>10</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, sequencial e hierárquico que leva a compreensão do texto”. Ainda, as propostas de ensino baseadas nesse modelo atribuem grande importância às habilidades de decodificação, ao considerarem que o leitor pode compreender o texto porque pode decodificá-lo totalmente (idem, p. 23).

Se forem retomados conceitos anteriormente citados, nota-se que a concepção de Solé se assemelha com o terceiro sentido etimológico de ler, entendida como *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. Nesse sentido, quando considerada 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 (KLEIMAN, 2001).

---

<sup>10</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*).



Tal 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 *desenvoltura* tal leitura, se ele lê com dificuldade, “engolindo” letras ou “as atropelando”, isso pode ser interpretado como má compressão do texto. Nessa perspectiva se ler é decodificar, interpretar implica encontrar o significado real do texto *dentro* dele mesmo e, assim, as relações com o contexto, com o conhecimento prévio do leitor não fazem parte de tal compreensão de leitura. Os estruturalistas se limitaram a estudar a estrutura do texto nele mesmo e por ele mesmo, desconsiderando, portanto, sua exterioridade, enfim, sua *relação* com o(s) mundo(s) onde ele se insere.

Essa compreensão de leitura enquanto decodificação gerou controvérsias e foi bastante questionada, em virtude de sua focalização unilateral. Apontam-se algumas limitações desse modelo centrado no texto e em sua decodificação, pois tal focalização

não pode explicar fenômenos tão correntes como o fato de que continuamente inferirmos 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 (SOLÉ, 1998, p. 23).

No entanto, aqueles que veem na leitura apenas um ato mecânico e meramente fisiológico não podem rejeitar totalmente a percepção desses mecanismos na realização do ato completo e complexo que é a leitura. Nesse sentido o processo de decodificação é parte integrante, é uma etapa da leitura e

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 (SILVA, 2004b, p. 322).

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. A mera decodificação do texto não significa ter havido interpretação, uma vez que ela existirá a partir do momento em que o leitor puder usar suas habilidades sintáticas, semânticas, inferenciais e pragmáticas. Ainda, para que a interpretação aconteça devem ser oferecidas ao leitor condições para seguir etapas como

*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). (ibidem)*

#### 1.4.3 Ler é se tornar (co)autor dos textos alheios

Face às considerações feitas, esse relevante papel concedido ao leitor implica que ele é o verdadeiro “autor” daquilo que lê? No sentido de uma resposta possível e ao se 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, pois

de 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 (EAGLETON, 2006, p. 113).

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. Segundo suas análises, 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 se torna o que se torna principalmente pela

ação do leitor, ou seja, o sentido *nasce* na experiência de leitura. Boa parte dos estudiosos pós-modernos, aliás, 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.

Como exemplo, para a Teoria da recepção o papel do leitor na literatura, como tal, é algo bastante novo e se aponta que a própria noção de texto ou obra é diluída, dando espaço à ação interpretativa. Assim, os textos não “existem nas prateleiras das estantes” sendo, antes, como que processos de significação que só se materializam na efetiva prática da leitura e para que a literatura *aconteça*, portanto, o leitor seria tão vital quanto o autor (*idem*)<sup>11</sup>. 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. Nessa guinada, com tais mudanças de focalização e as discussões que se seguiram, o leitor é hoje o verdadeiro “dono”<sup>12</sup> dos sentidos dos textos.

Sob um prisma propriamente histórico, o termo Teoria da Recepção abrigaria todas as correntes que põem o foco da leitura no leitor, como a Estética da recepção, de Hans Robert Jauss, o Read-responsive criticism, de Stanley Fish (1980), Wolfgang Iser e Jonathan Culler e a Sociologia da leitura, de Robert Escarpit (1958). Ainda, de todas essas correntes, aquela que trouxe a maior contribuição teria sido a de Jauss, ao propor uma nova maneira de avaliar os textos literários, a partir da experiência do leitor, pois

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

---

<sup>11</sup> Terry 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.

<sup>12</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.

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 dada maior autonomia, não sendo mais sua interpretação subjugada às intenções do autor. O leitor é, então, contemplado pela terceira noção etimológica de ler, qual seja: o *roubar* (PAULINO, 2001). Nessa perspectiva, há uma independência interpretativa do sujeito (leitor), já que roubar implica obter algo sem o consentimento do proprietário; ou seja, denota a autonomia do leitor, bem como também sua subversão. Por essa concepção, a leitura ocorreria à revelia do escritor, o que 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”. Nesse sentido, “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” (idem, p. 12).

Conforme a autora avalia, antes dessa autonomia o leitor era concebido como passivo e, assim, o leitor não teria poder algum, a não ser o de traduzir o sentido que estaria pronto no texto; agora, no entanto, ele passa a possuir uma nova figuração, na qual aparece muito mais vivo, crítico e, mesmo 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. Aponta, também, que a leitura é um processo e o resultado é a produção de sentido e “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” (p. 15).

No entanto, essa autonomia dada no *roubo*, também implica algo perigoso, pois

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 (MANGUEL, op. cit., p. 322-3).

Sob tais argumentos, não se deve descobrir o ativismo do leitor às custas da chamada “morte do autor”. Para tanto, pense-se 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 coautor de “barbaridades interpretativas”. Portanto, sem embasamento devido e esperado, um professor pode apenas repassar ao aluno suas *falsas verdades interpretativas*.

#### 1.4.4 Ler é interpretar o contexto

Fala-se em leitura como recuperação das intenções do autor, no entanto, “recuperação” se apoia tanto em elementos extralinguísticos quanto em aspectos linguísticos (KLEIMAN, 2007)<sup>13</sup>. Esses dizem respeito às relações e propriedades internas ao texto, como reconhecer palavras, estruturas sintáticas e sentidos de frases. Os extralinguísticos se referem a fatores constituintes da interação verbal, tais como contexto sócio-histórico, lugar e momento da

---

<sup>13</sup> Sob a ideia de contexto, o texto é considerado “um evento em situação dialógica em que se manifestam elementos linguísticos e extralinguísticos codificados pela gramática e realizados de acordo com um ‘contrato comunicativo’ vigente para os diversos gêneros textuais.” (PAULIUKONIS, 2007, p. 239).

enunciação e sujeitos e, nessa perspectiva, o componente contextual faz parte dos elementos extralinguísticos.

Sob tais conceitos surgem questões que dizem respeito, por exemplo, à importância do contexto para a compreensão de um texto e a se ler é interpretar o contexto. Assim, autores há que pontuam a necessidade de levar em consideração tal elemento extralinguístico, não como único recurso/definição para a leitura, mas como parte integrante dela. Nessa linha, dois contextos merecem destaque: o de produção e o de leitura.

O texto pode ser entendido como forma de comunicação, constituída de sentido, produzida por alguém num dado tempo e num dado espaço (FIORIN; SAVIOLLI, 1998). Ainda, se o texto se faz como produto de um sujeito sócio-histórico, esse sujeito que o produz, esse espaço e esse tempo determinam o contexto de produção que pode imprimir marcas e essas podem refletir e/ou influenciar em sua leitura/interpretação. Nesse processo, ao ler o leitor entra em contato com tal contexto (de produção) e também o lê, bem como faz uso do conhecimento prévio (contexto de leitura) para ampliar tal interpretação.

Todavia, 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. Pode-se considerar a cosmovisão como espécie de macrocontexto abrangente dentro do qual toda relação interpretativa pode acontecer. Assim, 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; a experiência e o conhecimento de mundo do sujeito orientam, demarcam ou podem até limitar a leitura da palavra. Postula-se, pois, 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 (FREIRE, 1997).

O sentido do texto é construído na interação sujeitos-texto, sendo que, para que ocorra tal 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. Ao *participar de uma interação*, nessa situação comunicativa, cada leitor traz consigo sua bagagem cognitivo-social-histórica, ou seja, um contexto– o de leitura.

Contexto também pode ser pensado noutra dimensão, distinta dessa apresentada, ou enquanto contexto da leitura em termos muito mais imediatos, ou seja, considerando os aspectos linguísticos e epistemológicos envolvidos. Nesse sentido, a partir de *pistas textuais*, o leitor reconsidera sua posição e participa ativamente na construção do sentido.

Tal concepção de contexto é um dos pontos centrais da linguística textual que destaca que antes das pesquisas sobre o texto, o contexto era considerado apenas como o entorno verbal do texto, o *contexto*. 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, o contexto englobará não só o contexto como também a situação de interação imediata à situação mediata e o contexto cognitivo dos interlocutores (KOCH; ELIAS, 2006).

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. 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 a autora, 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. Nesse aspecto, 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 (idem).

Tal compreensão é fruto da valorização do leitor nas últimas décadas. É fruto da leitura a partir do leitor e de seu mundo (LEFFA, 1996), sob o processo no qual aquilo que o leitor compreende da realidade trazida pelo texto depende das experiências prévias que ele próprio *leva* para a leitura. Tal compreensão é também 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*). Ainda, imersa nessa produtiva prática compreensiva, e diante de tantas concepções de leitura, faz-se necessária uma atenção especial à noção de contexto em suas vertentes socio-históricas e interacionais e, sob dada pertinência contextual, o “tratamento de uma única frase ou de um fragmento qualquer de texto exige atenção ao contexto” (PAULIUKONIS, 2009, p. 42).

Nesse sentido, para saber interpretar textos não basta conhecer a gramática de uma língua e é preciso, ainda, ser devidamente *instruído* quanto ao valor do contexto sócio-histórico em que o texto foi produzido, *reconhecer* quem é o autor e saber que, ao escrever, ele estabeleceu certas intenções que podem ser recuperadas por meio do exame das operações linguístico-discursivas utilizadas. É importante observar, também, as *condições de produção* em que um texto foi composto, isso porque todo texto é *recuperado* (pela leitura feita) a partir do contexto em que foi escrito, pois o texto pertence a um projeto de intenção e interação que o torna discurso. Tal posição de apreensão textual, diga-se, se baseia na ideia do discurso como configuração de uma intencionalidade comunicativa. Também, na convicção de que para o interpretar se busca 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 (idem).

#### 1.4.5 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. Com tal viés Ângela



Kleiman (2001) se posiciona favoravelmente à perspectiva interacionista de abordagem da leitura que se baseia na pragmática e a concebe como atividade que produz compreensão, entendida como resultado das relações que o leitor estabelece com o autor, durante o próprio ato da leitura. Sob tais relações, o leitor *estabelece* sentido de recepção com o autor através da interpretação e atribuição de valor interacional a certas pistas linguísticas que esse autor aponta em seu texto. Nessa perspectiva, a leitura seria uma atividade de interação entre um locutor (autor) e seu interlocutor (leitor), sendo 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, então, nessa interlocução que a leitura se efetiva, produzindo os sentidos.<sup>14</sup>

Na tentativa de encontrar uma abordagem de leitura que permita maior protagonismo para o leitor, há a 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 (KOCH; ELIAS, 2006). Segundo essa perspectiva, o foco do ensino deverá estar na *interação* autor-texto-leitor, concebendo-se a leitura como elemento inseparável do leitor, que seria aquele que *completa* o texto – o sentido do texto é, então, 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 constituídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores” (idem, p. 10-11).

De acordo com essa concepção a leitura é um ato social, uma maneira de interação movida por precisões e objetivos socialmente definidos, ou seja, é atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos. Sendo assim, o ato de ler deve ser encarado como atividade que se efetiva por meio das experiências e do conhecimento do leitor. O sentido que o texto tem para o

---

<sup>14</sup> O texto se apresenta ao leitor como uma proposta de produção de sentido (PAULINO, 2001) mas a proposta do autor pode ser ou não aceita pelo leitor, uma vez que a interação precisa se dar por meio de um *acordo* com o leitor. (KLEIMAN, 2007; LEFFA, 1996)

leitor, portanto, não é uma tradução ou mera réplica do significado que o autor quis a ele conferir, mas 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 produto simples da codificação de emissor a ser decodificado por um receptor passivo. Assim, os elementos linguísticos componentes do texto são apenas o ponto de partida do jogo, do qual o leitor é parte ativa e constitutiva. Nesse sentido, a leitura “requer a *mobilização do leitor, o qual faz dela uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos*” (idem, p. 13, grifos das autoras).

Ainda sob essa perspectiva interacionista da leitura, note-se que

ao 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 (SILVA, 2004b, p. 328).

Os que concebem leitura nesses termos acreditam que o texto dialoga com a cultura de sua época e com a sua história. Assim, para ler um texto é importante também que *sejam lidas* as visões de mundo que ele abarca, já que 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 (COSSON, 2006).

A leitura é um ato social entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados. Tal dimensão interacional se explicita toda vez que a base

textual sobre a qual o leitor se apoia precisa ser elaborada, pois essa base é entendida como materialização de significados e intenções de um dos interagentes à distância via texto escrito (KLEIMAN, 2007).

Como visto anteriormente, ao se considerar a tripartição conceitual de leitura, resultante da avaliação dos significados etimológicos de ler (contar, colher e roubar), cada um desses níveis/conceitos é parte ou etapa do processo de leitura e que, ao mesmo tempo, a define. Essas três instâncias não são excludentes, levando a compreender a leitura como um processo de sondagens várias e sucessivas em que se defende a fuga do extremismo ou da preferência, e que se mude a conjunção “ou” por “e” (PAULINO, 2001). 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*. Assim, 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” e 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 o leitor é um “ladrão” que se apropria do texto, às vezes à 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>15</sup>

O ato de ler também pode ser concebido como uma proposição ativa do leitor. Nesse sentido, a leitura pode ser considerada um processo constante de

---

<sup>15</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.

elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação. 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. Nesse processo o leitor é um sujeito ativo que processa o texto e lhe proporciona seus conhecimentos, experiências e conhecimentos prévios (SOLÉ, 1998). Sob tal 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.

Ler é um processo de coprodução textual, na perspectiva de que a leitura só se efetiva se instaurar diálogos (texto-leitor) (PERFEITO, 2002). Nesse sentido, ao se discutir a relação sujeito-leitor e texto, parte-se de 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). A leitura é concebida como elemento que instaura diálogos na dimensão espaço-temporal e propicia diferentes formas de ver, de avaliar o mundo e de (re)reconhecer o outro. Considere-se ainda que, sob a perspectiva de Umberto Eco<sup>16</sup>, o ato de ler é uma transação entre a competência do leitor e a competência que o texto postula. Assim,

embora o autor movimente recursos expressivos na tentativa de interagir com o leitor, a efetivação da leitura depende de fatores

---

<sup>16</sup> O autor 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. (ECO, 1993)

linguísticos e não-linguísticos: o texto é uma potencialidade significativa, mas necessita da mobilização do universo de conhecimento do outro – o leitor – para ser atualizado (PERFEITO, op. cit., p. 239-240).

Para que o texto se efetive, ele precisa que o leitor o recontextualize, o releia nesse novo tempo e espaço e há, ainda, a necessidade de o leitor se instaurar no texto, interagindo com ele. Para demonstrar como o leitor se institui no texto, resgatam-se outras contribuições teóricas (BRANDÃO, 1997; DELL'ISOLA, 1996) que destacam reflexões sobre o processo pelo qual o leitor se torna coautor daquilo que lê. Nesse sentido,

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 coenunciação se realize, é preciso que se ative todo um processo signico, 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 (DELL'ISOLA *apud* PERFEITO, op. cit., p. 240).

Também, sob o conceito de incompletude (BRANDÃO *apud idem*), o texto seria marcado pelo não-acabamento e só se concluiria, de fato, com a presença/intervenção do leitor. A incompletude do texto é preenchida por meio do ato de leitura, em que “o leitor é o *outro* que completa o texto, é o elemento ativo no processo de *acabamento textual*, fazendo o texto funcionar” (PERFEITO, op. cit., p. 240, grifos da autora). Note-se que, 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. Nesse aspecto, conceber a leitura como ato de coprodução 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 (*idem*, p. 241).

Quem também discorre sobre a importância desse processo de interação/diálogo/colaboração entre autor e leitor para a efetiva leitura é Adriana Pastorello Buim Arena. 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 coautor e que o texto *pede* a ele uma colaboração particular, *tornando-o* também um autor. Assim, “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 com que tenha contato” e, também, “é com a necessidade de respondera perguntas durante a leitura que se estabelece uma relação dialógica com o outro – o autor” (ARENA, 2009, p. 27).

#### 1.4.6 Ler é nivelar informações exploratórias, compreensivas e críticas

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. Nesse sentido, ao se referendarem alguns autores (*vide* RODRIGUES, 1991), aponta-se a identificação de três fases: a leitura mecânica, a leitura compreensiva e a leitura crítica (RIBEIRO, 2005).

A primeira se refere a um decifrar simples de sinais de maneira quase automática: é o começo do caminho, imprescindível, ainda que não seja o suficiente. A segunda, a leitura compreensiva, 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. Já a terceira, a leitura crítica, pressupõe a aquisição de um juízo relativamente ao que se lê. Considera-se que sem uma posição crítica ante uma mensagem, o intelecto humano seria uma máquina sem iniciativa própria, sem pensamento pessoal. Assim,

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 (RODRIGUES *apud* RIBEIRO, op. cit., p. 20).

Níveis similares de leitura aos citados acima são percebidos ao se mencionarem as etapas implícitas ao processo de leitura, apontando-se a existência desses estágios bem como a importância de cada um. Nesse sentido,

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 (CAGLIARI, 1993, p. 150).

Já João Fernandes de Souza (1981 *apud* VILANOVA; 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. 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 ideia, é indiferente àquela, repudia aquela outra (*idem*, p. 60).

Ainda, 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 – leitura crítica.

Noutra vertente, destacam-se 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 ideias implícitas e obscuras”, como elementos, estágios necessários no processo de leitura (SILVA, 2004a, p. 322, grifos nossos).

### *1.5 Leitura literária como letramento*

De qualquer maneira, 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 se utiliza o conceito para definir o domínio crescente de práticas e técnicas de um determinado campo de ação e conhecimento humanos. A própria expressão “letramento literário” faz parte do campo de estudos das teorias atuais de leitura. Todavia, e 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) e, como indica o título, a autora conceitua



letramento tomando como exemplo três gêneros textuais: um verbete de dicionário, um texto didático e, por fim, um ensaio acadêmico. Letramento<sup>17</sup>, assim, 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 à 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>18</sup>. Nesse sentido,

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).

A autora 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. Essas, por sua vez, são constituídas por um “conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum*” (idem, p. 49). Considera, também, que haveria duas dimensões do letramento – a individual e a social –, destacando que a individual se refere aos

---

<sup>17</sup> O termo letramento, segundo Soares, originou-se da palavra de língua inglesa *literacy* e se tornou 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>18</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.

processos e habilidades cognitivas e metacognitivas que envolvem 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 ideias 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 (idem, p. 69).

A dimensão social do letramento implica que ele não seja um fenômeno unicamente pessoal mas é, sobretudo, uma prática social pois entende que letramento é o que as pessoas fazem com suas habilidades de leitura e escrita, em dado contexto específico, e como tais habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais.

O letramento literário é um campo específico dos estudos sobre letramento. “Letrar” literariamente um indivíduo implica possibilitar-lhe desenvolver um conjunto de habilidades, posturas e atitudes relacionado ao universo dos textos literários. Do ponto de vista de uma, diga-se, história do termo, Cristina Maria Rosa (2011) 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)*. Em 1999, segue a autora, a expressão “letramento literário” foi apresentada à Associação Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação (ANPED). Desde então, diversos outros autores adotaram a terminologia ampliando sua definição, com o aproveitamento da expressão “letramento literário” para a linha da recepção do texto literário. Nesse viés, por exemplo,

conceitua-se letramento literário como “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSO, 2009, p. 67).

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

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 autor 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).

Paulino avalia que 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 se infere que o professor mediador de textos literários deve capacitar seus alunos a saberem usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários e que, nesse processo,

deve aceitar o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas 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, 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.

## 1.6 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 mesmo 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 em 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.* Assim, 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. Alertando para a consolidação de uma passividade por parte do leitor, o autor 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.

*Ler é dar respostas a sinais gráficos.* A mesma passividade estabelecida pela postura anterior também resulta dessa aqui. Nessa concepção, 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 “facilitarem” 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.

*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; (6) redação”. Segundo o autor,

essa sequência padrão, utilizada redundantemente no contexto escolar, acaba por produzir uma ideia 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, p. 78, grifos do autor).

*Ler é apreciar os clássicos.* 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>19</sup> que forma leitores e ajudaria ainda na ampliação do repertório desses jovens.

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. Assim, 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.). 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 mostrar 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 perguntar se a escolarização da leitura não estaria com seus dias contados.

---

<sup>19</sup> Na tese de doutoramento intitulada *As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influência* menciona-se 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 (OLIVEIRA, 2013).

## 1.7 ESCOLARIZAÇÃO: UMA SAÍDA SEM SAÍDAS

O verbo ler não suporta o imperativo.

Daniel Pennac, *Como um romance*.

Já se avaliou, nas páginas anteriores, 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 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 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 a escola ainda é a única saída para a esperança de letramento literário para boa parte da população

brasileira (SILVA, 2012b), o que não deve impedir de se ter uma visão crítica sobre os modos como ela tem desenvolvido essa sua missão ou privilégio.

Ao se tratar da escola como instituição que tem a pretensão de legitimar a leitura, 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*, ao lado do fato de que a experiência da leitura, para a maioria das pessoas, ainda envolvia apenas a audição<sup>20</sup>. Antes de ser institucionalizada pela escola tal prática era restrita ao clero e à nobreza e é importante reconhecer que a escolarização efetivou realmente uma verdadeira democratização do ato de ler. No entanto, a escola parece ter substituído as elites ao ter, ela mesma, a pretensão de controle da leitura e de seu poder subversivo (PAULINO, 2001).

Já que a leitura precisa passar pela escola, esta não precisa ser a responsável pela “morte” da leitura, principalmente a literária. Acredita-se, e é o que se defende nesse livro, que a escola possui requisitos para “ressuscitar” a leitura. Assim, como crítica da escolarização predatória da leitura, deve-se reconhecer que

não 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 (idem, p. 28-29).

---

<sup>20</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. 253-254).



A alternativa restante, é no que acreditamos, seria preparar melhor a escola, e contemporaneamente, para intervir de maneira mais pontual e exitosa na crise da leitura literária. Nesse foco, no próximo capítulo será avaliada a relevância do professor para uma efetiva transformação do quadro aqui delineado. Transformação sob a mais radical concepção de leitura já delineada, a de Mikhail Bakhtin, abordaremos pontos que destacam a leitura como produtiva resposta dialógica, o que exige uma atuação mais ativa de professores e alunos na expectativa de formar leitores de literatura em ambiente escolar.

## CAPÍTULO 2

### LEITURA COMO *RESPOSTA* E 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, 2003

#### 2.1 O CONCEITO BAKHTINIANO DE INTERAÇÃO VERBAL

Mikhail Bakhtin, na obra *Estética da criação verbal* (2003), afirma que concepções linguísticas do século XIX (*vide* Wilhelm Humboldt; partidários de Vossler) negavam a função comunicativa da linguagem ou a secundarizavam. Assim,

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 autor).

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” (idem, p. 271). Nesse sentido, ele 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, ocuparia 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.

Aqui não se trata 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). Nesse aspecto,

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) (idem, 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, pois o próprio falante se dispõe 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.

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. Nesse sentido, os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva se definem pela alternância dos falantes e 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 (idem).

Assim posto, 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, como aqui se entende e se defende, é a essência dialógica da língua e dos textos concretos.

## 2.2 DOS TIPOS DE RESPOSTA À LEITURA

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, de acordo com Bakhtin, a comunicação verbal se organiza e se realiza pela relação pergunta-e-resposta e ainda, segundo ele, as espécies de respostas podem variar, indo desde o silêncio à emissão verbal em voz alta, desde a concordância à réplica 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 *outra coisa*, 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. 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. Ainda, nos muitos tipos de resposta possíveis (calar-se, retrucar, ignorar), somente nos interessam as que são, por assim dizer, explicitamente “responsivas”, pois não nos contentaríamos com que os alunos se calassem plenamente diante dos poemas e contos, no sentido de serem, assim, “indiferentes” aos textos.

Aqui se avalia, também, a questão, o problema da chamada “gratuidade” ou não da literatura. Nesse sentido, 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 tal meta constantemente, como uma inovadora proposta pedagógica diária. Todo comodismo rotineiro ao lado de um pragmatismo generalista só tenderiam, eficazmente, a levar a literatura em ambiente escolar à ruína total, ou seus últimos escombros seriam levado a essa ruína final, bem diriam os ainda mais pessimistas.

Mas existem extremos, e é muito mais comum encontrar o texto-pretexto, de que fala Marisa 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 da literatura não são contempladas nos exercícios de leitura (CANDIDO, 1972).

Assim, as atividades de ensino, transmissão e fomento de leitura revelam que se prevê e se ensina 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. Aquele interessado numa relação, de fato e em essência, bakhtinianamente antidialógica, não apenas se contenta em conceber resposta como resolução de atividade, como ainda parte da concepção de leitura do texto literário enquanto apreensão dos aspectos conteudísticos ou imediatos dos fragmentos de um romance ou da estrofe de um poema. Se assim não fosse, não se daria por satisfeito enquanto não percebesse o prazer estético e o gosto dos leitores como réplicas ideais para os textos literários lidos, ou melhor, demandados em sala de aula.

Até mais honestamente, poderia associar as concepções escolares de leitura a uma expectativa do ato de ler como só decodificar ou só perceber. Nessa concepção, ler (no sentido individual de ouvir, receber uma informação) já seria *toda* a leitura, que assim se completaria; a *resposta dialógica* 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. Também 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*.

Tais 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 a entender) seria diferente de a conceber como relação pergunta/resposta que só se concretiza, ou seja, que 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 responder a tais questões, imagine-se uma situação efetiva de sala de aula. Um professor que ministra assunto que trate do modernismo brasileiro (dividido em fases pelos compêndios) inicia o bimestre com a realização de um seminário sobre as vanguardas europeias. Em seguida, propõe, via livro didático, a leitura de trechos de *Macunaíma*. Logo após, como avaliação, esse 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. Ora, como esse professor concebe, de fato, a resposta? Aliás, como ele concebe a *pergunta* feita pelo romance? Assim: 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, e como visto antes, em ambiente escolar a literatura dificilmente poderá ser completamente gratuita e que, portanto, um aluno não *responde* ao romance apenas como grande pergunta, mas também à pergunta/avaliação do professor dentro da qual se insere a expectativa de resposta ao romance.

O problema, porém, não é desconsiderar completamente a incontornável dinâmica pedagógica que a literatura, assim como tudo o mais, precisa sofrer para ser inserida em ambiente escolar. Trata-se de 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. Em tal contexto, dificilmente os alunos desse professor estarão *dialogando dialogicamente* com Mário de Andrade por meio de sua narrativa e personagens. Na verdade, eles estariam dialogando apenas com uma situação discursiva restrita, ou seja, com *aquela* avaliação *daquele* professor visando *àquela* nota. Assim, nessa sala de aula hipotética (ainda que



representada por milhares de salas de aula reais pelo país), não houve verdadeiro diálogo ou resposta dialógica; enfim, o romance ficou “falando consigo mesmo”.

Bakhtin mostra o erro de se conceber a enunciação linguística como autossuficiente. Assim, para que a língua “esteja pronta” para comunicar algo, não bastam unidades gramaticais, como palavras 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, “todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo e os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso” (BAKHTIN, *op. cit.*, p. 296).

Ainda segundo o autor, 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. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Isso ocorre porque cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Assim se dá por não haver enunciado puro, sem ligação com ou contaminado de outros enunciados anteriores e dos que estão por vir. Todo enunciado é pergunta e resposta ao mesmo tempo, assim

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 de 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 de comunicação discursiva (idem, 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, constantemente presente. Se é assim, é essencial possibilitar aos alunos que *percebam* 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. Nesse sentido,

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* (idem, p. 301-2, grifos nossos).

Portanto, ainda 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 se consiste num fenômeno múltiplo e variado, que sofre alterações ao longo de “sua vida”, atualizando-se 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 de uma *personalidade leitora*, com a configuração peculiar de cada experiência de vida ou do conjunto de experiências de cada vida inteira. Assim, e como visto no anteriormente, 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 o sentimento profundo, ou mesmo a espiritualidade profunda, que comove o leitor, ao ler um poema, ou ao se deparar com uma metáfora dessas

raras, geniais, no outro extremo absoluto das chamadas *metáforas fossilizadas* do tipo “o dia está um gelo”.

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 textos e outros menos. Em suma, essa resposta em que consiste a leitura resulta em uma função enorme de variações e singularidades. Não obstante, uma coisa é certa: todos podem (ou poderiam) aprender a responder, à altura, a um texto, mais literário ou mais técnico; todos podem (ou poderiam) vir a ser leitores, ou responder dialogicamente à esperada altura devida, 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. E devido a essa importância, que aqui insistentemente defendemos, do professor em tal processo, é oportuno questionar: quem é esse profissional e como ele é formado? Qual o papel da universidade, das faculdades, e seus cursos de licenciaturas, numa formação contemporânea dos professores mediadores de leitura (os efetivos instauradores de diálogos)? Essas e outras questões permeiam a questão crítica da leitura no país, já de décadas, e nos tópicos seguintes procuraremos respondê-las.

### 2.3 A CULTURA DA LEITURA: A UNIVERSIDADE EM QUESTÃO

Entendemos que é fundamental compreender, com estrita imparcialidade dogmática e ideológica, a realidade dos cursos de licenciatura para a conseqüente compreensão da crise da leitura no país. Assim, acredita-se na urgência de que a universidade assuma, com eficácia metodológica e atenta às novas exigências da sociedade – sociedade hiperdigital –, a tarefa precípua que lhe cabe de repensar seu papel social e sua importância no enfrentamento da crise pela qual passa o sistema literário, e mesmo de leitura, notadamente em âmbito escolar (TINOCO, 2014; STEPHANI, 2009).

Aposição 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 programas governamentais que são oportunos para dirimir algumas deficiências teóricas e de repertório dos futuros professores. Entre eles, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência<sup>21</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 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 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.

---

<sup>21</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/capepibid>.

O Prodocência<sup>22</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. Note-se que 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.

É também importante destacar o papel da universidade (englobando professores e suas atividades de pesquisa e de extensão) na promoção da formação continuada de professores. Nesse sentido, é notório o distanciamento e, muitas vezes, mesmo o desconhecimento por parte de professores, com suas pesquisas e atividades extensionistas, das práticas docentes na educação básica para a formatação dessas ações. Ao prepararem seus cursos, professores e pesquisadores universitários raramente perguntam a seus alunos o que eles já estão realizando – no caso, não fazem devidamente o diagnóstico da situação e das ações já conhecidas e realizadas. 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. A formação continuada, nesses casos, baseia-se em cursos com programação fechada e o não acompanhamento do processo na escola acaba

---

<sup>22</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)>.

por comprometer o trabalho e interrompe o diálogo entre universidade e docentes (PINHEIRO, 2013).

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, separadamente estanques. A união de esforços por meio 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) avaliou esse desencontro entre instituições que, não obstante sua indiferença mútua, buscam os 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” (p. 76). A autora 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)” (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 se desconhecem propostas para o “letramento literário”, algo 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. Nesse sentido, podem ser citadas ações no estilo da “Tertúlia Literária”, em trabalho realizado pelo CEALE da UFMG<sup>23</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

---

<sup>23</sup> Site do projeto: <<http://www.fae.ufmg.br/tertulialiteraria/index.php/O-Projeto>>.

crianças entre 0 e 10 anos da Região Metropolitana de Belo Horizonte e alunos do curso de licenciatura em Pedagogia e Letras. Com objetivo central do projeto na 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 (OLIVEIRA; SILVA, 2012a).

Ações como essas<sup>24</sup> deveriam ser mais difundidas pelo país e pelas universidades; deveriam sair dos grandes centros universitários de ensino, geralmente instalados nas grandes cidades, e se espalhar por todo país, com adaptações ou mesmo com estruturas totalmente diferentes que objetivassem atuações mais efetivas para o nosso quadro atual de leitura. Tais ações já em andamento compõem apenas uma pequena parte do que a universidade pode e deve fazer na busca por uma educação de qualidade e, por isso, os estudos e projetos devem ser contínuos para que uma geração competente de professores-mediadores de leitura seja formada. Para tanto, algo essencial é conhecer melhor esses profissionais.

#### 2.4 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, então, intervir mais 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,

---

<sup>24</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).

ideologias) de leitura dos professores que têm ou terão a função formal de serem mediadores de leitura. É urgente, portanto, a emergência desses 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 (STEPANI, *op. cit.*).

Nessa linha, as pesquisas de Maria Aparecida Lopes-Rossi (2007) bem como outras (STEPANI, *idem*)<sup>25</sup> buscam suprir a citada lacuna acadêmica. Outras fontes relevantes são Ângela da Rocha Rolla (1995)<sup>26</sup>, Ana Cláudia de Sousa (2006), Ellen Cristina Baptistella Grotta (2000; 2001) e as pesquisas desenvolvidas pelo CEALE<sup>27</sup> da UFMG. Esses trabalhos investigam o perfil do professor já formado e em efetivo exercício.

---

<sup>25</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>26</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 dileitante 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>27</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.



Vale lembrar, a propósito, que a maioria das pesquisas existentes se centra no perfil leitor dos professores do Ensino fundamental, e poucas elegem o professor de Ensino Médio como foco (OLIVEIRA, 2008). Então, com base nesses trabalhos e em outros que complementam a percepção do objeto sobre o qual se voltam, avaliaremos o perfil de quem ingressa nos cursos de licenciatura. Avaliação que se dará a partir de dois questionamentos básicos: De onde essas pessoas vêm? O que buscam? Note-se que um levantamento sobre pesquisas a respeito da carreira docente responde a essas perguntas, mas, por meio de dados não muito animadores, a começar pela constatação de que o interesse pela licenciatura se encontra, e no país como um todo, em franco declínio.

Ocorre que os chamados “melhores cérebros” estão migrando da educação para outros ramos mais satisfatórios e rentáveis em termos financeiros, sociais e operacionais<sup>28</sup>. Pesquisas apontam o grande descontentamento de professores de diferentes períodos da carreira com a profissão, dando conta tais pesquisas, entre outros dados, que muitos deles mudariam de emprego, se dispusessem da opção de escolha. É o que aponta, por exemplo, a pesquisa do professor da Universidade de São Paulo (USP), José Marcelino de Rezende Pinto<sup>29</sup> que apresenta a seguinte pergunta: “Faltam professores formados no Brasil, ou os que se formam não querem seguir a profissão docente?”. Segundo dados coletados pelo pesquisador, o número de formados nas licenciaturas de 1990 a 2010 ultrapassa o número de vagas abertas no mesmo período. Assim, se todas as vagas nas universidades para as licenciaturas fossem preenchidas e se todos os formados fossem atuar em suas

---

<sup>28</sup> A título de curiosidade, o piso nacional para professor de ensino básico, 40 horas, é algo em torno de R\$ 2.400,00; o auxílio-moradia para juízes, muitos deles morando na própria cidade em que trabalham, é de R\$ 4.580,00.

<sup>29</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.

respectivas áreas da licenciatura haveria um excedente gigantesco de professores (PINTO, 2014). No entanto, o que se constata é que muitos licenciados ou desistem perante as várias adversidades no ensino – inclusive as financeiras – ou nem chegam a assumir uma sala de aula, mesmo temporariamente.

Ora, se os mais antigos estão querendo sair, não é de se estranhar que boa parte dos iniciantes não queira entrar, sendo notório que ser professor não está nos planos da grande 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). Por aquela pesquisa, confirmou-se a tendência já observada em pesquisas dos anos anteriores, que apontavam para uma falta crônica de professores, falta 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, tais 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 e, segundo dados da Capes<sup>30</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, estruturadas em 397 municípios do país. Mesmo assim, 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

---

<sup>30</sup> Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 16 de jun. de 2014.

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.

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). Esse altíssimo desinteresse também foi constatado em pesquisas realizadas nos últimos anos no nordeste de Goiás e sul tocaninense (STEPHANI, 2011; 2009), onde tal rejeição se confirma.

Também, a partir de levantamento que a UNESCO encomendou às pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas (FCC), Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto, traçou-se 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 e, assim, se os alunos de escola pública não desejam uma carreira em licenciatura, muito menos os que cursam escolas particulares. Tal constatação 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, além de possibilitarem atividades profissionais que ainda remuneram muito mal, não têm muito *status* face a cursos como os de Direito, Engenharia, Medicina entre outros bem mais “disputados”. 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 do magistério são, portanto, das classes C e D; na sua maioria, do sexo feminino.

As principais razões para esta opção são constrangedoras, pois, segundo a pesquisa, e conforme outros levantamentos (STEPHANI, 2011; 2009), os fatores que levam os alunos a escolherem o curso de licenciatura são diversos, entre eles: 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, elevam-se questões como “será que ainda se podem esperar, nesse contexto educacional, mediadores de leitura vocacionados”<sup>31</sup>?

Também se verificou, segundo os dados, que os que optam pela licenciatura, em grande parte, não estão necessariamente em busca de uma carreira docente. Assim, uma vez que o déficit de professores no Brasil é grande – no começo de 2014 passava de 700 mil para os últimos anos do Ensino fundamental e para todo o Ensino médio, dados que pouco se

---

<sup>31</sup> Utiliza-se esse termo na perspectiva de que o profissional vocacionado seja aquele que detém características e habilidades que são necessárias e inerentes ao profissional. Além disso, julga-se vocacionado o professor que demonstra estar, na maior parte do tempo, efetivamente envolvido, motivado e comprometido com seu trabalho, não obstante as tantas dificuldades a serem superadas todo dia.

alteraram agora em 2018 –, a escolha pela profissão quase sempre é guiada exclusivamente pela busca da garantia de emprego. E, diga-se, busca até legítima; não há nenhuma imoralidade, ou sentido antiético, nesse objetivo, sobretudo ao se saber que a taxa atual de desemprego no país, e que baixou desde o ano passado, ainda é de 12,7% – são por volta de 13 milhões de desempregados no Brasil, com 2,6 milhões de pessoas que simplesmente desistiram de procurar emprego, segundo atesta o IBGE. Multiplique-se por 4,5 vezes aquele número, referente a uma "família média brasileira" e se chega ao espantoso número de 59 milhões de pessoas – praticamente toda a população da Itália – vivendo sob o estigma do desemprego.

Seguindo na pesquisa, a maior parte dos candidatos vem de famílias de baixa renda e pouca escolarização, que 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, apresentam níveis de leitura abaixo do esperado (RATIER; SALLA, 2009).

Esse é, portanto, o principal desafio dos cursos de formação de professores: candidatos escassos e, ainda assim, muito pouco motivados e com graves problemas de formação básica. Tal realidade acaba impondo um verdadeiro drama à escola brasileira, que raramente dispõe de um profissional preparado e realizado, pois o que "restou" a ela é quase sempre uma pessoa que está ali a contragosto, sem motivação e com formação geral e específica deficientes. As consequências dessa situação deplorável para a qualidade da educação brasileira jamais poderiam ser minimizadas, menosprezadas ou servir de repetitivos itens tabulados de pesquisas realizadas anualmente.

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, em especial as particulares, 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. Tal situação é ainda mais grave por estar localizada no cume de um percurso formativo preenchido de omissões. Nesse sentido,

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 (MACHADO, 2012, p. 58).

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 saber que “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” (FILIPOUSKI, 1988, p. 111).

Note-se 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 e, nesse sentido, se deve conhecer a realidade da precária formação dos professores para tentar intervir sobre ela. Em um país onde não há o hábito de ler, é comum os jovens chegarem aos cursos de Letras e Pedagogia, em especial, sem um repertório desejável para quem objetiva trabalhar/incentivar a leitura. Isso, no entanto, resulta numa perpetuação do problema e

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).

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 (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 sequer um único livro na íntegra (!).



Muitos professores universitários alegam<sup>32</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.

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>33</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

---

<sup>32</sup> A autora trabalhou sete anos no curso de Letras, sendo cinco deles à frente da coordenação de curso e essa era uma reclamação muito recorrente por parte dos docentes.

<sup>33</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.

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>34</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 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, Marisa Lajolo (2007) 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*

---

<sup>34</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.

*Isaura*. A precariedade da situação que essa pobreza de repertório indica é grave (p. 108).

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>35</sup>, realizada em 2013 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 nos manuais de autoajuda (idem). 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

a formação aligeirada – ou de meia tigela – dos professores, o aviltamento das suas condições de trabalho, o minguido 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

---

<sup>35</sup> A pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, que deu origem ao livro, é aplicada em âmbito nacional e organizada pelo Instituto Pró-Livro.

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. (SILVA, 2009a, p. 23).

Diante dessas constatações, 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 (FAILLA, 2012b; SILVA, 2009a). 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.

## 2.5 O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: ELEMENTO CATALISADOR

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, idem) 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. Nesse sentido,

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 (CUNHA, 2012, p. 88).

Note-se que “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 (SILVA, 2012b).

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>36</sup>. Ainda segundo o MEC, as escolas recebem periodicamente livros para suas bibliotecas, via Programa

---

<sup>36</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.

Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)<sup>37</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 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>38</sup>

Essa iniciativa do governo tem se refletido claramente nos números do sistema literário brasileiro. Nesse aspecto, pesquisas apontam que nunca se venderam tantos livros no país, mas muitos deles são o que Marisa Lajolo (2012) chama 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

---

<sup>37</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.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>>. Acesso em: 30 de ago. de 2013.

<sup>38</sup> Informações disponíveis no site: <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-dados-estatisticos>>. Acesso em: 30 de ago. de 2013.

adequadamente ou de maneira decisiva. É fato, pois, que 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, assim

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* (RÖSING, 2012, p. 94-5, grifos nossos).

No entanto, a autora 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. 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 e, nesse sentido, “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” (idem, p. 105-106).

Nas pesquisas realizadas com alunos do EM de escolas do Distrito Federal – sobre as quais se trata nesse livro, 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 2015 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>39</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 (CUNHA, 2012).

Muitas obras de literatura que chegam à escola ficam guardadas em caixas ou depositadas em salas pequenas. 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.

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>40</sup>. No entanto, usando aqui um termo

---

<sup>39</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.

<sup>40</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.

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.

## 2.6 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 pois

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 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 (FREIRE, 2002, p. 45).

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. Nesse sentido,

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).

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,

dialógica, responsiva e ativamente, *realizar* esse acordo, *negociar* no processo de mediação da leitura de textos é o que pretendemos avaliar a seguir.

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

Verificou-se anteriormente que em países como o Brasil, marcado por forte desigualdade social, muitas pessoas ficaram privadas dos livros e da cultura da leitura durante boa parte da história do país. Historicamente, 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 avaliado – suas vantagens e desvantagens com tal situação podendo ser resumida em um paradoxo: a leitura só acontece na escola, mas *pelo menos* na escola ela acontece<sup>41</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.

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

---

<sup>41</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.

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 se constitui no verdadeiro aprendizado para a leitura (GERALDI, 2013). 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. Nesse sentido,

pensar 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 (idem, p. 25).

Nessa perspectiva é que se configura o conceito de professor-mediador visto como agente letrado, conceito aliado a propostas de leitura mediada pelo professor, leitura essa concebida como tutorial. Nesse processo há ainda alguns protocolos de leitura realizados com alunos de diferentes séries/anos da educação básica com textos de diversos assuntos relacionados a várias disciplinas. Em tais 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 (BORTONI-RICARDO, MACHADO; CASTANHEIRA, 2010).

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>42</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 (*idem*).

Nessa alegoria, o uso dos andaimes<sup>43</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 se erguer 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,

---

<sup>42</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>43</sup> 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 (*idem*, p. 26).

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 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.

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 se configura 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. Compreende-se a função do mediador em termos de iniciador aos livros e, nesse aspecto,

aquele 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 (PETIT, 2008, 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.

### 2.6.2 A mediação com textos literários

Na mediação entre o leitor e a leitura 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 (SILVA, 2005a). 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” (p. 53). 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 avalia Rildo Cosson (2006), 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. Ainda, o protagonismo do professor pode ser maior ou menor, desde que o crescimento do aluno como leitor seja priorizado. Autores há que concebem 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” (BARROS, 2006, p. 17).

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, fica bem difícil saber se está no caminho certo e, nesse sentido,

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 a mediação de leitura pressupõe a formação do mediador enquanto leitor e leitor de textos literários. A experiência individual do professor é decisiva para o tipo de abordagem que ele dará a sua mediação com o texto e, portanto,

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 (RÖSING, 2009, 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, ressaltando ainda a importância do professor em todos os momentos desse processo, acompanhando, ajudando nas inferências desenvolvidas (COSSON, 2006). A importância dessa relação professor/aluno também é realçada por Maria Rosa Oliveira e Samira Chalhub (1980), que a apontam como a mola propulsora por onde *perpassa* uma leitura de mundo.

Pode-se entender, 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. Nessa condição,

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, em outro capítulo, 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* proposto. Na verdade, essa análise será um teste para as concepções de leitura elencadas nesse capítulo, que irá considerar se 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 na pesquisa. Cremos que a análise permitirá descrever situações em que fica configurada uma lacuna no perfil do professor mediador.

## 2.7 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. Nesse sentido, 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 se exige 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” e o mediador deve ir além do mero ensino de conteúdos, propondo “estratégias de análise, síntese, comparação, classificação, estabelecimentos de relações” (SOUZA, DEPRESBITERIS e MACHADO, 2004, p. 6).

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 de Vygotsky (2000) e Reuven Feuerstein (1991)<sup>44</sup> que apresentam a mediação como elemento necessário e intrínseco ao processo de compreensão e aprendizagem.

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

Tendo em perspectiva a teoria vygotskiana, 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”. Ainda, 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

---

<sup>44</sup> Para uma mais completa abordagem das teorias desses autores, indicam-se os trabalhos de Marta Kohl Oliveira (2002), Harry Daniels (2002a), Norris Minick (2002), Neide CatarinaTurra (2007) e Aida Varela (2007).

tornar possível as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo” (OLIVEIRA, 2002, p. 33).

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. Assim,

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 (grifos do autor) (VYGOTSKY, 2000, p. 53).

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 (*idem*, 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 sócio-histórica ou histórico-cultural.

Outra teoria com a qual se coaduna aqui é a de Reuven Feuerstein, teórico judeu influenciado pelas ideias de Vygotsky. Esse estudioso sugere que a mediação é um fenômeno tão antigo quando 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).

Note-se que “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 (RON, 2011, 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 e, nesse contexto,

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, p. 305).

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 e mediador que também seja um leitor para que esses critérios estejam permeando suas práticas por ele conhecer o lado do “leitor”.



## 2.8 FORMAÇÃO DE 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 concepção de que para disseminar nos alunos aquilo que alguns autores (BARTHES, 2006; 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, destacam-se 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 possuíram 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 (BAMBERGUER, 1995, p. 20).

Isso mostra o quanto os hábitos e os interesses de leitura dos professores “contaminam” seus alunos. Tal constatação também é feita por Michelle 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, Marisa 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).

A necessidade de capacitação dos professores de língua portuguesa é urgente tanto quanto é importante melhorar também as condições de trabalho desse “mediador privilegiado de leitura”. Tais necessidades se impõem prioritariamente, uma vez que cabe a eles “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” (SILVA, 2012, p. 110-111).

Em diversos de seus estudos o autor tem insistido na necessidade dos professores serem apaixonados pelos livros, uma vez que lhes cabe a tarefa de formar para o gosto. Assim, “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” (idem, 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” (idem, 1986a, p. 109).

Ainda, 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, 2004a, p. 19). 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) 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.

Importante destacar 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. Assim, 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” (idem, p. 148).

No entanto, cabe destacar que 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 Marisa Lajolo (1988). Ângela Kleiman, 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” (2001, p. 15).

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, para quem “o formador de leitor” tem uma capacitação muito fraca, não dominando “ele próprio, as competências de leitura que pretende ensinar” (2011, p. 263).

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 a substituir, 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.

Destaque-se, novamente, que 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 se verá obrigado a “se refugiar” 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 (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.

## CAPÍTULO 3

### AS PESQUISAS, OS QUESTIONÁRIOS E OS DADOS COMPARADOS

#### 3.1 ASPECTOS GERAIS DAS PESQUISAS

Como base prática ao que até aqui foi exposto, e também com o intuito de demonstrar a relevância dessa perspectiva para o ensino de leitura literária, seguem os dados de duas pesquisas realizadas com alunos de ensino médio do Distrito Federal e de cidades do estado de São Paulo. O interesse central dessas pesquisas, comparadas, é o de confirmar a importância do professor mediador como agente de letramento literário e, para tanto, analisaremos 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.

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 entender a escola como espaço formador de leitores literários influenciou e mesmo determinou boa parte dos, digamos, caminhos-escolhas de análise apresentados nesse livro.

A primeira dessas escolhas se refere aos indivíduos pesquisados/ouvidos e o fato de que, seguindo considerações anteriores, a

escola ser a única razão<sup>45</sup> de leitura literária para a maioria das pessoas. Nesse sentido, segue-se que o EM, última instância da vida escolar obrigatória, é também a derradeira oportunidade para muitas pessoas lerem algo e mesmo se descobrirem leitoras<sup>46</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.

Note-se que 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 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 esse aluno se relaciona com os textos é de grande relevância para se identificarem ações efetivas para 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<sup>47</sup>, a

---

<sup>45</sup> Osman Lins, em seu *Do Ideal e da Glória* (1977, p. 35), menciona que “muitos dos alunos têm nos livros escolares sua única razão de literatura e o único meio de chegar a conclusões sobre o que são as letras e os escritores”.

<sup>46</sup> Segundo dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil 3*, realizada em 2013 e divulgada em 2014, 50% das leituras feitas no ensino superior, são determinadas pelas demandas escolares. (LEITE, 2012, p. 66)

<sup>47</sup> Vide o quadro geral dos questionários aplicados, como Anexo.

pesquisa-base desse livro se deteve apenas naqueles que situavam os alunos diante de seus professores. De fato, seria 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 entender o professor como elo indispensável na cadeia de formação (ou não) de leitores.

Também é necessário realçar a relevância, dada a sua exemplaridade, dos locais (localidades) da pesquisa aqui apresentada. Nesse sentido, entende-se que o Distrito Federal e principalmente Brasília, por ser a capital do país, atrai uma grande variedade 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 os mais diversos eventos culturais (gastronômicos, religiosos esportivos etc.) e literários, além de possuir uma logística favorável ao acesso a esses eventos culturais e mesmo à leitura.

As escolas (tanto particulares, quando públicas) do DF, também as de EM<sup>48</sup>, 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 – muito marcado pela forte presença de funções públicas, sobremaneira na esfera federal – ainda atraem profissionais dos estados brasileiros.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dentro da participação brasileira no

---

<sup>48</sup> 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. 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.



Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)<sup>49</sup> o Distrito Federal tem se destacado 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).

Os resultados de outra avaliação também justificam a escolha do *locus* 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>50</sup> (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) com 4,0 pontos, ficando atrás apenas de São Paulo.

Outra questão a ser considerada tem a ver com a proposta de comparar duas pesquisas. Nesse aspecto, diversos levantamentos de dados foram e estão sendo desenvolvidos no DF sobre hábitos, interesses e

---

<sup>49</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. *Vide* <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>

<sup>50</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. *Vide* <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>

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 aqui desenvolvidas 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 aqui analisadas não são ações isoladas, mas se integram a um processo contínuo e sistemático de consulta e avaliação, no bojo do qual está prevista uma nova pesquisa comparativa, a ser realizada em 2020.

É importante 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>51</sup> e períodos/épocas, possibilitando, inclusive, a construção de pesquisas de caráter contínuo. No entanto, sabe-se, que por mais que se objetive se usarem pesquisas quantitativas pela possibilidade de conferir, testar e checar os dados levantados, nenhuma pesquisa é totalmente isenta de respostas e interpretações subjetivas que, pode-se dizer, nascem das perspectivas individuais de aplicação e análise.

Feitas tais considerações, as duas pesquisas aqui avaliadas partem do mesmo eixo, e as alterações feitas de uma edição para outra tiveram a intenção, sobretudo, de se esclarecerem alguns dados, conservando-se sua abrangência e seus objetivos. Tais alterações na ferramenta de investigação (questionário) foram feitas para que fossem possíveis 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.

---

<sup>51</sup> A pesquisa de 2015 foi realizada simultaneamente com estudantes do ensino básico do Distrito Federal e de algumas cidades de São Paulo.

O grande desafio foi conseguir tal objetividade na formulação das perguntas, por isso algumas delas foram ampliadas, outras reformuladas. O instrumento de avaliação de 2015, 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 2015, principalmente pelo fato de dar diversas alternativas como opção de resposta a algumas questões, pode ter possibilitado uma resposta menos ideal e mais quantificável na pesquisa de 2015. Por exemplo, em vez de respostas “sim” ou “não”, “muito” ou “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.), supõe-se, pode ter levado a uma resposta mais exata e confiável.

Ainda comparando entre si as duas pesquisas, na de 2015 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 2015, 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. Como dito anteriormente, para

a próxima etapa desse projeto contínuo de avaliação do trabalho com a literatura no EM do DF (prevista para 2020) outras alterações, a fim de aprimorar o processo de aplicação e análise, já estão sendo pensadas.

### 3.2. A VOZ DOS (DES)INTERESSADOS: A RELAÇÃO DOS ESTUDANTES COM A LEITURA LITERÁRIA E O PAPEL DO PROFESSOR

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.

Nesse capítulo se discutirão os dados levantados por duas pesquisas realizadas por pesquisadores vinculados ao Programa de Pós-graduação em Literatura, do Departamento de Teoria literária e literaturas, do Instituto de Letras da Universidade de Brasília. O foco de análise será a atuação do professor como fator relevante para a configuração dos tipos de relação que os entrevistados demonstraram ter com o ensino de literatura.

Antes de propriamente analisar as pesquisas, é importante se destacarem alguns aspectos que, acreditamos, poderiam ser significativos para uma ainda melhor interpretação dos dados. Nesse sentido, poderíamos ter nos detido mais nos itens “frequência de leitura e leituras feitas”. Também, poderia ter havido no extenso mapeamento feito uma maior ampliação na coleta de dados no que concernem a como realmente os jovens ocupam seu tempo livre (com jogos? tv? redes sociais?) e quanto é

significativa a parcela de tempo que dispendem com atividades culturais (tais como a leitura, o teatro, o cinema, visitas a museus e coisas assim). Acreditamos que questões dessa natureza tornariam possível saber, por exemplo, quantas vezes vão à biblioteca e se é o professor que os leva.

Também avaliamos que as datas de aplicação dos questionários deveriam estar registradas já que o período de aplicação pode influenciar alguns dados (quantitativo de livros lido no ano; maior contato com o professor de LP e melhor observação de suas práticas etc.). Entendemos, depois de debruçados sobre os dados, que tais questões favoreceriam uma ampliação da coleta de informações e, assim, fica já a sugestão de que questionários dessa natureza sejam aplicados em um período já mais próximo ao final do ano letivo.

Não obstante essas ressalvas, que honestamente apresentamos, é oportuno destacar que as pesquisas foram realizadas com todos os cuidados técnicos e científicos necessários, obrigatórios em levantamentos dessa natureza. Por fim, reafirmamos que os dados são significativos e dos mais confiáveis, quando devidamente ampliados contextualmente, para o diagnóstico de situação do ensino de leitura em ambiente escolar em duas das mais emblemáticas regiões do Brasil: o Distrito Federal e o estado de São Paulo.

### 3.3 ANÁLISE DOS DADOS

Diversas pesquisas sobre 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 Faculdade de Educação linhas e grupos de pesquisa e pesquisadores que se debruçam sobre a temática. Nesse intuito, 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 falas de um dos personagens centrais – os

alunos –, pouco *ouvidos*, de fato, na maioria dos mapeamentos da realidade da leitura literária no Brasil.

As duas pesquisas tiveram a coordenação dos autores, que por meio de projetos e grupos de pesquisa vêm buscando na última década, juntamente com pesquisadores parceiros, conhecer tal realidade no DF e, recentemente, em outras regiões do país<sup>52</sup>.

As pesquisas foram realizadas em 2005 e 2015 com alunos do ensino médio no DF e, posteriormente, em São Paulo. A edição de 2015 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	2015
Quantitativo de alunos	1116	652
Quantitativo de escolas <sup>53</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

<sup>52</sup> Em 2008, foi realizada uma pesquisa com alunos do EM de algumas escolas do nordeste goiano (STEPHANI, 2009). Em 2015, 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 2020 a pesquisa está prevista para ser realizada no DF, no nordeste goiano e no sudeste tocaninense, estabelecendo uma parceria entre a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Estadual de Goiás (UEG) e a Universidade Federal do Tocantins (UFT).

<sup>53</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 – 2015: 1 no Gama, 2 em Sobradinho, 4 em Brasília e 1 em Santa Maria. Em São Paulo, escolas de Guaratinguetá, Lorena, São José dos Campos e Presidente Prudente.

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 2020 (permitindo um espaço temporal de 10 e 15 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 públicas e 150 de escolas particulares (SILVA, 2009b). Ademais, os dados dessa importante e necessária pesquisa não foram discutidos em toda a sua magnitude.

Ao se compararem 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 2015, 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 10 (dez) 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.

Apresentaremos a seguir os dados das pesquisas, organizados 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, reservando atenção apenas àquelas que permitem avaliar o papel do professor nas práticas de ensino de leitura, bem como as que ensejam discussões acerca da natureza dialógica ou não do contato com o texto literário “enquanto prática possível” pelas escolas contempladas nas pesquisas em suas duas edições:

*- 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>54</sup> 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

---

<sup>54</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”.



em casa, abandonado pelo uso mais frequente do celular<sup>55</sup>, como apontado na comparação dos dados coletados:

**Tabela 02:** Itens<sup>56</sup> que os alunos possuem e/ou utilizam em sua casa

	2005	2015
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>57</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>58</sup>

<sup>55</sup> Segundo informações dos pesquisadores, no questionário de 2015 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>56</sup> A sequência dos itens de resposta apresentada nas tabelas no decorrer deste texto mantém a mesma ordem dos elencados nos questionários aplicados.

<sup>57</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>58</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 se fazer a contabilização dos percentuais marcados, haverá questões a somatória das respostas pode ultrapassar os 100%.

Os dados coletados nas pesquisas permitem concluir que, até 2015, 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.

- *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	2015
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%
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 2015 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 repostas 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).

*- Que gênero de leitura preferem*

Para conhecer os gostos dos alunos quanto ao gênero de leitura, foi incluída no questionário de 2015 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

	2015
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%
you 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>59</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 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%

---

<sup>59</sup> Isso é o que se pode constatar nesses anos de experiência dos autores como professores de Literatura brasileira no EM e como professores e coordenadores do curso de Letras e Pedagogia da UFT, UnB e UEG.

preferem ler jornais. Os livros vêm atrás com 47%, seguidos pelos quadrinhos, com 30% (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 prefere ler os *jornais de circulação regional* (*Correio Braziliense* ou outro de sua região), 29,1% prefere 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 2015 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

	2015
<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%).

#### - *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 2015 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 2015) 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 repostas obtidas para o item:

**Tabela 06:** Importância atribuída à literatura por parte dos entrevistados

	2005	2015
é importante porque amplia os conhecimentos de mundo	65,61%	12,3%
é importante porque dá prazer (2005)		
é importante porque dá prazer, além de ampliar os conhecimentos de mundo (2015)	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 porque não é um hábito entre as pessoas de seu convívio (2015)	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 2015 – 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 2015.

Conforme citado anteriormente, ao se reconfigurar a pesquisa para 2015 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” (2015); e a questão F “não é importante” (2005) para “não é importante porque não é um hábito entre as pessoas de seu



convívio” (2015). 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.

- *Se consideram difícil/complexo ler e por quê*

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	2015
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) (2015)		
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 (2015)	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 2015) 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 2015) 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?

- *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 2015 sendo reformulada, disseram “Não” para a pergunta, conforme dados abaixo:

**Tabela 08:** Respostas à pergunta *A leitura é uma atividade mentalmente cansativa?*

	2005	2015
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 <i>palavras difíceis</i> (2015)		
Sim, porque os textos, normalmente, não trazem nenhuma novidade	5,75%	4%
Sim, porque os textos, normalmente, <i>trazem pouca informação interessante</i> (2015)		
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 (2015)	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 2015 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.

*- 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	2015
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 maior 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 2015, o que demonstra a ciência que muitos afirmam ter da importância da leitura para o conhecimento de mundo.

Como no questionário de 2015 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 2015. 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”.

- 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	2015
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 2015). 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.

#### - 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 2015. Em ambas as perguntas (2005 e 2015), primeiro têm-se o enunciado solicitando ao aluno que, dependendo da sua resposta (“sim” ou “não”) ele responderia a questões específicas. Todavia, em 2015, 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 *aquele 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*

	2005
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*

	2015
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 2015 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% (2015) 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. Assim, “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 e

se poderia 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 (idem, 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. Pode-se 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, op. cit., p. 377).

Tal orientação, segundo Líliam Cristina Marins e Vera Helena Gomes Wielewicky (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.

Também se propõem a leitura como meio da ampliação de “horizontes de expectativas”, que prevê antes uma ruptura com os horizontes que o indivíduo já possui (BORDINI; AGUIAR, 1988). Para as autoras, 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 “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.” (PENNAC, 1993, p. 19).

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.

- 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 2015 marcaram que leem *por serem obrigados pelos pais e professores*; b) outra resposta, exclusiva de 2015: *Porque gosta de ler* foi a opção de 40,3% dos alunos. Seguem todos os números:

**Tabela 13:** Por que os alunos leem

	2005	2015
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 (2015)		
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 (2015)	XX	30%
por influência dos amigos (2015)	XX	7,8%
porque gosta de ler (2015)	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 2015 (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 - 2015*), 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.

- 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 2015), 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	2015
porque não gosta	5,75%	16,3%
porque não gosta de ler (2015)		
porque não foi bem orientado	2,74%	14%
porque não foi bem orientado para a prática de leitura (2015)		
porque não tem paciência	15,18%	3,5%
porque não tem paciência para ler (2015)		
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 2015, 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 2015. Houve uma transferência das marcações de *não ter tempo* e *paciência* (2005) para *não gosta* e *não foi bem orientado* (2015).

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 2015) não concebem a

leitura como algo *desnecessário* (0% em 2015) e o tempo não é mais desculpa utilizada.

Todavia, merece destaque uma marcação em específico: 14% do grupo de alunos (entrevistados em 2015) 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?

#### - 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%
você não os pede emprestados	23,16%
de pais	12,69%
de professores	6,43%

**Fonte:** Arquivo do grupo de pesquisa

Em 2015 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>60</sup> à questão *Para leitura, você pede livros emprestados*

2015	
de colegas	53,4%
de bibliotecas	43,7%
você não os pede emprestados	14,6%
de pais	14,1%
de professores	4,4%

**Fonte:** Arquivo do grupo de pesquisa

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*

2015	
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

---

<sup>60</sup> Nas próximas 3 tabelas, diferentemente das demais, as repostas são apresentadas pela ordem demarcação e não pela sequência apresentada nos questionários.

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 2015); e, c) uma parcela dos alunos (14% em 2015) 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.

#### *- 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 consequentemente o de Literatura). Na de 2015 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

	2015
<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

	2015
<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 se insere ao que já se destacava, há cerca de duas décadas, como componente dessa problemática que ainda é atual. Nesse sentido,

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 (SILVA, 1991, 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 2015, 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*

	<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 ser 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*

	<b>2015</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 2015, 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 2015 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	2015
Cópias de textos	60,38%	50,5%
Retroprojeter	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 2015. 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), Retroprojeter, 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	2015
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 (2015)		
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, pesquisas, as artes em geral	XX	37,6%
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</i> (2015) 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 (2015)		
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 2015 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, que se sustenta em três eixos: “[...] o fazer, a leitura e a contextualização” (BARBOSA, 1998, p. 37). Por outro lado, aqui se questiona se seria providencial “facilitar” o que não necessariamente deva ser facilitado, admitindo se a preparação para a leitura não seria mais eficaz do que sua facilitação, normalmente realizada mais com falhas do que com acertos.

A alternativa mais marcada pelos alunos foi *Assistir a filmes feitos a partir dos livros pedidos* (com 53% em 2005 e 41,3% em 2015), seguida por duas respostas inseridas em 2015, *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 filmicas 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 filmicas, adaptações para histórias em quadrinhos (NAGAMINI, 2004; NAPOLITANO, 2006; 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, elas 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, hoje com abrangentes suportes digitais, que a substituiu.

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, pois “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” (NAGAMINI, *op. cit.*, p. 16). Ainda, note-se 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 (CUNHA, *op. cit.*, p. 13).

Tal situação, segundo esta autora, pode fazer com que o aluno confunda as duas obras. Outros estudiosos também refletem sobre essa relação (filme vs. obra literária) e destacam que diferentes linguagens implicam 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 (GIACOMETTI, 2008, p. 112).

Também, 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, seqüências, 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* pode até ser “árido e mesmo difícil” porque precisa ser, até o momento em que, por se ter lido esse livro, se poderá ler, por exemplo, *Grande sertão: veredas* “sentindo”, quem sabe, menos aridez e dificuldade de leitura. Assim, nesse sentido, levar para os alunos filmes sobre o romance de Machado de Assis tornará a aridez e a dificuldade menores? Provavelmente não, apenas as superficializando e, nesse *rotineiro processo facilitador*, mesmo tornando cada vez menos provável que esse aluno consiga ir “bem mais fundo” no universo linguístico-literário de um escritor como Guimarães Rosa. Nem que seja por mero prazer e entretenimento por meio da leitura.

Como já foi mencionado, muitas dessas obras levadas para a sala de aula são consideradas “difíceis” pelos alunos, e tal *dificuldade cíclica*, em grande parte se dá justamente pelo constante adiamento das leituras assim “menos simples”, o que só serve para ampliar, aprofundar o despreparo dos alunos, tornando sua própria educação, como um todo, amplamente deficitária. Ora, acontece que muita gente não lê porque não tem condições (familiares, escolares, sociais, culturais que sejam) de fazê-lo; ainda, se



acrescente a isso a dificuldade de compreensão leitora dos alunos que, no geral, não dominam a condição básica para ler, entendendo devidamente, alguns parágrafos, o que dirá um livro. Nessa situação,

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 (FAILLA, 2012b, p. 51).

E esse buraco ao qual a autora se refere é a “incompetência leitora” perante o texto. Daí surge essa espécie particular de autoexclusão do universo leitor, que se dá devido à falta da habilidade de leitura. Sob tal condição estruturante, as pessoas frequentam a escola, mas isso não é garantia de inclusão ao meio letrado, de devida relação entre significantes e significados, se tal habilidade não for desenvolvida de forma efetiva. Assim,

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 (idem, p. 52).

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 (KLEIMAN, 2007).

Ainda, 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 (idem).

Seguindo a análise, serão apresentados alguns dados sobre a afinidade, aproximação entre os interesses de alunos e professores. Uma das questões (já mencionada e comentada nesse livro) 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 2015, 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

	2015
<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

	2015
<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 à constatação de que mesmo com tantos estudos defendendo um trabalho de atendimento do horizonte de expectativas do aluno (MARCHI, 2006; BORDINI; AGUIAR, 1988; ROCCO, 1998; BAMBERGUER, 1995) os interesses dos estudantes são bem menos contemplados do que seria de se esperar. No entanto, pode-se questionar se, porventura, o professor deveria acompanhar essa ordem de prioridades manifesta pelos alunos na abordagem literária e, ainda, como isso deveria ser feito.

Face a tal situação, aqui se defende que ao selecionar os textos/obras literárias para o trabalho em sala, o professor poderia levar em consideração o gosto e interesse dos alunos. Isso não significa abrir mão da qualidade literária dos textos, nem das chamadas “obras canônicas”, 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 mais significativa dessas obras.

Os alunos quase sempre leem por obrigação (e porque faz parte do currículo), mas podem vir a ter prazer nesse ato, e uma das maneiras de se conseguir isso é atendendo a seus horizontes de expectativas. Isso tornaria possível confrontá-los com o sentido “de novo” trazido pela obra e, o que é possível, ampliar seus horizontes de leitor, de ser estético, mesmo de cidadão.

Assim, é importante compreender o “momento” do jovem, não transformando o trabalho com o texto literário naquilo que pode ser um verdadeiro “massacre”, em termo de Zoara Failla. Nesse sentido,

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 (2012c, p. 1, entrevista à revista *Época*)<sup>61</sup>.

Inserido em dado contexto histórico, esse é o processo – vida vs. escola – pelo qual a sociedade cobra do professor a formação de um indivíduo que lê, preferencialmente textos escritos. No entanto, certas leituras são feitas para a escola, e não para os próprios leitores. Nesse sentido,

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 freqüentemente realizadas pela maioria da população (MARCHI, 2001, p. 160).

Retomando a pesquisa, em outra questão (também existente apenas no questionário de 2015) foi solicitado: Em sua opinião, que temas mais despertam o interesse desses professores para desenvolver atividades

---

<sup>61</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.

relacionadas, por exemplo, a leituras e pesquisas. Segue tabela com a opinião dos alunos:

**Tabela 26:** Temas que mais despertam o interesse dos professores para desenvolver atividades relacionadas, por exemplo, a leituras e pesquisas

	2015
<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

Ocorre que, no geral, para os alunos, os interesses de seus professores são bens distintos dos seus: enquanto aqueles se interessam por *literatura nacional, educação, política, drogas e artes* para atividades 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 professores.

É importante destacar que a pergunta não tratava de interesses pessoais e particulares desses professores, mas sim aqueles que visavam às atividades desenvolvidas com os alunos. Assim, os dados demonstram claramente que os interesses do professor não correspondem aos dos estudantes – enfim, como encontrar um meio termo de ação *interessante, eficaz e produtiva* para esses dois lados é a questão premente na educação contemporânea como um todo, não só com o trabalho com textos e leituras. Ainda, os dados demonstram que não estão sendo atendidas as expectativas dos alunos-leitores, como se espera (JAUSS, 1979) e como se deveria (BORDINI; AGUIAR, 1988). Nesse contexto, como consequência geral, a identificação dos leitores (os da escola e os de fora dela) com os textos fica enormemente dificultada, senão mesmo impossível.

É importante, também, comparar e questionar 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. Dessa percepção, 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. Assim,

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 (MARCHI, 2006, 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 conseqüente 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 ela,

[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 (p. 58).

Também 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 ele está inserido. Caso contrário, haverá afastamento e indiferença e, assim,

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).

E, ainda, “uma vez que possam estabelecer relação com objetos literários mais próximos de seu tempo e de sua realidade, os alunos poderão e estarão aptos a ver e estudar obras do passado com os olhos de hoje” (idem, p. 76). Cabe aqui destacar que a defesa daquilo “de mais perto e de mais familiar” do aluno, como ponto de partida para o trabalho com o texto literário, já é algo defendido há mais de 20 anos (BOSI, 1992; ROCCO, 1992). Assim, 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 “cederem também” ao gosto e interesse dos alunos, estariam abrindo mão da qualidade dos textos, argumento que, fundado em si mesmo, não procede de há muito, muito tempo.

A propósito, fez-se o levantamento das falas de alguns alunos-leitores sobre como veem os modos segundo os quais é decidido o que podem/devem ler na escola. A seguir, um exemplo delas:

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).

Também se tratou do problema do repertório que não leva em consideração a realidade do aluno. Nesse sentido,

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 (JOBIM, 2009, 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, mesmo sendo também um historiador da literatura, acredita que o 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 incorrerem 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, “ler é como namorar. Quem acha que não gosta é porque está com um parceiro que não lhe dá prazer. Trate de trocar” (MACHADO, 2012, p. 60).

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. Assim,

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 (idem, p. 60).

O autor 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. Nesse sentido,

alguns 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 (idem, p. 60-61).

O professor que é leitor pode auxiliar nesse processo, em que o exemplo é bem mais decisivo que o discurso e

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 (idem, p. 63).

A atuação de bons *professores-leitores* é estratégica. Se o professor for um bom “marqueteiro” dos livros, ele conseguirá despertar o interesse dos alunos (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 2015, 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

2015	
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. Ainda, “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” (KLEIMAN, 2001, p. 24).

### 3.4 ALGUMAS CONCLUSÕES POSSÍVEIS

Os números aqui apontados e comentados fazem parte, como já dito anteriormente, de pesquisas de grandes proporções e com diversas temáticas passíveis de discussão<sup>62</sup>. Como também já destacado, aqui são apresentados alguns aspectos que se referem às concepções que os alunos entrevistados possuem sobre leitura e sobre seus professores de LP. Nesse sentido, uma primeira conclusão a 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.

Assim, além de importante, a leitura para os alunos não é uma atividade “tão complexa” e mentalmente cansativa, muito menos “coisa de velho”; e mesmo 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 (smartphones, computadores com acesso à internet, tv de canais abertos e, também e ainda, rádio) e a tv continua sendo o mais democrático canal de acesso a informações, dado em plena transformação, já que nos últimos anos a internet e as redes sociais estão substituindo consideravelmente essa plataforma de obtenção de informação. Também, os pesquisados têm a música, os esportes, as viagens e passeios como os assuntos que mais fazem parte de seu cotidiano e lhes despertam o interesse. Quanto ao gênero de leitura, preferem os livros de

---

<sup>62</sup> Ao final será apresentado o questionário, em versão oficial, utilizado para coleta e análise dos dados.

caráter histórico, seguidos pelos romances clássicos e pela leitura de autoajuda.

Quanto aos jornais, a maioria (ainda que poucos) dos entrevistados prefere ler o “mais próximo de sua realidade” (*jornais de circulação regional*) o que demonstra interesse pelo local, pelas notícias que implicam mais diretamente em seu cotidiano e o 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. Sobre a leitura no “espaço escolar” se percebe nas falas dos alunos alguns pontos que merecem análise e providências pois, de fato, teoria e prática ainda não estão bem resolvidas nesse *sofisticadamente simples* trabalho de fazer da escola também um lugar de formação leitora.

Um ponto que merece cuidadosa reflexão trata da “visão” que os alunos têm de seus professores de LP, já que estes não estão sendo mais considerados como (única ou mais importante) fonte de informações. Assim, o professor e as aulas de literatura não estão impactando positivamente no aumento da frequência de leitura porque – embora exista no ensino médio uma carga horária curricular sugerida para LP e LB<sup>63</sup>, 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 alunos 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 mesmo à revelia da escola. (MAFRA, 2003). Todavia, se o professor não motiva e não impacta na frequência de leitura, para muitos ele é culpado da “não-leitura”, como alegam vários 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

---

<sup>63</sup> LB = Literatura Brasileira.

“fontes” de acesso a materiais, nem para a leitura nem para a pesquisa. Então, percebe-se, o quadro geral (que em um período de 10 anos se manteve praticamente o mesmo, se não piorou...) não é nada favorável à essencial função do professor como “coordenador de leituras”. Nada favorável.

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 desses profissionais em sala de aula (pode-se crer que no país todo não seja muito diferente) não possuem o preparo adequado para o desenvolvimento de suas atividades, inclusive domínio geral de elementos básicos de sua área de atuação – para o que possui certificado legal de conclusão de curso em nível de ensino superior –, seja o trabalho com a gramática, com redação ou/e literatura. Nesse contexto, 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” (um anátema, uma diáspora, um abismo...) entre a realidade imediata do aluno e o universo valorizado e representado nos textos de leitura oferecidos aos alunos.

No mais, as pesquisas analisadas confirmam o que se defende já desde as primeiras páginas desse livro: uma necessidade premente da recomposição contemporânea da figura *ativa, efetiva, criativa* do professor mediador como agente de letramento literário. Todavia, pela ampla verificação dos dados, percebeu-se que a mediação da leitura não ocorre como se espera e assim se chega à inevitável 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, sobretudo, práticas de leitura literária.

## CAPÍTULO 4

### LEITURA COMO RESPOSTA: UMA 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.*

#### 4.1 DE FÓRMULAS ENTRE CONCEPÇÕES

Nos capítulos anteriores foram apresentadas várias concepções de leitura que, bem menos na prática e aplicação do que mais na teoria e intenção, estão no dia a dia educacional brasileiro. Concepções que se misturam difusamente, tomando uma imagem precisa de Mozart Ramos Neves – ex-reitor da Universidade do Ceará, e um dos diretores executivos da ONG *Todos pela educação* –, “temos uma escola do século XIX, com professores do século XX e alunos do século XXI”. Nosso propósito nessa apresentação foi avaliar que se já é muito desvantajoso que a teoria escolar não seja bem entendida nem sequer aplicada, pior ainda é termos uma escola em que as poucas e boas concepções de leitura não sejam também eficazmente incisivas, já que não serão somente elas o que de fato determinará a maneira como o texto será lido (se e quando o for) na sala de aula.

Nesse sentido, a também avaliação das duas pesquisas sobre práticas escolares de leitura, as de 2005 e 2015, complementa o esforço aqui assumido para demonstrar que teoria e prática ainda não estão bem resolvidas nessa intenção, quer se crer real ainda que idílica, senão utópica, para fazer da escola, no geral ainda descolada da realidade conjuntural brasileira, um lugar

perfeito de formação leitora plena<sup>64</sup>. Assim, não acreditamos ser possível haver na escola um discurso científico calcado na visão de língua como interação comunicacional dinâmica – via PCN’s, e proposta da intenção geral do BNCC<sup>65</sup>, por exemplo – (des)integrada a uma prática de ensino de leitura que, desconhecendo a verdadeira noção de resposta ou diálogo texto-leitor – considerados os contextos de leitura – caia na velha concepção de língua como código ou como transmissão de pensamento, em que só o professor ou os livros “falam”.

Ainda, dentre os muitos problemas apontados nos capítulos anteriores, 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, simplesmente não se conseguirá alcançar o objetivo de *formar bons 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 (mesmo 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 urgentemente efetivada e aplicada pelas instituições – MEC, secretarias de educação de governos estaduais e municipais, escolas – e 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, que concepção de leitura efetivamente contribui para uma legítima fruição do texto literário se tornando, assim, viável para formar novos leitores.

---

<sup>64</sup> Pesquisa do IBGE, de 2017, dá conta de que somente 2,4% dos alunos de ensino médio desejariam ser professores. Os motivos alegados são já bem conhecidos pelo(s) governo(s) e pesquisadores há, pelo menos, 20 anos: baixíssimo nível salarial e quase total falta de reconhecimento profissional pela sociedade.

<sup>65</sup> A BNCC – *Base Nacional Comum Curricular* – é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais.



Como também já se avaliou nesse livro, 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, de fato, formar novos leitores, leitores minimamente conscientes do ato de ler, do que esse ato, em toda sua potencialidade e possibilidades, implica e revela; comunica e desvenda; amplia e compara. Com tal preocupação, este capítulo consiste na elaboração de uma dessas propostas.

Preocupação, e já se adianta, sem desejar utopicamente e sabendo que essa expectativa nem de longe significa que a hipótese de ensino de LP aqui proposta seja *idealmente didática, sensorialmente lúdica* nem tenha qualquer outra conotação associada a *saídas com respostas fáceis*, prontas para *uso imediato e aplicadas a qualquer contexto* – disso já se tem muitíssimo e a escola, e nela a leitura, está como está. Pelo contrário, aqui nos afastamos das chamadas receitas, fórmulas, formas, linhas, tendências hermeticamente prontas para a formação de leitores. Afastamo-nos sabendo que a busca incessante, mesmo midiática, por essas “coisas 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.

#### 4.2 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 devidamente de que maneira a leitura se efetiva. Por sua vez, para se compreender tal papel é preciso lembrar do *lugar privilegiado* destinado ao leitor na comunicação, conforme uma dada teoria da linguagem (BAKHTIN, 2008; 2004; 2003).

Bakhtin, afastando-se da linguística filológica de seu tempo, que acreditava que a essência da linguagem fosse a auto-objetivação do homem –

do falante/escritor –, prioriza a função comunicativa da linguagem, afirmando que a marca desta é justamente servir de lugar de encontro entre o eu e o outro. Nesse sentido, acusa a linguística do seu tempo de apregoar aquilo que ele chamava de “ficções”, tais como a ideia do “ouvinte”, do “entendedor” e do “fluxo único da fala”. Para o autor, “tais ficções dão uma noção absolutamente deturpada do processo complexo e amplamente ativo da comunicação discursiva” (2003, p. 271). Bakhtin se referia 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).

Diferentemente do então entendimento geral, Bakhtin propõe 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 ele, a comunicação só acontece como *resposta* do interlocutor/ouvinte ao falante, assim

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. 2721).

As posições do falante e do ouvinte são intercambiáveis e nenhum deles ocupa papel passivo em momento algum da comunicação uma vez que, para Bakhtin, *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). Nesse processo, como o leitor/ouvinte compõe a pergunta lançada pelo falante/escritor este, simultaneamente, prevê a resposta daquele e, de certa maneira, a ensaja e compõe igualmente, num processo tal que as noções

de “emissor” e “receptor” já não caberiam, mesmo, senão como “ficções provisórias” (op. cit.).

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, pois

[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).

Considerando esses argumentos teóricos com a proposta de uma ação educacional estabelecida num espaço geográfico, culturalmente estabelecido, parece que as concepções de leitura, sobremaneira as de leitura literária, predominantes na prática escolar do Distrito Federal, e do Brasil como um todo, não pressupõem essa interação de que tanto fala Bakhtin. Na verdade, tais concepções poderiam ser associadas bem mais, quando não somente isso, a uma expectativa do ato de ler como simplesmente decodificar elementos formais ou perceber informações textuais periféricas. 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 acadêmicos pós-graduados, 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*. Nesse sentido, há uma diferença fundamental entre se conceber 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 esse romance. 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, entendido como leitor ideal dessa avaliação. Em outro nível, bem *mais próxima* 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 os tipos 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.

Ainda, 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. Nesse sentido, os próprios trabalhos sobre Bakhtin disponíveis em língua portuguesa, não obstante se configurem uma grande fortuna crítica, nem sempre são esclarecedores a respeito de como a leitura dialógica se materializa. Quanto a isso,

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 (FIORIN, 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 este chama 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” (idem).

Apesar de concordarmos com o teórico brasileiro, é preciso fazer momentaneamente o papel de professores ansiosos por respostas concretas, ou mesmo de um leitor crítico, para, assim, testar seu ponto de vista, no sentido de extrair de sua proposta uma aplicabilidade teórico-didática mais segura. Antes de tudo deve-se dizer que, mesmo nesse ponto em que tal teoria se explana, as argumentações propostas 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? Retomando Bakhtin, se ele 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 maneira: 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 tipo de metonímia? Aliás, a situação do professor precisar insistir nessa averiguação quantitativa

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 pretende com esses, e tantos, questionamentos não é por em xeque a “proposta de leitura” de Bakhtin, com a qual, e já aqui dissemos, concordamos quase que integralmente. Pelo contrário, o que mais nos interessa é demonstrar que o terreno teórico em torno da aplicação dessa proposta bakhtiniana precisa ser melhor entendida, pois há alguns tantos entraves conceituais, tipo assim de pedras imensas, no caminho do professor que busca saber exatamente como deve se efetivar e promover a leitura como efetiva e dinâmica resposta dialógica.

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 (FIORIN, *op. cit.*). E novamente, se “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*” (idem, 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 se dá essa resposta ativa? Ela precisa se concretizar? Quais as formas dessa concretização, dessa efetivação? Sim, muitas perguntas... e para procurar respondê-las com o mínimo de objetividade, e honestidade, responder, é oportuno resumir os pontos alcançados até aqui.

Pelo que se viu em Bakhtin e Fiorin, para uma compreensão sobre o ato de leitura é preciso distinguir 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, pseudoleituras e implica ainda que a decodificação linguística é apenas parte componente da leitura e não a leitura mesma. Então, se tem como fundamento que *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>66</sup>, se de fato entendesse que é disso que se trata: ou seja, é como se ele 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 contemplado, por exemplo, nada daquilo que se viu no Capítulo 2 desse livro o que se entende como leitura mecânica ou compreensiva/exploratória.

No entanto, seria preciso reconhecer que 1) o ler e 2) o se envolver 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, deve-se 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 bom debate questionador: *como é feita a interpretação?*

Karlheinz Stierle (1979), comentando a proposta de Robert Jaus, afirma que é a resposta do leitor, ou seja, seu diálogo com a obra, que faz com que ela 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

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,

---

<sup>66</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, *vide* SOLÉ, 1998; LEFFA, 1996; RIBEIRO, 2005.

transformá-lo em viseira e montar a cavalo... (STIERLE, *op. cit.*, p. 121).

Para o autor, 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.

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 se chama de “constante movimento de horizonte e tema e, com isso, da perspectividade, na qual se mostra o próprio estado de fato. O leitor, ao fazer essa primeira seleção decodificadora, já se tornaria “consciente do transcurso do movimento temático e de seu respectivo horizonte” (idem, p 125). 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. Isso implica que o leitor pode ou não ativar essa comunicação suplementar, ou a tornar eficaz ou a neutralizar (idem).

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 (SILVA, 2004, p. 325). Como se vê, em



contraste com tal 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. 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. Assim,

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 (*op. cit.*, p. 270).

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, quanto à noção de leitura como interação e processo,

às intenções da recepção da linguagem escrita cabem 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 (TINOCO, 2000, p. 1).

Nesse aspecto, a leitura – como “produto social” – é produzida em condições determinadas, ou seja, em um momento sócio-histórico que precisa ser levado em conta, pois propicia o “processo de conhecimento dialógico de mundo”. Processo em que se criticam os modelos textuais que tendem a descrever apenas um polo da situação comunicativa, 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” (idem, p. 2).

Ainda, 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. Com base em Bakhtin, 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).

Tinoco 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). Nesse sentido, 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.

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, leitor. É por isso que “não basta decodificar as representações indiciadas por sinais e signos; o leitor porta-se diante do texto transformando-o e transformando-se” (SILVA, 1988, p. 44).

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” (KLEIMAN, 2007). 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 urgente também a necessidade 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” (TINOCO, op. cit.) que, envoltas por propostas para entender e explicar tudo, não oferecem material de compreensão eficaz da sociedade e dele próprio.

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. Nessa postura adotada pela escola, *emissor* e *receptor* não seriam mais tidos como “pontos vazios de emissão e recepção de mensagens”, 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” (idem, p. 6).

Tais considerações levam à conclusão de 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. Nesse contexto a decodificação linguística, portanto, 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.

#### 4.3 O PROFESSOR-MEDIADOR E LEITURA COMO *RESPOSTA* FORMADORA

Pela perspectiva bakhtiniana, na qual a língua é constitutivamente dialógica, 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”. Assim, se a língua é dialógica, segue-se que apenas na interação efetiva entre sujeitos a leitura plena se materializa.

Partindo desse pressuposto, a linha que aqui se propõe é a de um “ensino dialogicizado” de LP, que implica o professor levar o aluno a *responder, participar ativamente da conversa dialogal* em que consiste a leitura que, se se propõe plena, só pode ser estabelecida por meio de em um diálogo efetivo. Nesse processo, o *conhecido* estabelece contato com o *novo*, trocam-se informações, reestruturam-se posições e experiências. Ler plenamente é entrar em relação interativa, da qual não se pode sair indiferente, aliás, a indiferença é, antes, sinal vivo de que efetivamente não se estabeleceu *relação dialógica* (interativa) com o texto. Assim, é importante 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, simplesmente concluir que *ler é responder* – isso os alunos já fazem há muito tempo; e o fazem bem, bem mal. É preciso ainda fornecer ao professor/mediador meios de saber a quem deve se dirigir tal *resposta*.

A compreensão não surge da mera subjetividade do leitor, mas é tributária de outras compreensões que não estão necessariamente implícitas e/ou implicadas na própria constituição da linguagem que tece o texto, como uma leitura apressada de Bakhtin poderia fazer supor (FIORIN, 2006). 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, as falas” no texto e acerca dele, as quais precisam ser resgatadas por meio da análise crítica dos alunos-leitores, devidamente professor.

Nessa linha, Bakhtin avalia que a natureza dialógica da língua, se mal compreendida, pode levar ao “quietismo” e, ainda, alguém pode julgar que, se a língua é *sempre* diálogo, então ela é diálogo mesmo nos textos autoritários e monofônicos. Nesse caso, onde se estabeleceria a liberdade do ouvinte (falante, escritor, leitor), fundada no essencial sentido de alteridade, tão caro à teoria bakhtiniana de linguagem? Assim, o equívoco de um “quietismo fatalista” pode e precisa ser desfeito ou, antes, devidamente entendido. O

professor pode, por exemplo, lançar mão de uma linha teórica como a Estética da recepção, que considera o leitor como elemento ativo no processo de leitura, desde que seja capaz de *desvendar* o texto e *responder* aos seus enijos 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) à atuação do mediador é necessária, justamente para apoiar e realçar, por parte do aluno-leitor, a percepção daquelas “deixas” presentes no texto. Note-se que tal aspecto dessa proposta ficará mais evidente se for feita uma analogia do escritor polifônico com o professor mediador, que apresenta ao leitor os mecanismos pelos quais este pode “enxergar” a proposta do autor “internalizado” e interagir com ela.

Em 1929 Mikhail Bakhtin publicou o livro *Problemas da poética de Dostoiévski*<sup>67</sup>, em que fazia a fundamental distinção entre monofonia e polifonia. No livro, Bakhtin se propôs a descrever o que chamava de a revolução copernicana do escritor russo Fiódor M. Dostoiévski – fundador do chamado “romance polifônico”, em que o escritor não se impõe ao texto, dotando, antes, suas personagens de efetiva autonomia discursiva e ideológica.

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 (BAKHTIN, 2008). 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. Aliás, sugerimos a terminologia de professores formadores de leitores – “dostoiévskianos” ou dialógicos –, para

---

<sup>67</sup> Este livro de Bakhtin foi reeditado em 1963 e, desde então, traduzido para diversas línguas.

aqueles que conseguem promover o efetivo diálogo entre aluno-leitor e autor instaurado no texto.

Defendemos, 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 literatura precisa dominar os textos literários de tal forma que possa promover o encontro eficaz entre autor e leitor. Dessa maneira, esse professor *estaria* para os demais professores de LP como Dostoiévski *esteve*, segundo Bakhtin, para os autores de romances monofônicos: ambos seriam revolucionários.

Nesse processo, ambos lidam com a linguagem que, sendo de natureza essencialmente dialógica, tende, no entanto, para uma realização monofônica, necessitando de uma intervenção eficaz. Tal intervenção só 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.

Então, assim como Dostoiévski vai 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 interessante* que pode ser a aula de leitura, tornando-a animada e tornando os leitores animados para responderem como indivíduos dialógicos ativos – o professor precisa ser, e com prazer por isso, um dinâmico mobilizador de vozes, um maestro criativamente eficiente do grande coral polifônico que (toda) leitura é. Um problema enorme se estabelece, todavia, no crucial fato de que ainda são bem poucos, no Brasil,

professores capazes de, e realmente interessados em<sup>68</sup>, 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 desses trabalhos sobre ensino de leitura não se destaca que o professor precisa conhecer o mínimo de teoria literária para lidar, com o mínimo de competência, com o “elemento literário”. Por exemplo, Ezequiel Theodoro da Silva (1997), ao tratar da necessidade de aporte teórico por parte de professores, enfatiza a necessidade do domínio de teorias de leitura, mas não confere a devida importância à teoria da literatura<sup>69</sup>. Ocorre que sem (re)conhecer – devida e minimamente – questões de teoria literária o professor, como no geral acontece em todo o país, com muitas dificuldades se tornará um leitor competente de obras literárias em termos de análise e crítica. Ora, isso é de grande relevância para que esse professor possa, entre outras tantas possibilidades, tornar uma aula sobre um poema efetivamente interessante e agradável.

Despreparados para assim trabalhar com a literatura – com conhecimento técnico e mesmo prazer frutivo –, os esforços desses professores muitas, muitas das vezes dão em nada, oferecem pouco, apresentam o mínimo. Suas aulas acabam se transformando em tentativas desconexas, honestas mas vãs, de oferecer “prazer estético” via texto literário, mas como não dominam o universo próprio (de forma e conteúdo) desses

---

<sup>68</sup> Relembramos pesquisa recente do IBGE, dá conta de que somente 2,4% dos alunos de ensino médio se interessam em seguir a carreira do magistério. Alegam, para tanto, o baixo nível salarial e a grande desvalorização da carreira.

<sup>69</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, entre outros, Roger Samuel (1984) e Terry Eagleton (2006).



textos, eles não podem senão “macaquear repetitivos” o que poderia ser uma *aula de literatura de fato informativa, comparativa, criativa e formativa*.

Nesse contexto instaurado há várias décadas, a atuação do professor é responsável por boa parte do fracasso e do sucesso, mais aquele do que este, na expectativa de levar os alunos a “apreciar” literatura. Aquele desejado “brilho nos olhos”, que alunos apontam em depoimentos sobre professores inspiradores (STEPHANI, 2009), é uma metonímia que os estudantes usam para resumir um professor que, tomado de paixão pela literatura, dispõe também de recursos – técnicos, metodológicos, de leituras prévias – para conduzir seus alunos por esse universo inóspito, solitário tanto quanto fantástico, fabuloso. Trata-se, em suma, de professores que aliam a teoria literária com o refinado gosto estético de quem convive com poemas, romances, contos, novelas e peças da literatura nacional e universal. Se não for assim, não dará certo. E não se iluda quanto a isso, caro leitor.

Professores desprovidos de formação estética e teórico-literária, *professores não-leitores*, geralmente não são também apreciadores efetivos de literatura. Nesse processo educacional trágico, ocorre que ficam sem saber o que fazer com os textos literários em sala de aula e essa, com certeza, é uma das principais razões pelas quais recorrem exageradamente ao livro didático como “muleta pedagógica” e tomam praticamente todo o tempo da aula com a maçante historiografia e biografismo, quando não (des)usam o texto literário para “se descobrirem” nele tipos de orações subordinadas, de conjunções, de sujeitos...

De fato, mais ou menos conscientemente todos sabem que isso não é promoção de leitura literária nem de formação de leitores, mas deixam entrever que o que pesa para insistirem ainda nessas metodologias, apesar de tudo, é a inegável vantagem de se salvarem as aparências escolares e, perdido nelas, justificar a presença de um professor, assim ineficaz e desanimado, 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 esse professor desconhecer o objeto, e suas variações e funções, sobre o qual se volta?

Também, 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. Nesse sentido, a proposta de uma 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.*

#### 4.4 LEITURA COMO RESPOSTA PRODUTIVA 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 considerou até aqui, além da importância de conhecimentos conceituais sobre a prática de leitura, também é importante estar ciente de que tratamos não de uma leitura ideal e meramente prazerosa ou gratuita de textos literários, mas de leitura literária em ambiente escolar (com objetivos claros e bem traçados). Ou seja, destacamos aqui vários fundamentos, entre tantos outros, que miram uma abordagem não-idealizada, aplicada genericamente a qualquer grupo, que verdadeiramente contemple o fato de que a prática de leitura deverá ser aquela possível nas aulas de LP das escolas. Tal determinação, portanto, leva a outro grande desafio de uma proposta de ensino dialógico de leitura literária: responder se tal concepção de *leitura como resposta ativa* se aplica, com eficácia, a um ambiente escolar.

Nesse sentido *responsivo*, José Fiorin (2006) afirma que seu livro é sua *resposta* a Bakhtin. Assim, partindo de “deixa”, seria oportuno saber quando

e como se efetiva a *resposta leitora* do aluno e, para tanto, quais os meios materiais necessários a tal resposta e qual seria o suporte dela. Como suportes já estabelecidos, ainda que ineficientes porque desatualizados, sabe-se que na condição de aluno-leitor, no geral se responde por meio de um questionário, um debate, um inquérito oral, por meio de uma paráfrase, uma dissertação analítica, produção de resumo, criação referencial de outro texto literário e coisas assim, digamos, semelhantes.

Nesse ponto, é inevitável não tocar na questão das avaliações e os motivos de a escola ter de avaliar uma leitura feita – *escola = avaliar com notas = ter de provar que sabe = mostrar que aprendeu*. Ora, ela o faz porque ainda desde meados do século XIX se acreditava piamente, e no século XXI ainda se acredita, que uma resposta, enquanto leitura realizada, se efetiva por meio da “resposta” – enquanto ato mensurável, verificável, quantificável de comprovação do que foi devidamente (escolarmente) lido/armazenado/decorado/aprendido<sup>70</sup>. Se assim é, e é assim no geral, não é sensato ser (tão) contrário à necessária “engrenagem avaliativa” da escola – que existe em todas as escolas, no mundo todo – ainda que vários autores (PERRONE-MOISÉS, 2016; TINOCO, 2014; SILVA, 2004a; PENNAC, 1993, entre tantos outros) defendam uma “leitura mais gratuita” que meramente feita com o objetivo estrito de “avaliar se”. Mas, e é bem verdade, se por um lado essa gratuidade ajuda, e não impede a resposta do leitor ao texto, por outro ainda não fornece à escola recursos para considerar se tal resposta se deu, em que medida e sob que parâmetros.

Assim, as inúmeras formas de *feedback* ou avaliação escolar não se constituem ainda, ou não necessariamente, em uma *resposta* literária aos textos, mas *no meio* pelo qual a escola tateia pra lá e pra cá em torno DA resposta, apreciando-a sob vários fins – estratégicos, quantitativos, logísticos, pedagógicos, políticos, burocráticos e outros dessa natureza. Esses fins, destaque-se, podem ser – e de fato são – discutíveis, tanto quanto são também

---

<sup>70</sup> aprendido (não, apreendido).

incontornáveis, a considerar a escola real que temos hoje, sobremaneira no Brasil. Aliás, “o século passado, para a educação brasileira, foi um século perdido”.<sup>71</sup>

Então se são cruéis nossos “fatos educacionais”, também é fato que formar leitores, na escola, é capacitar os alunos-leitores a desenvolver prazer (estético) e dominar recursos técnicos essenciais para *responderem ativamente* ao autor instaurado no texto e, assim, participar do *processo dialógico* no qual autor e texto estão inseridos. Isso significa que, para uma proposta eficaz de ensino dialógico de leitura literária, devem ser evitadas polarizações radicais do tipo “leitura na escola vs. leitura fora da escola”, “o útil vs. o inútil”, “o aproveitamento quantitativo vs. o prazer de aprender”, já que tais antinomias configuram tautologias que contornam bem pela periferia o fato de que se trata, antes de mais nada, de leitura em ambiente escolar, que também é um ambiente pedagógico.

Nesse sentido de integração inteligente, produtiva, eficaz de *boas condições para a leitura-resposta no ambiente escolar* a leitura de um texto literário em sala de aula deveria ocorrer como uma exigente experiência comunicativa (comunicar é se fazer entender) entre professor, aluno e autor instaurado no texto. Para isso, as exigências e condições básicas para essa experiência comunicativa precisam ser estabelecidas e instauradas, principalmente com o apoio e iniciativa do professor (coordenador) da aula ⇔ conversa ⇔ leitura ⇔ aula. Sem esse trabalho do professor, a aula (e leitura) tende a se tornar um grande monólogo – ainda que tecnicamente especializado, repleto de lacunas e vazios – com o texto “falando sozinho” e o leitor não lendo, não ouvindo e, conseqüentemente, não respondendo. E com o professor distante, assistindo, impassível e desorientado, a tudo.

As condições básicas a ser mobilizadas pelo professor são, em princípio, as mesmas de qualquer conversa: estabelecimento dos

---

<sup>71</sup> Afirmação corajosa, e real, de Fernando Haddad, então Ministro da Educação, em entrevista à Globonews, em 2013.

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 nessa experiência comunicativa. Importante destacar que as quatro condições devem ser mobilizadas não preterindo uma a outra; elas não são sequenciais e sim cooperativas.

A seguir, detalhamos mais como se entende cada um desses aspectos que tornariam exequível uma 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 comunicativa”. 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 diálogo que é um poema ou romance que tem em mãos, poderá também enxergar no autor instaurado o parceiro de tal conversa. Todo texto se constitui numa espécie de resposta-pergunta que, uma vez lançada, espera já pela próxima resposta-pergunta (BAKHTIN, 2003). Assim, 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 de leitura precisa realçá-la, como condutor hábil.

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, na medida em que se vê diante de um “monólogo fixo” e não de um “diálogo genuíno”.

Mais que tudo, o mediador precisa evitar os chamados textos sem origem, “autoria”, contexto ou história<sup>72</sup>. Não se trata de cair na velha historiografia literária ou no biografismo, pois, como já se avaliou nesse livro antes, 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(s) pergunta(s) 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 dialógica com o autor, poderá “ouvir” a pergunta feita. No entanto, a condição essencial para essa interação é uma “linguagem comum” para ambos os interlocutores – autor e leitor. 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 vários outros desafios, tais como o do repertório. O repertório reclama discussões, entre tantas outras, sobre o canônico antagonismo “textos clássicos vs. textos contemporâneos”.

O professor que queira ensinar leitura numa perspectiva dialógica não poderá ignorar essa discussão “livros clássicos vs. 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, contextos narrativos estranhos, complexidade das leituras, “facilitar ou não facilitar” e coisas semelhantes. Aliás, é muito comum, como se avaliou nas pesquisas aqui apresentadas, encontrar alunos reclamando da

---

<sup>72</sup> Em nossas experiências como professores formadores de licenciados em Letras e Pedagogia, e como pesquisadores, temos 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 (N.A.).

linguagem dos livros propostos pela escola. Note-se, ainda, que a necessidade de lidar com isso pode levar a radicalizações<sup>73</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 (também bom “tradutor”), que domina minimamente bem essas línguas – língua da teoria literária e língua do texto literário.

Outro problema a ser resolvido 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, entre 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? Aliás, no sentido de reconstituir os repertórios de que dispunha o receptor da comunicação original,

em 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

---

<sup>73</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”.

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 (STIERLE, 1979, p. 157).

Quanto à questão do repertório de leitura a ser elencado para o trabalho em sala de aula, o professor se deparará com 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)?

Aqui se defende um “estabelecimento triplo” 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 “quando o leitor recebe um texto ficcional, baseia-se, mais ou menos inconscientemente, na rede de orientação de sua experiência” (idem, p. 156-7). Todavia, geralmente, a vontade e o interesse do aluno não são considerados, como também se constatou pelas pesquisas aqui apresentadas. 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, entre outros fatores.

Não se deve, portanto, nem excluir os contemporâneos (mesmo os *best-sellers*) juvenis, nem os priorizar como praticamente única alternativa aceitável (pelos jovens) de leitura, excluindo de vez os “clássicos escolares” – a busca do ponto médio, do equilíbrio sempre é a melhor atitude a ser assumida; radicalismos só geram isso: elementos radicais. Nesse sentido, defendemos a fina percepção de que o reconhecimento dos alunos não é possível apenas, ou não deveria se dar apenas, na identificação imediata, quase subserviente, com elementos diretamente relacionados a suas difusas, e reduzidas, experiências linguísticas e multivivências sociais onde, no geral, habitam e passeiam as leituras dos “não-clássicos”.



Dado nosso contexto educacional atual caberia perguntar, então, para que manter a leitura dos clássicos, se a grande, larga, extensa maioria dos alunos não domina sua linguagem, muito menos seus referenciais mais básicos. Mesmo com várias, e boas, respostas, e bem fundados motivos, uma razão para essa manutenção se assenta no fato de que é possível, sim, apreender esse nível de linguagem literária – assim “tão difícil” aos alunos – à medida que se convive, e a entendendo e prazerosamente, com ela. A manutenção dos clássicos no repertório escolar deve ser feita sob essa possibilidade efetiva, qual seja a de contribuir para a *postura responsiva* do aluno, ou seja, sua potencial e crescente, quando bem trabalhada, habilidade em conhecer e interagir com outras realidades linguísticas e culturais, além daquelas com as quais já convive ou que já tem como familiares desde tenra idade. Ainda, é a oportunidade (em muitíssimos casos, única) de ampliação de um repertório literário, e consequentemente linguístico, que gera a ampliação do horizonte de expectativas do leitor (BORDINI; AGUIAR, 1988). Assim, se a prática de ler literatura, mesmo na escola, pode ser um diálogo vivo, instigante, dinâmico, comunicativo, não se deve pretender que essa prática só se estabeleça apenas com quem, do “nosso nível”, fale “nossa língua” e trate de valores, interesses, normas comuns a um grupo a que se pertença e que, perigosamente, seja (pelos seus próprios integrantes) considerado o “melhor”; o “a ser seguido”<sup>74</sup>. É possível e necessário aprender a conversar com outras pessoas em suas “línguas”, interessando-se por aquilo que lhes interessa. Assim é que

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

---

<sup>74</sup> Nazismos, fascismos, feminismos, cristianismos, veganismos, futurismos, bolivarianismos, machismos, formalismos, entre milhares de outros ismos, seguem esse sentido de prevalência egocêntrica, de nós e eles, de o certo de um lado e o errado de outro.

“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, também, à dimensão ética da leitura. Assim, ele deve atuar como um tradutor, glossário, facilitador, acompanhante da interlocução entre aluno e autor instaurado no texto. Uma vez que leitor e autor estejam colocados em equilibrada situação comunicativa, a motivação para a conversa/leitura poderá melhor se configurar e se manter. É um processo duplo de “andaimes”: a) o professor propicia essa assessoria, esse suporte que auxilia o diálogo do aluno-leitor com o autor, bem como, b) muda-se a concepção de leitura como elemento que é suportado não por um tripé clássico – autor, texto, leitor –, mas pelas quatro pernas de um andaime – autor, texto, professor, leitor. (BORTONI-RICARDO, 2010).

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. Nesse sentido, se a leitura não se transforma em “conversa interessante”, na qual o aluno queira se envolver, e não se constitui em pergunta estruturada – no sentido de procura dialógica, questionamento responsivo – numa “língua” perceptível para o aluno, de modo a que (inserido nele) o leitor ouça e queira responder, enfim, se nada disso ocorre, com facilidade a (leitura de) literatura se transformará em mais uma *fala escolar impertinente*.

Fala impertinente é a situação de leitura pela qual alguém, “atrevidamente” (pois não nos foi apresentado, muito menos aceito em nosso campo comunicativo), insiste em se dirigir a nós, numa linguagem que não compreendemos, enfatizando assuntos que não associamos como sendo do nosso interesse. Nessa perspectiva este seria, então, um resumo atual das aulas de literatura, em praticamente todo o país, sob o ponto de vista do aluno: a *audição quase intolerável de um monólogo impertinente*.

É fundamental, com criatividade, técnica, inteligência e insistência, possibilitar que os alunos leiam. Também, e como frutífero exercício que nos remete a nossas origens de seres coletivos, despertando a curiosidade por meio da leitura de trechos 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. Esse exemplo de leitura, que pode soar como prática anacrônica nessa era liquidamente hipercibertecnológica (BAUMAN, 2001), 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 – falar para ser ouvido pelo grupo – torna-se um esforço por vezes grande demais talvez porque, e infelizmente, já desnecessário e sem sentido – o que também leva a mais “distanciamento do livro”, situação que a escola contribui para piorar por meio de constantes exercícios formatados em metodologias obsoletas para aferir graus de compreensão de leitura (PENNAC, 1993).

Nesse viés de oralidade, “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” (BAMBERGUER, 1995, p. 26). Acontece que entre as primeiras séries escolares e os últimos anos do ensino médio a metodologia utilizada com textos literários muda radicalmente na escola. Tal realidade pode ser sintetizada em uma realidade quase rotineira, na qual os alunos já não são chamados a falar de suas leituras prediletas ou não são motivados a fazê-lo de maneira prazerosa e espontânea. Mas é nessa transição entre ouvir (pelo prazer do ato) e ler (muitas vezes um ato meramente obrigatório) que se cria uma quase intransponível muralha ante o texto, já descoberta, e bem estudada, há bastante tempo. Como curiosidade, o próprio Daniel Pennac (op. cit.) afirma sempre pedir a seus alunos que escrevam sobre a frase de Gustave Flaubert “Leia para viver” e, espantando, descobre que todos concordam com a importância da leitura.

O autor assegura que seus alunos jamais esperam para conhecer o fim do livro em aula, sempre terminando a leitura antes do professor. Depois vêm as conversas sobre o autor, o gênero, o estilo, mas o prazer da leitura já foi

“descoberto” e, a partir dele, tudo tende a vir por acréscimo. Ele lembra também que a leitura não é um ato simples de comunicação imediata, mas objeto de partilhamento e que nossas melhores leituras, no geral, resultam da sugestão ou de presente de amigos. Assim, considera que “somos habitados por livros e amigos” (p. 84) e, ainda, que a causa principal do afastamento da juventude dos livros é o medo de não compreender o que lê. Por isso, a intermediação do adulto se faz ainda necessária nas classes mais adiantadas (PENNAC, *op. cit.*).

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 por fruição (pelo prazer em ler) são atividades motivadas pela inserção no e pela leitura do mundo. Imersa nesse mundo contemporâneo de “interligações líquidas” implícitas e explícitas (BAUMAN, *op. cit.*), a motivação para a leitura literária passa pela promoção do equilíbrio entre trabalho e lazer uma vez que, 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 (BARZOTTO, 1999, p. 74-75).

Muitas vezes não se lê porque simplesmente não faz sentido ler determinado texto, e esse “fazer sentido” está atrelado aos desejos, objetivos mais pessoais de cada leitor. Nesse sentido, a escola precisa dar ao aluno-leitor o direito responsável de se apropriar da literatura, com a possibilidade efetiva de permitir a cada leitor localizar nela aquilo que é o seu “próprio”. Em tal processo educacional e se, conforme a etimologia das palavras,

*resposta e responsabilidade* são termos afins<sup>75</sup>, o papel do professor precisa ser o de também tornar o aluno conscientemente *responsável* pelo texto lido.

O verbo ler (da mesma maneira que os verbos sonhar e amar), segundo Daniel Pennac (*op. cit.*), 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, todavia a obrigação escolar extrai a gratuidade do texto. O autor 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 (p. 34).

Sem diminuir o mérito da interessante análise de Pennac, é preciso, no entanto, relativizar a dicotomia prazer vs. 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 “detestar” ler ou simplesmente 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 mesmo insubstituível, que a formação leitora falha, ou fica deficiente.

Não se deve, também, confundir escolarização da leitura com o fracasso da leitura. Nesse sentido, e segundo Magda Soares, “o termo *escolarização* é, em geral, tomado em sentido pejorativo, depreciativo, quando utilizado em relação a conhecimentos, saberes, produções culturais” (2011, p. 20). A autora faz a ressalva de que tal associação “*em tese*, não é

---

<sup>75</sup> Responsabilidade vem do latim *responsus*, participio passado de *respondere*, ‘responder, prometer em troca’, de RE-, ‘de volta, para trás’, mais SPONDERE, ‘garantir, prometer.’ (*RESPONSÁVEL*, 2014, s/p)

correta ou justa” e 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. Assim,

não 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 (SOARES, 2011, p. 20, grifos da autora).

Também, compreender a escolarização como fenômeno próprio da instituição escolar é algo a que a escola não pode se eximir, já que se trata do espaço em que

o fluxo das tarefas e das ações é ordenado através de procedimentos formalizados de ensino. E 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 sequenciamento 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 (idem, 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, a autora 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” (idem, p. 24).

O problema não está na escolarização, mas na maneira errônea que vem sendo realizada a literatura no cotidiano da escola. Nesse sentido, a autora propõe que sejam separadas, em escolarização adequada e inadequada, no 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. Assim, uma escolarização

adequada seria aquela 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 (idem, p. 47).

Por essa perspectiva, seria precipitado concluir que a escolarização da leitura em si mesma condena a literatura em âmbito escolar ao fracasso e, curiosamente, mesmo Ezequiel Theodoro da Silva (2004) parece incorrer nesse equívoco ao falar de uma “naturalidade perdida”. Talvez não se deva falar nessa naturalidade, pois perdida, uma vez que vários especialistas, entre os quais ele próprio, 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 se assenta no fato de que a natureza da literatura é justamente essa: a recriação prazerosa da realidade, ou seja, o prazer de desconstruir a naturalidade. Assim, 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 e a rotineira ênfase no conteúdo ou no resultado pragmático é uma falsa, e inimiga, compensação. Um leitor produtivo de literatura (TINOCO, 2014), um aluno com o qual se produziu a efetiva escolarização da leitura literária, tende a sentir prazer em analisar, em dialogar com o projeto de composição autoral, em criticar os efeitos e os resultados; e também sente prazer pelo conhecimento adquirido, ampliado.

Ora, o principal objetivo das aulas de LP e ser dado como o ponto mais alto de uma “educação para a literatura” deveria ser mesmo esse: que o trabalho de análise e de percepção do processo de composição, trabalho inicialmente penoso, se tornasse algo paulatinamente prazeroso; assim como, e 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. E mais uma vez, e relembrando Sócrates: “A virtude está no equilíbrio”.

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. Todavia, uma breve verificação nos currículos atuais de licenciaturas de Pedagogia e Letras mostrará que isso é algo para o que não se despertou ainda. Assim, o que se percebe no geral, de análises e pesquisas, é que a tendência, a fuga, para a análise gramatical e para o biografismo historicista se dá por que o professor tende a “puxar a brasa para sua sardinha”, ou seja, tende a canalizar o texto para aquilo com que 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.

Nessa estrutura, na verdade, para as aulas não se deveriam aceitar 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 um Machado de Assis ou Patativa do Assaré ou Férrez ou Cristóvão Tezza ou Alice Ruiz. Enquanto normalmente se entender que isso é desnecessário, ou mesmo um



luxo, estaremos distantes do caminho, ainda que bem cheio de pedras e bifurcações, para formar “bons e produtivos” leitores de literatura.<sup>76</sup>

Para a motivação de uma leitura – *conversa responsiva* – é muito importante, além de saber com quem se estabelece essa conversa, desejar continuar conversando. Nesse sentido, além de compreender a pergunta do autor no poema ou romance, por exemplo, o aluno-leitor deve se sentir motivado a respondê-la. O papel do professor/mediador, nesse caso, não é não só o de lembrar a(s) pergunta(s) do autor – instaurada(s) pelo texto – que, a partir do que foi escrito “espera” uma resposta, mas também o de tornar essa pergunta atraente, realçando-a e a relacionando às motivações do aluno-leitor que é, também nesse processo dialógico, um interlocutor ativo.

Uma contribuição nesse sentido pode ser encontrada em Ana Mariza Filipouski (1988), que reelabora e sistematiza a teoria de Jean Piaget, associando cada estágio de desenvolvimento cognitivo infanto-juvenil com as fases da leitura e elaborando para isso “um quadro de referências que [...] pudesse constituir num acessório útil ao trabalho com leitura na escola” (p. 109). Essa classificação, que não é rígida, depende essencialmente do grau de amadurecimento de cada indivíduo e procura preencher as variadas lacunas (desinteresses, desinformações, despreparos etc.) de suas exigências enquanto leitor em formação.

Para a autora, dos 11 aos 13 anos, o adolescente se encontra 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 à ideia, estrutura e linguagem; introdução à leitura crítica), tendo interesse na leitura de aventuras e textos sensacionalistas: com

---

<sup>76</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.

detetives, fantasmas, ficção científica, temas da atualidade, histórias de amor juvenil.

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 mais intelectualizadas (com a presença de tramas e personagens mais complexos), narrativas de viagens, conflitos psicológicos e sociais, crônicas e contos. Entendemos que conhecer as etapas de amadurecimento e, conseqüentemente, seus interesses e exigências em cada uma delas facilita, por parte do professor, a compreensão dos gostos juvenis bem como a árdua tarefa de orientar os jovens alunos nas escolhas de (boas) obras que despertem interesse efetivo e/ou atendam a tais etapas.

Enfim, e considerando essas argumentações, uma proposta eficaz de leitura literária em âmbito escolar deve prever um “tipo de contrato” para a prática de leitura geral (textos literários, técnicos, jornalísticos, religiosos etc.). Bem estabelecida essa prática, tal proposta tende a reconhecer que ela é uma resposta entre outras, ouvindo criteriosamente as falas dos alunos tanto quanto, o que é fundamental, reconhecendo seus limites e (des)interesses de leitura.

4º. *Condições reais para falar/responder/conversar ativamente.* A quarta exigência para se efetivar uma verdadeira leitura dialógica leva em consideração justamente o que se poderia chamar de pós-leitura. Quanto a isso, em pesquisa feita com professores, Rildo Cosson (2014) revelou que eles pouco fazem no que se refere à pré e pós-leitura. Quanto ao sentido desses “prefixos”, e segundo proposta de leitura dialógica de Mikhail Bakhtin (2003), o texto literário, como enunciado que é, não se encerra com a escrita/emissão/decodificação linguística e, assim, “o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva” (p. 275). Nesse sentido, ao se considerar o autor instaurado no texto como o “falante” de que trata Bakhtin, também deve se considerar que tal autor anseia por essa resposta ativa e, além disso,

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. (idem, p. 272).

Nessa proposta de leitura dialógica, entende-se 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

todo 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 (idem, p. 296-7, grifos do autor).

Sob tal perspectiva, o trabalho do professor-mediador não se encerra quando o aluno leu o texto, compreendeu a mensagem e identificou a proposição do autor nele instaurado. O próximo passo, tão relevante quanto os anteriores, é considerar, ficar atento à *fala responsiva* do aluno – sua particular resposta concreta e efetiva.

Ampliando a “dificuldade do problema”, não apenas o professor de uma determinada turma, mas toda a escola precisa se voltar para essa valorização da *fala responsiva* – que pode, mesmo deve, manifestar-se em todas as atividades de todas as 13 (!! ) disciplinas de ensino médio. Para tanto, é preciso haver iniciativas diversas, criativas, inteligentes que complementem o esforço individual do professor, realizado em sala de aula; iniciativas como: apoios à produção escrita do aluno, valorizando essa produção particular, entre atividades – também com o texto literário – que reforcem a necessidade de uma resposta ativa desse aluno a elas. E como já foi exaustivamente apontado nesse livro: tal valorização pode ser imediata e particular, por parte de um professor específico, mas deve também ser complementada por meio de iniciativas mais gerais e coletivas da escola – entendida, assumida

contemporaneamente como um *todo* orgânico, democrático, exigente e dinâmico – por meio de ações continuadas, tais como feiras, publicações, semanas temáticas e coisas dessa natureza – o “coisas dessa natureza” é uma confirmação tácita de que não há muito mais o que inventar (se houver...); é preciso com urgência que as ideias, no geral até boas, sejam efetivamente colocadas em prática. Assim, com relação às obras literárias que “não passam”, vale lembrar o filósofo e poeta Antônio Cícero (2010) quando afirma que “mais criativa, original não é a produção que sempre seja nova; é aquela que não envelhece”.

Enfim, 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 ativamente – precisam ser fato efetivadas para qualquer atividade educacional que se proponha ser produtiva intelectualmente e geradora de conhecimento aplicado. Isso acontecido, quando acontecer, pode se dizer, então, que em uma escola ou sala de aula de língua portuguesa, de qualquer lugar do Brasil, os alunos-leitores estarão realmente tendo participação plena no processo (de leitura geral, de escrita, de estudo, de aprendizagem...) e estarão, portanto, também realizando a leitura plena e dialógica, que pode formar *novos* leitores de literatura.

## DE PASSARINHOS E CAMINHOS NO MEIO DAS PEDRAS

Esse livro, assumindo a interação dialógica bakhtiniana entre autor e leitor, realizada plenamente pela atuação decisiva também de um professor-mediador, propõe-se ser mais uma ferramenta, conceitual e aplicável (pois menos teoria e mais prática), para o (re)ensino de leitura literária no ensino médio. Tal condição implica a perspectiva de língua como fenômeno que pressupõe parcerias para a comunicação plena e o sentido de tudo que se pode pensar e expressar. Implica, também, o fato de se priorizar a esfera coletiva, na aproximação de coleta e análise de dados, tanto quantitativos quanto qualitativos, que assim ganha destaque em relação à esfera individual e, mesmo, muitas vezes egocêntrica.

Ao longo das páginas e dos capítulos, a situação da leitura literária em espaço escolar foi avaliada em seu âmbito próprio: não um ato independente, individual e solitário, mas uma (inter)ação coletiva, em que as perspectivas para o indivíduo – assumido como aluno-leitor – só podem ser devidamente encaradas em uma dinâmica culturalmente sócio-histórica<sup>77</sup>, tanto quanto é decisiva a presença (ativa) do professor e a presença (passiva) do autor que fala no texto, entre as palavras (e, implícitas nelas, sons, imagens, ideias, desejos, temores, valores etc.). Nesse foco, destacou-se os modos como essa dinâmica – de vozes, falas, respostas – é ou não considerada nas posturas de ensino de leitura e as consequentes possibilidades de tal ensino formar ou não novos, e bons, leitores de literatura.

Quanto ao sentido inovador de um ensino contemporâneo que de fato exista, a própria escola tem sua origem e consolidação associadas à necessidade de se reunir, num só espaço, acesso à técnica (alfabetização,

---

<sup>77</sup> Há profundas e variadas diferenças, a título de exemplo, entre o município de São Paulo de Olivença, cravado no meio da floresta, no estado do Amazonas, e São Luís do Paraitinga, no cume das montanhas na mata atlântica, em São Paulo; no país são 5.446 municípios, portanto, são 5.446 realidades educacionais.

letramento) e ao objeto da leitura (textos e livros) e, no Brasil, leitura, literatura e escola são elementos educacionais que, bem ou mal, relacionam-se desde já meados do século XVI. O início árduo da escolarização da leitura entre nós, realizada pelos catequizadores europeus, teve como um de seus resultados 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 ser esteticamente sensível e crítico.

De certa maneira essas forças motrizes se mantiveram intactas durante boa parte da história da escola brasileira, e ainda se mantém como traço característico de nossas visões sobre o fenômeno da leitura, marcado por uma concepção positivista ou meramente 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 o objeto a se focar na expectativa de se formar leitores. Bons leitores. Nesse contexto, as concepções de leitura correntes carecem de uma consideração pela dimensão estética, libertária e humanizadora do texto literário.

Tal problema se confirma nos livros didáticos (LDs), já que também nesses prevalece o reducionismo, 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 LDs 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).

Para muitos professores ler é ainda, e só, “captar” as intenções do escritor. Na visão deles, o texto é a direta 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 que foi manifestado pelo contista, poeta, prosador, cronista. A leitura é concebida, segundo essa perspectiva, como ato (assim passivo) de compreensão ou decodificação. Ainda, “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 absoluto pelos sentidos da leitura. Ler, seria, portanto, captar passivamente tais sentidos previamente estabelecidos e “completados” – tipo de dádiva ofertada, mágica oferecida – pelo escritor. Não muito diferente disso, na prática, é a postura de outros tantos 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.

Importante avaliar, também, o aparecimento de linhas teóricas, entre elas a 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 boa contribuição de teóricos da literatura e da filosofia estética, como Stanley Fish e Jaques Derrida), o leitor já não é um *reconstituídor*, mas um legítimo *construtor* de sentidos. A dimensão interativa da leitura aqui se confunde com uma espécie de solilóquio ou auto-apreciação: o leitor lê não para se encontrar 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.

Destacou-se nesse livro a visão de leitura como interação, via texto, entre o *leitor* e o *autor*, que não deve ser confundido com o escritor. Isso porque o *diálogo* de que tanto fala Bakhtin não poderia ser instaurado simplesmente entre o leitor e a materialidade linguística, uma vez que esta não pode, de fato, interagir com quem, ou o que, quer que seja – assim, é

fundamental entender que a dialogia bakhtiniana implica muito mais que uma dada interação ente dois elementos distintos. Não é com o escritor ou consigo mesmo que o leitor pode ou deve conversar e, nesse sentido, a efetiva conversa que a literatura instaura é, portanto, entre o leitor e o autor que fala no texto. Sob tal perspectiva, o que resta (e de fato importa) 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* às perguntas que esse outro, de dentro do texto, lança para ele – assim se tem uma relação dialógica produtiva, uma leitura produtiva.

O que acontece no ensino médio no Distrito Federal, São Paulo e, no geral, no restante do país, pelo o que se avalia também em pesquisas como a *Retratos da leitura no Brasil*, é ainda uma larga dissensão entre teoria e prática da leitura em âmbito escolar. Dissensão reforçada pelo grande equívoco, porque os elementos não se retroalimentam produzindo conhecimento, entre aquilo que aleatoriamente se prega – um interacionismo difuso – e aquilo que se opera – concepções de leitura centrada no emissor humano (escritor) ou no contexto histórico-biográfico imediato (historiografia literária, crítica biografista). Assim, na prática, esse ensino, no geral, se esquece da natureza interativa da língua, adotando uma postura de passividade e de mera recepção repetidora. Nele, no cotidiano de LP (e o que se dá em todas as disciplinas, com suas especificidades), *responder* tem sido sinônimo de resolver atividades que sintetizam conteúdos de textos literários com o objetivo, desvinculado contextualmente, de demonstrar o aprendizado de recursos não-literários (biografismo, sociologia, história etc.). Nesse ensino, as dimensões estéticas e humanizadoras de que tão propriamente falava Antonio Candido (1972) não são suficientemente contempladas nas concepções de leitura literária. Esse quadro real, todavia, reafirma ainda mais o papel decisivo do professor devidamente qualificado para atuar como um intermediador eficaz de leituras. No entanto, na via contrária ao percurso



desse professores, os cursos superiores parecem estar cada vez menos preparados<sup>78</sup> para a formação de um profissional assim habilitado, com percepção fina das exigências da contemporaneidade e seus apelos pluri-informacionais, seus novos ícones e seus velhos tabus sempre tão presentes como conjunto que compõe a cultura do país e nele, cada um daqueles 5.546 municípios.

Assim, 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. Nesse contexto, os fatores que levam tais alunos a escolherem cursos de licenciatura são a bastante certa garantia de emprego após seu término, a facilidade de ingresso no curso (com vagas pouco disputadas), o menor custo financeiro (por volta de 73% das vagas ofertadas em nível superior é da rede privada) e o nível de exigência nesses cursos, reconhecidamente baixo. Todos esses fatores acabam fazendo com que a formação do professor, que também irá trabalhar com leitura em sala de aula, seja, em geral, de baixa qualidade. O que é desanimador, uma vez que a formação de novos leitores exige um profissional qualificado, que possa fazer bem o complexo o papel de *mediador dialógico entre o leitor (ativo, responsivo) e o autor que fala no texto*.

As pesquisas aqui apresentadas apontam no sentido de que o repertório literário, como também as metodologias de ensino dos professores, estão distantes do ensejado, confirmando a impressão geral de que é necessário se repensar urgentemente, no Brasil, o perfil do licenciado em Letras e Pedagogia. Uma vez que a mediação da leitura não ocorre como se espera, chega-se à conclusão de que os professores precisam ter melhor acesso a conhecimentos acerca da natureza do texto literário, a novas estratégias de

---

<sup>78</sup> Cursos, sobremaneira os de Letras e de Pedagogia, que no geral, e entre outros fatores também estruturais, ainda são exageradamente teóricos, politizados, descolados das novas plataformas digitais de leitura.

intermediação leitora e, principalmente, precisam ter suas concepções (dialógicas) de língua e leitura reformadas à luz de trabalhos como os de Mikhail Bakhtin.

Nessa concepção dialógica, e como largamente se avaliou ao longo desse livro, ler é responder ao autor e não ao escritor; responder ao autor e não a si mesmo [leitor]; enfim, responder ao autor instaurado no texto e não ao “próprio” texto, enquanto peça linguística. Essa proposta exige um professor bem preparado para tanto, uma vez que ele deverá ser capaz de levar o aluno-leitor a conversar não *sobre* o texto ou *com* o texto, mas *com o autor (e suas imagens, narrativas, personagens) no texto*, ou seja, com o sujeito que ali se instaura como parceiro de comunicação.

Formar (bons) leitores, na escola, é capacitar os alunos a terem o prazer e os recursos técnicos essenciais para responderem a esse autor instaurado no texto e, assim, participar do grande diálogo no qual autor e texto estão inseridos. Fora disso, muito já se foi feito e... não tem dado certo: os alunos estão lendo cada vez menos; e mais mal. E ao se considerarem dados quantitativos de leitura, claro está que os alunos, seus amigos, seus pais, tios, os professores... todo o mundo está lendo muito, mas muito mais do que se lia antes – no Brasil, atualmente com 209 milhões de habitantes, há por volta de 290 milhões de celulares, com 67% deles sendo smartphones (em 2012 eram 20%). Se o foco é meramente quantitativo, então, de fato, não há como o que nos preocuparmos. O problema é que na quantidade está, pastosamente, a massa informe; nela mora o comum, habita o normal, vive o medíocre; nela está a informação nascendo sem parar, vazando por todos os lados. Na qualidade (da leitura, da análise, da ação, da interpretação, do entendimento) se instaura o conhecimento que produz bem-estar econômico e justiça social, o aprendizado que gera divisão de riquezas coerente e pesquisa consistente; a qualidade gera a arte (também literária) que vale a pena ser assim considerada: como aquilo que não envelhece, que gera emoção estética. Aquilo, distante de tudo que passa facilmente, como algo que fica bem estabelecido. Enfim, e concluindo, na qualidade é também onde constroem suas moradas os poetas, simples e eternos, como Mário Quintana e o seu grandioso

Poeminha do contra

Todos esses que aí estão,  
atravancando o meu caminho,  
eles passarão.  
Eu, passarinho.

## 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.

- BAKHTIN, Mikhail. (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.
- BAKHTIN, Mikhail. *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: BARROS, Maria Helena Toledo Costa de; BORTOLIN, Sueli; SILVA, Rovilson José da. *Leitura: mediação e mediador*. São Paulo: FA, 2006. p. 15-33
- BARTHES, Roland. *O prazer do Texto*. Trad. José Guinsburg. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BARTHES, Roland. *Inéditos*, Volume I – Teoria. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BARTHES, Roland. A morte do autor. In: BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Trad. Antônio Gonçalves. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1984.
- BARTHES, Roland. *S/Z*. Maria de Santa Cruz e Ana Mafalda Leite. Lisboa: Edições 70, 1970.
- BARZOTTO, Valdir Heitor. *Estado de leitura*. São Paulo: Mercado de Letras, ALB, 1999.
- BAUMAN, Zigmunt. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUSBAUM, Leôncio. *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.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB)*. Brasília (DF): MEC, 2010.

BRASIL. *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil*. Brasília (DF): MEC, 2009.

BRASIL. 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: CAMPOS, Maria Inês Batista. *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.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

CANDIDO, Antonio. Direitos humanos e Literatura. In: FESTER, Antonio Carlos. Ribeiro (Org.). *Direitos humanos e Literatura*. São Paulo: Braziliense, 1989. p. 107-126.

CANDIDO, Antonio. 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, 2012.

CEREJA, William Roberto. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

CEREJA, William Roberto. *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.

CÍCERO, Antônio. *Finalidades sem fim*. São Paulo: Cia. das Letras, 2005.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo; 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: DANIELS Harry (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*. Trad. Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras, 2005.
- DERRIDA, Jacques. *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: EdUnB, 2012.
- EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Trad. Waltensir Dutra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- ECO, Umberto. *Interpretação e superinterpretação*. Trad. MF. 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.
- FAILLA, Zoara. Leituras dos “retratos” – O comportamento leitor do brasileiro. In: FAILLA, Zoara (org.) *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012b. p. 19-54
- FAILLA, Zoara. 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.

FIORIN, José Luiz. Considerações sobre a noção de texto. In: FIORIN, José Luiz & SAVIOLLI, Francisco Platão. *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.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Trad. Antônio F. Cascais. 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.

GATTI, Bernadete Angelina; 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.
- GROTTA, Ellen Cristina Baptistella. 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 Ceralc. 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*. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: 34, 1999. Vol. 1
- JAUSS, Hans Robert. *A História da literatura como provocação à teoria da literatura*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- 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.
- 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.
- KLEIMAN, Ângela. *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.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *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
- LAJOLO, Marisa.. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- LAJOLO, Marisa.; ZILBERMAN, Regina. *A Formação da Leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.
- LAJOLO, Marisa.; ZILBERMAN, Regina. 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): EdUnB, 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/jun2007. 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.

MACHADO, Ana Maria. *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): EdUnB, 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 *et 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.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. *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/EdUNICAMP, 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\\_o\\_simposio\\_4\\_805\\_nat\\_oliveir@hotmail.com.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4/artigo_o_simposio_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: EdUnB, 2012.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 4. ed. São Paulo, Cortez; Campinas, SP: EdUNICAMP, 1999.

PALACIN, Luis. *Sociedade colonial (1549-1599)*. Goiânia: EDUEFG, 1981.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. Algumas especificidades da leitura literária. In: 28ª. *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.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues.; 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.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. *et al. Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. *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.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. 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*. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: 34, 2009.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: 34, 2008.

PINHEIRO, Alexandra Santos. Literatura e formação continuada de professores: pela aproximação entre Universidade e educação básica. In: PINHEIRO, Alexandra S.; 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.
- RATIER, Rodrigo; 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: 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\\_0044brese nha001\\_2011.pdf](http://www.acoalfaplp.net/0011acoalfaplp/0011acoalfaplp_tx/11_011_a6_0044brese nha001_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.



RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker. 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: 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/endipe/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), 16°. 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

SILVA, Ezequiel Theodoro da. 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

SILVA, Ezequiel Theodoro da (org). *Leitura na escola*. São Paulo: Global; ALB - Associação de Leitura do Brasil, 2008.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura em curso: trilogia pedagógica*. 2. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2005b.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *A produção da leitura na escola: pesquisas e propostas*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2004a.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Conferências sobre leitura*. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. O professor e o combate à alienação imposta. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. 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.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura e realidade brasileira*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Elementos da pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins, 1988.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *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/view/File/268/282](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/File/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.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda Becker. 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.

SOARES, Magda Becker. 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, SP: 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.

- STEPHANI, Adriana Demite. *Vício circulosos: o papel da universidade na (má)formação do leitor de literatura no nordeste goiano*. Dissertação de Mestrado. Brasília: 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, Cristóvão. Discurso poético e discurso romanesco na teoria de Bakhtin. In: FARACO, Carlos *et al.* *Uma introdução a Bakhtin*. Curitiba: Hatier, 1988, p. 51-71.
- TINOCO, Robson Coelho. *Práticas de leitura produtiva – textos e contextos*. Brasília: EdUnB, 2014.
- 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\\_antiores/anais16/sem11pdf/sm11ss13\\_03.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antiores/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, PR: 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/revisita/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*. Trad. 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, PR: 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.

ZILBERMAN, Regina. 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.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. da (orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2005.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da Recepção e História da Literatura*. São Paulo: Ática, 2004.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, p. 9-22

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino de literatura*. São Paulo: Contexto, 1991.

ZILBERMAN, Regina. *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.

## Anexo 1: Questionário aplicado a alunos do ensino médio do DF e de SP - 2015

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 “ideias 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

- Jornal

- Revista

de vez em quando

de vez em quando

de vez em quando

sempre

sempre

sempre

nunca compra

nunca compra

nunca compra

só quando é obrigado

só quando é obrigado

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

rádio

aparelho de som sem CD player

computador

TV com canais abertos (Globo, SBT)

computador com acesso à internet

TV com canais fechados (NET, Sky)

telefone fixo (em casa)

Vídeo cassete

aparelho de som com CD player

DVD

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"/> retroprojeto                       |
| <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"/> retroprojeto                     | <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"/> DVD                                  |
| <input type="checkbox"/> videocassete                     | <input type="checkbox"/> visita à biblioteca (para pesquisas) |
| <input type="checkbox"/> aparelho de som com CD player    | <input type="checkbox"/> nenhum deles                         |
| <input type="checkbox"/> cópias de textos                 |                                                               |
| <input type="checkbox"/> aparelho de som                  |                                                               |

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 2: Questionário aplicado a 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. 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;







- Playboy, G;  Casa & Jardim, Casa Cláudia  
 Época, Veja, Isto é;  Nova, Elle, Capricho  
 Boa Forma, Corpo a Corpo;  Caras, Gente  
 Mônica, Mickey;  outras \_\_\_\_\_  
 você não tem hábito de ler revistas.

- Quanto à última revista lida por você, foi há  
 alguns dias;  duas semanas;  mais ou menos dois meses;  não se lembra.  
 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     retroprojektor

b) Dos itens abaixo, marque os que os professores da área de Língua Portuguesa utilizam, habitualmente, como complemento de suas aulas:

retroprojektor     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:

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;



