

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

JOYCE DE CASTRO SANCHOTENE

CULTURA ESCOLAR E AS PRÁTICAS DE LEITURA

**CURITIBA – PR
2006**

JOYCE DE CASTRO SANCHOTENE

CULTURA ESCOLAR E AS PRÁTICAS DE LEITURA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Teoria e Prática Pedagógica na Educação Superior.

Orientadora: Professora Dr^a Neuza Bertoni Pinto.

**CURITIBA – PR
2006**

Sanchotene, Joyce de Castro

S211c
2006 Cultura escolar e as práticas de leitura / Joyce de Castro Sanchotene ; orientadora, Neuza Bertoni Pinto. – 2006.
127 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006
Inclui bibliografia

1. Leitura. 2. Antropologia educacional. 3. Professores. 4. Prática de ensino. I. Pinto, Neuza Bertoni, 1939- . II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 21. ed. – 372.4
306.43

JOYCE DE CASTRO SANCHOTENE

CULTURA ESCOLAR E AS PRÁTICAS DE LEITURA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito à obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Dra. Neuza Bertoni Pinto
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Professora Dra. Marta Morais da Costa
Universidade Federal do Paraná

Professora Dra. Rosa Lydia Corrêa
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Professora Dra. Pura Oliver Martins – Suplente
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Curitiba, _____ de _____ de 2006.

Aos meus amigos do Instituto de Educação, do passado e do presente, e
aos meus alunos dos anos de 2004, 2005 e 2006 dos Cursos
Ensino Fundamental, Ensino Médio
e de Formação de Docentes.

AGRADECIMENTOS

À Professora e Orientadora Dra. Neuza Bertoni Pinto por mostrar o caminho.

À Professora Dra. Marta Morais da Costa, sempre amiga e orientadora.

À Professora Dra. Rosa Lydia Corrêa pelos muitos ensinamentos.

A Rubens Sanchotene e aos meus filhos Thaís e Marco Antônio pelo grande apoio.

À querida Professora Iderle Monteiro, mestra e amiga.

Às minhas alunas Evelyn Giraldeiro e Nicole Sotsek pela colaboração.

RESUMO

O objetivo do presente estudo foi investigar práticas de leitura realizadas em uma escola pública da Rede Estadual de Ensino do Paraná, Instituto de Educação Professor Erasmo Pilotto. Esta escola foi inaugurada ainda no final do século XIX e é considerada de grande tradição na formação de docentes em nível médio. Trabalhando numa abordagem qualitativa, o estudo caracterizou-se como um estudo de caso etnográfico realizado a partir da observação do cotidiano, depoimentos de professores e alunos dos Cursos de Ensino Médio e de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além de análise documental de fontes escolares como o Projeto Político-Pedagógico da Escola e o Regulamento da Biblioteca Professor Erasmo Pilotto. Dentre outros, o estudo buscou aportes teóricos em Bakhtin (1997), Chang (1996), Chartier (1990), Faraco (2003), Gnerre (1985), Ludke e André (1996), Martins (1992), Silva (1995), Vidal (2001) e Yunes (2003). Compreendendo que as práticas pedagógicas de leitura são resultado da cultura escolar e, por isso, estão marcadas pelos ideários pedagógicos incorporados pelos docentes aos seus saberes de experiência, a escola acima citada foi escolhida pelo fato da pesquisadora, além de nela atuar como docente, também ser ex-aluna. Assim, foi possível tanto investigar as práticas de leitura realizadas na escola em tempos passados e na atualidade, quanto situar as relações entre a concepção de leitura presente na proposta pedagógica e as práticas realizadas na mesma escola, numa perspectiva histórica. O estudo apontou a predominância de práticas de leitura que oscilam entre uma concepção de texto como objeto passivo, uma prática utilitarista que usa a literatura para transmitir conhecimentos, ensinar regras morais, noções gramaticais, classificar gêneros e correntes literárias e outra centrada no leitor que considera o texto aberto, permitindo-lhe fazer considerações sobre o que leu, porém sem muito acrescentar em conhecimento. Considerando que, no interior da língua, as palavras e seus significados mudam de um discurso para outro e de um momento para outro, conseqüência não apenas da variação da língua, mas das contradições materiais no campo social, onde os vários discursos tomam forma e coexistem, entendemos que as práticas de leitura da escola investigada necessitam dar atenção à variante lingüística utilizada pelo aluno, percebendo as múltiplas determinações do uso desta variante, bem como refletir sobre a ação do professor como mediador da leitura.

Palavras-chave: Cultura escolar, Práticas de leitura, Concepções de leitura.

ABSTRACT

The objective of the present study is to investigate reading practises in a public school called *Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto* using a theoretical and historical perspective. That perspective uses a daily observation, teachers and students statements from *Ensino Médio e Formação de docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental* besides the scholar research fountains like The Political Pedagogical Plan and the Regiment of Erasmo Pilotto's Library. The study makes an investigation about ourdays reading practices and old days practices. By other side, this study tries to describe the real reading practices today, the curricular plan, teachers conceptions of reading and the ideas behind their behavior, in a particular school named before. Finally the work shows the scholar culture and the education conceptions found in the investigation. The study has considered the theory support of Bakhtin (1997), Chang (1996), Chartier (1990), Faraco (2003), Gnerre (1985), Ludke and André (1996), Martins (1992), Silva (1995), Vidal (2001) and Yunes (2003). The researcher was able to study that particular school because was acting as a teacher and used to study there in the past. The present study aimed to a very frequently kind of reading like a passive object that uses literature as a way to transmit information, moral rules and grammar. There's other way to see the reading that sees the text like an opened object although the reader doesn't learn anything. Words and their meanings can change from a moment to another, in a certain context, because there is a material contradiction in the social field, where so many kinds of discourses are living together. We undestand that's important for to the teacher to know a big variety of languages to became a link reading to the students.

Keywords: Scholar culture, Reading practices, Reading conceptions

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| 1. INTRODUÇÃO | 08 |
| 2. DIMENSÃO HISTÓRICA DAS PRÁTICAS DE LEITURA | 15 |
| 2.1 Práticas de leitura no Brasil | 24 |
| 2.2 A Biblioteca | 33 |
| 3. A EPISTEMOLOGIA DAS PRÁTICAS DE LEITURA | 38 |
| 4. A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DAS PRÁTICAS DE LEITURA | 49 |
| 5. PRÁTICAS DE LEITURA ESCOLARES | 67 |
| 5.1 Práticas de leitura no Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmus Pilotto | 72 |
| 5.2 Práticas de leitura segundo o Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmus Pilotto | 81 |
| 5.3 Práticas de leitura dos professores do Ensino Médio | 84 |
| 5.3.1 Conceito de leitura | 85 |
| 5.3.2 Formação do leitor | 85 |
| 5.3.3 A singularidade das práticas de leitura | 86 |
| 5.4 Práticas de leitura dos alunos | 90 |
| 5.5 Práticas de Leitura na Biblioteca Escolar | 96 |
| 5.6 Entrevista com bibliotecários | 98 |
| 5.7 Depoimentos de ex-alunos | 99 |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 107 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 110 |
| FONTES DOCUMENTAIS | 118 |
| FONTES DAS IMAGENS | 119 |
| APÊNDICE | 120 |
| ANEXO A - Texto resumido do Projeto Político-Pedagógico do Instituto de Educação do Paraná - Professor Erasmus Pilotto | 121 |
| ANEXO B - A Biblioteca do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmus Pilotto | 124 |
| ANEXO C - Relação do acervo de literatura complementar da biblioteca Professor Erasmus Pilotto – Caixa A e Caixa B - 2004 | 125 |
| ANEXO D - Relação do acervo de literatura complementar da biblioteca Professor Erasmus Pilotto – Kit A e Kit B - 2006 | 127 |

1. INTRODUÇÃO

Considerando que a escola é um produto de práticas distintas, algumas contraditórias, no estudo aqui proposto o objetivo geral foi o de investigar práticas de leitura realizadas em uma escola pública, a partir da observação do cotidiano, de depoimentos de professores e alunos, análise documental, entre outros, no curso de Ensino Médio, da Escola Estadual Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto, compreendendo que as práticas pedagógicas de leitura são resultado da cultura escolar, marcadas pelos ideários pedagógicos e pelos saberes de experiência, que são incorporados pelos docentes aos seus saberes pedagógicos.

O Instituto de Educação do Paraná é uma escola centenária, de grande tradição, principalmente como Escola Normal que formava professores, desde 1876, e está situada em Curitiba. Em 1900, foi denominado Ginásio Paranaense, porém com os dois cursos de Escola Normal e Ginásio funcionando com o mesmo pessoal docente e administrativo. Em 1920, foi criado o Grupo Escolar Anexo, objetivando a prática pedagógica das alunas da Escola Normal. O atual prédio do Instituto de Educação foi inaugurado em 1922, pelo Governador Dr. Caetano Munhoz da Rocha e chamado de Palácio da Instrução, na rua Aquidaban, hoje Emiliano Pernetta, nº. 92. Foi em 1936, pelo decreto nº. 1929, que a Escola Normal passou a ser denominada Escola de Professores, tendo como pré-requisito para ingresso a conclusão do Curso Ginásial e, em 1946, pela Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto Estadual nº. 3530 de 03/01/46), a Escola Normal foi transformada em Instituto de Educação do Paraná com nova estrutura pedagógica. Sobre a história do Instituto de Educação é importante lembrar o ano de 1966, quando foi elaborado um Plano Experimental, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, que dinamizou uma sistemática educacional baseada no respeito às diferenças individuais e adoção de novas estratégias, mas que foi extinto com a Lei 5692/71. Com a aplicação da lei e o Plano de Implantação do 2º. Grau, o Instituto de Educação passou a ofertar o 2º. Grau com habilitação para Magistério e Turismo, entre outras mudanças. Somente em 2004, com a implantação do curso de Formação de Docentes para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o Instituto de Educação retoma a formação de professores em nível médio.

A questão norteadora do presente estudo é: Como a leitura é praticada no

Ensino Médio da Escola Estadual Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto.



1) Fotografia atual do prédio onde funciona o Instituto de Educação do Paraná.

Os objetivos específicos do estudo são:

- a) investigar as práticas escolares de leitura realizadas na Escola em tempos passados e no momento atual;
- b) situar as relações entre a concepção de leitura presente na proposta pedagógica da Escola e as práticas realizadas na mesma escola, numa perspectiva histórica.

Para a realização dessa pesquisa, foram seguidos os fundamentos da pesquisa qualitativa, principalmente por suas características, as quais relevam a observação da vida cotidiana, o relato de narrativas e lembranças, e a análise de documentos, por exemplo, formas de estudo que já faziam parte do cotidiano e interesse da pesquisadora, mesmo sem, anteriormente, possuir o conhecimento da existência desta modalidade de pesquisa de uma forma mais elaborada. Por meio deste estudo, é necessário captar a multiplicidade de olhares com que é construída a realidade para poder problematizá-la.

A experiência profissional da pesquisadora e as observações realizadas na escola estudada revelaram que as condições de trabalho do professor, pressionado por planejamentos bimestrais, avaliações e um sem-fim de questões periféricas, presentes no dia-a-dia da escola, freqüentemente administradas por pessoas alheias às complexas relações necessárias à construção do conhecimento, seriam razões responsáveis por um crescente abandono da motivação e do interesse deste professor por sua profissão, até de rejeição pelo trabalho pedagógico em escolas, e, tendo vivenciado a situação de dominação

presente em escolas que, teoricamente, deveriam ter um papel crítico e de resistência a ideologias retrógradas, a pesquisadora entendeu que não é mais possível desconsiderar a importância da leitura como instrumento de resistência, o seu papel na formação do professor, e, por extensão, do aluno, se considerarmos apenas o âmbito escolar.

As considerações a seguir tratam do percurso metodológico do presente estudo, considerando a orientação da pesquisa qualitativa, em sua modalidade denominada estudo de caso etnográfico.

Os pressupostos que fundamentam a pesquisa qualitativa têm como característica principal serem contrários ao modelo experimental de pesquisa, ou seja, não são orientados pelo paradigma das ciências da natureza, o qual é regido por processos quantificáveis na formulação de leis e explicações gerais. De outra forma, valorizam os aspectos qualitativos dos fenômenos, sua complexidade em relação à vida humana e à teia social, bem como salientam o papel do pesquisador como sujeito-observador que interpreta e atribui significado aos fenômenos.

Tais características estão em conformidade com uma abordagem que estabelece como etapa inicial do estudo a contemplação do fenômeno, sua singularidade, características e o seu significado para a sociedade, orientando-se, então, para a análise deste fenômeno em sua dimensão abstrata, suas relações sócio-históricas para, enfim, chegar à realidade concreta do fenômeno.

Por outro lado, é no interior das formações materiais que está sua fonte de desenvolvimento em contraposição ao pensamento metafísico da realidade. O desenvolvimento contém os elementos contrários, em interação permanente, que constituem a contradição ou uma luta dos contrários. Por ser a contradição a propulsora do movimento e, assim, da transformação dos fenômenos, é importante saber as relações existentes no processo de formação do professor em relação à leitura.

Ao entender a leitura como uma atividade de co-enunciação, já que o autor tem um diálogo com um leitor possível, cujos movimentos devem ser antecipados por este autor ao produzir o texto, ao passo que o leitor está sempre atribuindo sentidos ao texto no ato da leitura, compreendemos a linguagem como fenômeno heterogêneo e polifônico, concebida enquanto signo.

Brandão (2005, pp. 272, 273), ao tratar desta questão, declara que, para Bakhtin, um sinal é estável, sempre idêntico a si mesmo, enquanto um signo é dialético e vivo; portanto, variável e flexível, marcado pela mobilidade que lhe confere o contexto.

Conceber a palavra como sinal implica uma compreensão da leitura enquanto ato monológico de decodificação, de mero reconhecimento; por outro lado, conceber a palavra como signo implica uma concepção de leitura enquanto atividade, ação entre interlocutores, dialogicidade.

Faz parte da formação do professor o desenvolvimento da capacidade para reconhecer a dimensão política da leitura, identificando interesses e compromissos dos agentes produtores de textos, transformando as suas condições de produção e modificando a forma de trabalho nas escolas e bibliotecas. A compreensão desta dimensão mostra-se ainda mais crucial em relação ao professor pedagogo, considerando-se o papel que este exerce na escola, orientando a prática de outros educadores.

Como primeira etapa desta pesquisa, foi feita uma investigação informal, anotada em caderno de campo, sobre algumas práticas de leitura realizadas na escola para posterior reflexão dos conceitos a elas subjacentes. O desenvolvimento desta etapa foi facilitado pelo fato de que a investigadora era, ao mesmo tempo, professora de Língua Portuguesa e Literatura desta escola, durante os anos de 2004, 2005 e metade de 2006, bem como ex-aluna, sendo importante ressaltar nesta condição a participação no Plano Experimental do Instituto de Educação, fato de grande influência na sua vida profissional.

A modalidade definida para a presente pesquisa foi a do estudo de caso, e a situação de professora permitiu-lhe partilhar experiências e observar o sentido atribuído à leitura pelas pessoas que atuam nessa escola em particular, analisando o fenômeno em sua forma abstrata e suas relações sócio-históricas, chegando à realidade concreta deste fenômeno.

Sobre a modalidade de estudo de caso, usada no trabalho, convém ressaltar alguns aspectos, iniciando pelo conceito formulado por André (2005), que o caracteriza como um aprofundamento no estudo de um aspecto no âmbito educacional, que enfatiza sua singularidade, neste caso, as práticas de leitura.

Os princípios formulados pela autora acima citada indicam que, em relação à escolha da modalidade do estudo de caso, do tipo etnográfico, em educação, deve-se levar em consideração o interesse em conhecer uma instância particular, numa situação de vida real, no caso em questão, compreendendo-a em sua complexidade e com o objetivo de retratá-la em seu meio natural. A autora também discorre sobre a necessidade de o estudo atender ao princípio básico da etnografia, isto é, a relativização que compreende o estranhamento e a observação participante. Como estranhamento pode-se

dizer do esforço consciente para distanciamento da situação observada por parte do pesquisador, visando à apreensão dos valores culturais e práticas do grupo em estudo.

Durante o processo de estudo, tanto o pesquisador quanto os pesquisados foram considerados numa perspectiva dialógica, isto é, uma situação em que todos tiveram direito a voz, a usar seu discurso, considerando também que tais discursos contêm as vozes de outros.

A coleta de dados realizou-se por meio da observação participante, levando em consideração que o observador é, de alguma forma, afetado por um grau de interação com a situação estudada, devendo, por isso, estar sempre vigilante, evitando impor seus pontos de vista, aproximando-se mais dos sistemas de representação do contexto estudado.

Desta forma, por exemplo, seis componentes do corpo docente e dois do discente foram solicitados a escrever um depoimento sobre sua relação com a leitura, para coleta de informações sobre a formação destes leitores, pois não há possibilidade de realização de uma pesquisa sobre a leitura sem que se tome como ponto de partida o conhecimento sobre as leituras e as práticas de leitura dos pesquisados. De maneira similar, foram colhidos depoimentos de cinco ex-alunos da escola.

Também foram analisados quatro tipos de trabalhos de alunos do Ensino Médio, propostos pela pesquisadora deste estudo, sendo um deles a conclusão de uma entrevista realizada com pessoas que passavam em ruas próximas à Praça Osório, nos arredores da escola, e o outro a produção de um texto de opinião que abordava a questão da responsabilidade sobre o estímulo e o acesso à leitura na sociedade. Tais atividades foram realizadas como conclusão de um projeto sobre a poesia, relevando a obra de Helena Kolody, autora que participou do corpo docente da escola. Os outros exemplos são fruto de um trabalho realizado por alunos da pesquisadora e depoimentos sobre a leitura na vida de duas alunas.

A biblioteca escolar também foi alvo de estudos em todas as suas formas, tanto estruturais, como organizacionais. O objetivo da pesquisa sobre a biblioteca escolar foi o de estabelecer de que forma esta exerceu o papel de mediadora de leitura no passado e exerce no momento atual.

O projeto político-pedagógico do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto (2005), que ainda está sendo estudado e construído, foi utilizado para referência, esclarecimentos e análise do discurso nele contido sempre que se fez

necessário. As informações coletadas neste trabalho foram apresentadas e analisadas nas considerações finais, juntamente com um relatório do caso pesquisado.

André (2005) refere-se a Bassey, relacionando as características de um estudo de caso educacional, o qual deve prever uma singularidade; versar sobre questões importantes de um sistema, programa, escola, instituição, entre outros; desenvolver-se dentro de uma ética de respeito às pessoas para que o pesquisador seja capaz de explorar aspectos importantes do caso, interpretar os dados obtidos e, dentre outras formas, construir uma história ou narrativa de interesse para outros pesquisadores ou profissionais de diversas áreas.

De acordo com o objetivo geral da presente pesquisa, ou seja, analisar as práticas de leitura utilizadas na escola observada, foi elaborado um quadro teórico de diferentes propostas metodológicas sobre a leitura, relacionando-o às práticas observadas no trabalho.

Como linguagem entendemos um conjunto de práticas socioculturais concretizadas em diferentes gêneros do discurso. O discurso é a modalidade do dizer adequada às formas de um gênero no interior de uma atividade. Considera-se aqui a leitura como prática social inscrita nas relações histórico-sociais, portanto, define-se o leitor em função do acesso que tem aos bens da cultura letrada assim como aos códigos e valores inscritos nesse universo.

O trabalho é apresentado em forma de capítulos, organizados segundo os aspectos relevantes da questão pesquisada.

Dessa maneira, no capítulo 1, abordamos a dimensão histórica das práticas de leitura para que se possa refletir sobre o discurso de outras épocas, seu contexto social, cultural, entre outros. A biblioteca também é apresentada como coadjuvante no processo da leitura e algumas considerações são evidenciadas sobre as práticas de leitura no Brasil e na escola pesquisada.

No capítulo 2, são destacados aspectos essenciais do ato de ler, de acordo com a visão de linguagem como uma atividade dialógica, ou seja, os falantes constroem-se no diálogo assim como constroem juntos o texto e o sentido deste texto.

O capítulo 3 aborda a dimensão pedagógica das práticas de leitura, situando-as em seus aspectos sociais, históricos e culturais e a relação do professor em tais contextos.

Finalmente, o capítulo 4 traz algumas considerações sobre as práticas

escolares, suas relações com a memória e acervos e, a seguir, são elencadas as considerações finais.

O trabalho contém, também, um apêndice com o roteiro de entrevista realizado com os profissionais da biblioteca escolar e anexos com uma síntese histórica da escola analisada, extrato histórico de 1984 sobre a biblioteca da escola e relação de acervo enviado pela mantenedora à biblioteca nos anos de 2004 e 2006.

2. DIMENSÃO HISTÓRICA DAS PRÁTICAS DE LEITURA

Neste capítulo, foi desenvolvido um estudo histórico das práticas de leitura, procurando evidências de como e do que se lia e de como se lê e o que se lê atualmente, por meio de pesquisa, análise de documentos, depoimentos e observação, baseado numa sociologia histórica da cultura, procurando realizar uma escala de diferenciações socioculturais que apontassem as práticas do objeto em estudo, bem como sua utilização e consumo.

De acordo com Britto (2003), pelo fato de a leitura ser uma ação intelectual em que os sujeitos, com sua experiência, conhecimentos e valores prévios, processam as informações dos textos escritos, fica comprovado que ela não é só um procedimento cognitivo ou afetivo, mas uma ação cultural historicamente constituída, uma vez que o resultado desta ação não é simplesmente a acumulação de informações, porém a representação de uma representação presente no texto lido. As considerações de Britto (2003) esclarecem por que a leitura é um ato de posicionamento político perante o mundo:

Uma vez que um texto é também a expressão da representação que um sujeito faz de determinado tema e tem, pela própria condição da interlocução, intenção de atuar sobre as representações dos leitores, sua forma de apresentação, escolha temática e estratégia argumentativa resultam sempre ser uma ação política (BRITTO, 2003, P. 84).

Assim, o leitor que tiver consciência de que a leitura é um ato de posicionamento político frente ao mundo não verá as afirmações do texto como verdade nem criação, mas como produto. Ignorar o aspecto político da leitura leva à sua mitificação e ao desconhecimento dos compromissos dos agentes produtores de textos. Segundo Foucault (2001), a educação é o instrumento pelo qual o sujeito pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, porém ela segue linhas marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Desta maneira:

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra: senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e saberes? (FOUCAULT, 2001, pp. 44 e 45).

O autor acima citado chama a atenção para a logofobia existente em nossa sociedade, isto é, o temor do discurso e propõe a análise deste temor em suas condições, seu jogo e efeitos de três formas: questionando nossa vontade de verdade; restituindo ao discurso seu caráter de acontecimento e, finalmente, restituindo a soberania do significante. Como exemplo de uma análise dos procedimentos de limitação dos discursos poder-se-ia considerar de que maneira foram constituídos, nos séculos XVIII e XIX, o personagem do autor e a figura da obra por meio da crítica e da história literária. Esse tipo de análise não desvenda a universalidade de um discurso, mas mostra o jogo de rarefação, com poder de afirmação, o que não significa uma generosidade contínua do sentido nem uma monarquia do significante. Assim, para Foucault (2001):

O discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar (FOUCAULT, 2001, p.10).

A história do leitor teve origem na expansão da imprensa e seu desenvolvimento está relacionado a uma ampliação do mercado do livro, ao crescimento da escola e à alfabetização das populações urbanas, bem como ao surgimento da família burguesa, entre outros. A operacionalização da imprensa, que antes era tarefa do Estado, passou a ser uma atividade empresarial e, portanto, dirigida para o lucro. Tal fato só foi possível graças ao crescimento de uma clientela que dominava a habilidade de ler, em decorrência da obrigatoriedade do ensino. A valorização da família era sustentada por uma ideologia que preservava o amor filial, mitificava a maternidade, pregava deveres entre pais e filhos, dando-lhe laços internos fortes, mas separando-a dos grandes grupos a que se agregava anteriormente. Este fato torna a família, miniatura da sociedade idealizada, frágil no aspecto político, porém fator fundamental na constituição da sociedade moderna. Assim, a leitura se consolida no interior deste tipo de família por se constituir numa atividade adequada à privacidade requerida por ela e própria à atividade doméstica. Acrescenta-se a este fato a necessidade da difusão da Bíblia por grupos religiosos protestantes e reformistas que apregoavam a aprendizagem da leitura como habilidade

necessária à formação moral de seus seguidores. Desta forma, a leitura de folhetins religiosos semanais e da Bíblia passa a fazer parte do cotidiano do lar burguês, de forma individual ou coletiva, em voz alta ou silenciosa, constando das representações imaginárias da classe média, apresentadas em pinturas e fotografias num ambiente de paz doméstica.

As práticas associadas aos modos tradicionais de narrar, de forma oral, de grande sentido comunitário, especialmente no meio rural, foram transportadas para o meio urbano e se estabeleceram no universo da família burguesa. Por esse motivo, os primeiros livros de sucesso na Europa foram baseados em uma apropriação dos contos populares narrados no meio rural.

Chartier e Hébrard (1995), em seus estudos sobre um século de leitura (1880 a 1980) na França, questionam se teria havido um tempo em que ler valia por si e não existiam grandes polêmicas sobre o assunto, ao contrário do que acontece atualmente quando se diz que não se lê mais. Uma das análises feitas revela que, no século XIX, as preocupações eram com o ingresso da sociedade no mundo letrado e as reclamações eram de que o povo lia demais, ou lia qualquer coisa. Houve um momento em que a leitura não era objeto de um discurso específico e falar sobre a leitura consistia em falar de suas próprias leituras em reuniões informais, ou em lugares em que se exercia a crítica. A pesquisa levou à conclusão de que a valorização incondicional da leitura (preocupação com os iletrados) surgiu após os anos 1950 com o aparecimento de discursos prescritivos que valorizavam um tipo ideal de leitura ou representações que denunciavam as más leituras.

Torna-se importante assinalar que a figura do leitor enquanto papel de materialidade histórica, assim como a leitura como prática coletiva surgiram no contexto das sociedades burguesas relacionadas à economia capitalista. Os leitores tornam-se, então, público consumidor numa das primeiras manifestações da indústria do lazer. Por muito tempo, as bibliotecas na França pertenceram a instituições ou eram privadas e foi somente em 1790 que se pensou em ofertar os acervos ao povo em geral, surgindo, assim, as primeiras bibliotecas nacionais. Em 1839, houve uma preocupação com a rede de bibliotecas, quando se percebeu que esta usava as subvenções apenas em gastos com pessoal. As bibliotecas públicas passam a ser lugares de conservação e surgem os primeiros bibliotecários devotados a salvar o patrimônio público, pois era preciso cuidar dos leitores que esqueciam de manipular um objeto precioso como o livro com cuidado. A seguir, o leitor foi até considerado um obstáculo ao bom funcionamento da biblioteca em que os funcionários não estão a serviço do leitor e sim dos livros, cuidando de sua

catalogação, manutenção e reparo.

No mesmo estudo, Chartier e Hebrard (1995), anteriormente citados, referem-se aos professores primários do século XIX como bibliotecários circunstanciais à época da implantação das bibliotecas escolares, pois estas definiam suas identidades e posição na hierarquia cultural, já que mostravam que para instruir o povo e conservar o saber, os professores deveriam trabalhar arduamente. Assim, o professor era o primeiro leitor da biblioteca escolar e único que poderia percorrê-la integralmente. Os autores consideram que esses fatores influenciaram os discursos sobre a leitura que se seguiram.

Atualmente existem dois discursos: o da escola em relação à leitura e o da leitura sobre a escola. O primeiro é interno, correspondente ao discurso dos profissionais, tratando dos fins e dos meios da leitura, baseado na vocação da escola para ensinar a ler. O outro, externo, vem dos porta-vozes do grande público, como a imprensa e a mídia, ancorados, talvez, em discursos seculares, analisando o trabalho feito pela escola com a leitura. Nesse momento, há um paradoxo nos discursos vindos da escola, pois esta assume como sua uma norma que não cabe só a ela, mas sim a um âmbito social muito maior. Enquanto os discursos da igreja e dos profissionais da leitura pública seguiam um padrão mais autônomo, os da escola mostravam uma permeabilidade a várias influências, prescrevendo representações alheias a ela.

Pesquisando textos oficiais e textos destinados à formação dos agentes do ensino, os autores acima citados concluem que os primeiros “prescrevem uma escola ideal, coerente e eficaz, na qual os meios e os fins se articulam de modo seguro, sem jogo ou atritos, na evidente racionalidade das palavras que explicam pacientemente o que deve ser o mundo e como fazer para que ele assim seja” (p. 249). Já, nos segundos, é encontrada uma literatura pedagógica para profissionais da escola, que emprega vários suportes como coleções publicadas por autores clássicos, revistas especializadas, boletins ou circulares destinados a professores, manuais escolares e, em alguns momentos de florescimento do tema escola, na imprensa e na mídia. São esses discursos, também, os que com maior rapidez se inscrevem na conjuntura social.

Como conclusão dessas análises, os pesquisadores percebem, nos anos 1970, um rompimento com um passado pedagógico como era proposto o aprendizado da leitura como um aprendizado longo, com atenção às diferenças individuais, acrescido de um preparo da compreensão, necessária desde o início do aprendizado de acordo com a idéia de que a compreensão se dá antes da oralização. Desta forma, a leitura silenciosa é

introduzida como um objetivo essencial da aprendizagem infantil, e a leitura em voz alta é criticada, além de ser considerada como uma técnica difícil.

Mesmo com a democratização do ensino permaneceu como base deste a leitura de “bons autores”, com a leitura seguida e explicada do professor. Tal modelo não resistiu às constatações de uma crise no ensino da língua, foram adotadas técnicas variadas de escrita, exigidas em avaliações, tornando-se o trabalho da escrita mais importante do que o da leitura. Nesse momento, a escola passa a trabalhar com uma multiplicidade de textos, a leitura deixa de ser um fim e torna-se um meio de conhecimento, instrumento de reflexão e a escola passa a adotar os exercícios escritos como base da formação. A leitura-formação, informativa e de entretenimento dá lugar a uma nova era de formação pela escrita. Desta maneira, no sistema educacional francês, entre os anos de 1960 e 1980, assim como no Brasil, como resultado de uma escolarização de massa, o principal problema era de que parte significativa de alunos da sexta série tinha dificuldade para ler, criando obstáculos à realização dos estudos secundários. Assim, os pesquisadores concluem que o acesso à cultura do texto pela leitura não se dá apenas por injunções políticas. A escola escolarizou o conjunto do espaço social no momento em que parecia ter perdido o território específico da leitura, pois constituiu todas as leituras como leituras a avaliar, ou seja, leituras escolarizáveis.

Faz-se necessária, também, uma reflexão sobre a tão comentada crise no ensino da língua materna, a exemplo do que ocorreu em outros países, da qual se ouve falar desde os anos setenta no Brasil. Tal crise, definida, ora como uso deficiente ou inadequado da língua materna, ora como ineficiência do ensino, coincide com o processo de democratização da escola. Esta escola, que sempre privilegiou a cultura e a linguagem das classes favorecidas, pretende-se democrática, mas não aceita o dialeto de alunos pertencentes às camadas populares, expressão de sua cultura. Sobre esse assunto comenta Gnerre (1985) que processos considerados democráticos, mesmo com o objetivo de aumentar oportunidades e recursos educacionais, podem estar a serviço de processos de padronização da língua, pois estes costumam ser utilizados como instrumentos de controle do estado sobre faixas de difícil controle, já que tais grupos, que mantêm contato reduzido com a variedade padrão da língua e produzem pouco material escrito, muitas vezes têm dificuldade para entender o mapa de estratificação social e as conseqüentes posições sociais, ou seja, quem é quem na sociedade. Assim, a educação formal tem este lado que visa formar cidadãos mais produtivos e funcionais, preparados para interagir na sociedade.

Chang (p.181,1996) explica que para Baudrillard existe um terrorismo do código que, por funcionar como mecanismo que salvaguarda a univocalidade da mensagem, reprime a heterogeneidade e contradições que surgem nos processos reais de comunicação social. Assim, não partilhamos códigos, nem transmitimos unilateralmente a mensagem. Bakhtin, em seus estudos sobre a linguagem, chama a atenção para o fato de que existe um vínculo orgânico entre o uso da linguagem e a atividade humana, pois não falamos no vazio, os enunciados que produzimos estão sempre relacionados às esferas do agir humano, têm tema, organização composicional e estilos adequados às finalidades e condições de cada atividade realizada. Tal pensamento esclarece a complexidade existente nas práticas de linguagem, bem como das atividades humanas e, conseqüentemente, à permanente mutação nos gêneros do discurso.

De outra maneira, as pesquisas de Chartier (2001) questionam o significado da leitura nas sociedades tradicionais. A seu ver, há uma capacidade de decifração que muitos possuem que pode revelar um grande número de habilidades, sendo estas das mais virtuosas às mais hesitantes. É preciso, portanto, fazer a reconstituição das diferenças simplificadoras que persistem até hoje como a de duas populações opostas, isto é, a de leitores alfabetizados e analfabetos iletrados. O autor cita uma primeira diferença que seria a modalidade física do ato léxico, a qual distingue uma leitura silenciosa de outra que necessita da oralização em voz alta ou baixa.

Chartier trata diacronicamente o assunto, datando três épocas de conquista da leitura visual em silêncio. São os séculos IX-XI, quando os *scriptoria* monásticos abandonaram os hábitos da leitura e da cópia oralizada; o século XIII com a leitura silenciosa adotada nas universidades; e a partir da metade do século XVI quando a leitura silenciosa é adotada pelas aristocracias laicas. Foi desta forma que se deu uma nova relação com o livro, mais fácil e produtiva, a qual foi favorecida por mudanças no próprio manuscrito como, por exemplo, a separação das palavras, provocando relações analíticas entre o texto e suas glosas, notas e índices. Acontece, então, uma mudança no ato de ler, que antes consistia num esforço do corpo inteiro para outra arte de ler, na intimidade de uma relação individual.

Nesse sentido, é interessante assinalar a recente tradução, do árabe para o português, da obra *As mil e uma noites*, realizada pelo professor Mamede Mustafá Jarouche, que traz aos leitores brasileiros os mais famosos contos orientais universais, assim considerados, talvez, porque muitos os conhecem mesmo sem nunca os terem lido,

além de suas múltiplas origens geográficas e culturais.

A informação acima veiculada pretende relacionar alguns dados históricos sobre a leitura e a escrita, pois concordamos com Yunes (2002), ao dizer que, na sociedade contemporânea, o fato de a alfabetização ter se tornado uma imposição para o desenvolvimento industrial, entre outros, como foi visto no relato das pesquisas de Chartier e Hebrard (1995), disseminou a idéia de que a leitura decorre da escrita, embora se saiba, e os contos orientais são um exemplo disto, que a oralidade precede a escrita no tempo e memória dos homens.

Toda e qualquer forma de linguagem é criada pela cultura de um povo, que estabelece correspondências, formando um sistema definidor das representações desse mesmo povo sobre o mundo. A linguagem, portanto, cria, dá significado ao mundo. Assim, tanto falantes, quanto leitores, somos obrigados a ver o mundo por meio das configurações das línguas e, de acordo com filósofos da linguagem como Wittgenstein (1986) e Austin (1990), o que entendemos como real significa o sentido que lhe atribuímos. Desta forma, aquilo que é dito depende de quem fala e da sua ideologia, bem como depende do ouvinte. O fato de um grupo social estar dominado por um só ponto de vista contamina outros discursos e, assim, se perde a polifonia de vozes. A escrita tem um papel perverso neste processo, pois pode fixar significados, reforçando interpretações. Porém, na oralidade que antecede a escrita se insinua a criação de sentidos, já que o homem, ao mesmo tempo que nomeia a natureza, está interpretando-a, atribuindo significado, funções e designações, ou seja, está lendo.

Yunes (2002) considera que da mesma forma que a escrita não suprimiu a oralidade, continua preservada a condição do leitor que pratica o tipo de leitura acima descrito, uma camada secundária dentro da oralidade, intensamente presente na cultura alfabetizada, porém atualmente condicionada ideologicamente pela mídia. Assim,

O mundo já aparece interpretado consoante as vozes que o manipulam, dos telejornais às telenovelas, dos comentários às entrevistas que alienam contextos para naturalizar práticas. (YUNES, 2002, p.54).

Da forma explicitada acima, idealmente, todos somos leitores, embora os marginalizados da alfabetização muitas vezes não se considerem assim, pois não lhes é dada a condição de construção de um imaginário a partir da linguagem escrita no meio em que estão inseridos, isto é, sua capacidade de leitura é censurada, uma vez que a escola

perpetua o ensino de uma língua padrão estranha aos alunos e, paradoxalmente, à maioria dos professores – fato observado pelos próprios alunos na escola estudada – e também valoriza um modelo de literatura sobre o qual nem alunos, nem professores têm familiaridade, questão proveniente de diversos fatores, alguns estudados nesta pesquisa.

Desta maneira, sabendo que só escreve quem lê, é importante acrescentar que, na pós-modernidade, precisamos ter clareza de que na leitura de mundo também está presente uma leitura oriunda da escrita. A cidadania em nossos tempos não é a mesma do século XIX, pois, naquela época, havia a necessidade de formação de uma sociedade em harmonia com uma nação. Hoje, porém, há a necessidade de sobrevivência humana à diversidade social. Para Yunes (2002), é importante a revisão da história da leitura no sentido de corolário da escrita.

Sabemos que o homem, nos primórdios de sua existência, ao registrar, de várias formas, suas impressões ou interpretações, realizava uma escrita não-alfabética como produto de uma leitura precedente. Por outro lado, tal valorização da leitura poderia levar ao pensamento de que a codificação imobiliza a mensagem, já que preexistia à escrita. Tal fato, então, acarretaria a imobilidade da leitura, situação que de fato ocorreu durante muitos séculos, a favor das ideologias dominantes, juntamente com aqueles autorizados a ler, isto é, decodificando e interpretando signos definidos *a priori*.

Por muito tempo, o registro da participação do leitor ao longo da história não se importou com o exercício de interpretação por ele realizado, mas sim com gestos posturais, movimentação dos lábios, fonação etc. Tal aspecto era visto como um reconhecimento na escrita dos sentidos retidos nela, inscritos pelo poder social. O sentido absoluto do que era registrado na escrita só se modificou com o surgimento de sociedades de caráter democrático, mais recentemente, quando houve a repercussão de valores e necessidades comuns entre classes sociais diferentes, fato que colocou em dúvida a valorização do escrito como verdade única.

Mais recentemente, apesar do grande valor da escrita em nossa sociedade, sabemos de estudos que destacam a mobilidade dos signos, regida por usuários que criam novas referências, transformam as formas e sua ordem, criam discursos neste espaço onde realmente acontece a leitura. Yunes (2002) usa as seguintes palavras de Michel de Certeau para exemplificar este fato:

Bem longe de serem escritores, fundadores de um lugar próprio, herdeiros dos lavradores de antanho - mas, sobre o solo da linguagem, cavadores de poços e construtores de casa –os leitores são vigilantes: eles circulam sobre a terra de outrem, caçam, furtivamente, como nômades através de campos que não escreveram, arbatam os bens do Egito para com eles se regalar. A escrita acumula, estoca, resiste ao tempo pelo estabelecimento de um lugar, e multiplica a sua produção pelo expansionismo da reprodução. A leitura não se protege contra o desgaste do tempo (nós nos esquecemos e nós a esqueceremos); ela pouco ou nada conserva de suas aquisições e cada lugar por onde ela passa é repetição do paraíso perdido (CERTEAU, APUD YUNES, 2002, p. 55).

Assim, para Yunes (2002, p. 56)

a escrita é um instantâneo no fluxo das leituras, ato contínuo que se interrompe para registro, por um lado; por outro o exercício de que fala Certeau: desmobilizar o texto alheio, insuflando-lhe vida nova pela sua reinserção no circuito de significação.

Desta forma, é possível dizer que a força do escrito vem do leitor, que a ele atribui um sentido em um contexto histórico determinado. A oralidade anterior à escrita e mesmo as sociedades ágrafas fundaram sua organização e cidadania na confiabilidade da palavra oral. Já em nossa era, a oralidade está contaminada pela escrita e as práticas de leitura são, na maioria das vezes, condicionadas pelas forças ideológicas dominantes, principalmente no ambiente escolar.

Atualmente, uma questão importante para os estudiosos da linguagem e da educação refere-se ao objetivo do ensino da língua materna: desenvolver um padrão lingüístico, norma padrão, ou reproduzir a ordem social vigente. Para Silva, Rosa Virgínia (2002) a escola brasileira, dita democratizada, segue um modelo de língua normativo-prescritivo, sem reconhecer as múltiplas formas de línguas que chegam à escola, perseguindo, ainda, um ideal normativo tradicional. O resultado disso é que aqueles que, por herança, já adquiriram poder e voz na sociedade continuarão a reproduzir o mesmo estado de coisas.

De forma similar a Silva (2002), Magnani (2001) declara:

A escola, por sua vez, na medida em que trabalha primordialmente com a palavra, “signo ideológico por excelência”, institucionaliza códigos de leitura e

escrita, os quais se baseiam em uma concepção de língua enquanto sistema de normas forjadas por uma classe, mas aprendidos e utilizados como se fossem naturais e espontâneos, e prepara um perfil de leitor que servirá de parâmetro para a produção de livros (MAGNANI, 2001, p.8).

Desta maneira, a escola, em função de tais aspectos, torna-se um dos principais agentes da atuação das ideologias, atuando por meio da legislação, programas de ensino, conteúdos, metodologias e avaliação na inculcação de um padrão para orientar o comportamento dos indivíduos. Como existem brechas nessas relações, surgem contra-ideologias, que, logo, são combatidas pelo Estado, na forma de reformas de ensino, reorganização curricular, projetos, entre outros.

2.1 Práticas de leitura no Brasil

No Brasil, uma análise da leitura, do ponto de vista sócio-histórico, revela que a principal responsável pelo processamento do ensino da cultura letrada, do século XVI a meados do século XVIII, foi a Companhia de Jesus até a sua expulsão pelo Marquês de Pombal. Este criou, então, a primeira rede leiga de ensino destinada aos filhos das famílias da classe dominante.

O ensino jesuítico, de cunho humanístico, do tipo clássico, desenvolvia uma tendência literária e retórica, uniformidade e rigidez na forma de ensinar, formando pessoas com visão parcial da realidade, porém, com grande habilidade no uso da linguagem, praticada em favor do discurso hegemônico, visando a dominação dos não-letrados.

Após a expulsão da Companhia de Jesus, em 1759, o ensino passa a ser financiado pelo Estado, com conotações utilitaristas e organizado em torno de matérias como latim, grego, filosofia e retórica. Magnani (2001), em sua pesquisa sobre literatura, leitura e escola, descreve o cunho literário clássico que permeia a educação no Brasil, caracterizando-o como ensino enciclopédico, mesmo sob a influência das idéias positivistas na fase republicana e no período nacionalista pós-republicano.

Sobre tal assunto, Chartier, Anne-Marie (2003) sugere que as relações entre a literatura para crianças e jovens a partir da análise das publicações surgidas na

segunda metade do século XIX e o mundo dos saberes são mais complexas do que parecem. A partir de 1860, na França, Pierre-Jules Hetzel, editor que lançou Júlio Verne, considerava que os livros deveriam conter educação e recreação. Essa idéia ia contra os livros editados na época, a maioria de editores católicos, que continham histórias edificantes e moralizantes.

Porém, a junção da narrativa imaginária e a informação científica nos livros de Júlio Verne e de outros que o seguiram destacaram os saberes daquela época como a física, a aeronáutica, a geografia etc. Esses saberes foram, desta forma, vulgarizados para a criança e, mesmo, para o adulto. A partir da leitura de lazer que então se iniciava, ou seja, a narrativa instrutiva, foram compostos os primeiros manuais escolares, destinados às estantes de sala para serem emprestados aos alunos e lidos em família.

Neste momento, livros e manuais escolares passam a circular de um mundo para outro, pois permitiam que deles se extraíssem aulas de geografia, história, economia, educação cívica etc. O livro *Sem família* de Hector Malot passa a ser um livro de sala de aula, reeditado continuamente, com versões abreviadas, exercícios de vocabulário e gramática e, de acordo com a autora, um século depois, continua vivo em um desenho animado japonês.

A crítica feita por Chartier, Anne-Marie (2003, pp. 62 e 63) é importante, pois revela que tanto a narrativa ficcional quanto o documentário, como gêneros distintos, necessitam de forma e de tipo de leituras diferentes um do outro e, por isso, pergunta *Devemos então concluir que os saberes se transmitem com eficiência seguindo esse caminho agradável e que é possível se instruir sem deixar de se divertir?*

O resultado de tal prática agradável são livros que tornam seus leitores atraídos pela aventura da ciência mais do que pela ciência em si, isto é, uma representação do saber e não o próprio saber. É nesse momento, início do século XX, que o famoso jargão “Despertar o gosto pela leitura” fixa suas raízes e passa a ser repetido pela sociedade até nossos dias. Sabemos hoje que essa concepção é ingênua, porém, no momento em que se imaginava que todos os saberes só poderiam sobreviver por meio do escrito, no caso, o livro, pois outros suportes como jornais e revistas eram impróprios para as crianças, foi disseminada a crença da leitura como único instrumento na formação dos indivíduos, a par de uma vigilância incessante em relação a conteúdos e formas de leitura. Também era esperado e estimulado o desaparecimento das transmissões orais, em dialetos,

em lugares inacessíveis e contra as quais o poder político não tinha força, provavelmente um dos fatores discriminatórios da linguagem popular até os dias de hoje.

No século XX, no Brasil, muitos foram os projetos emergenciais do Estado, como, por exemplo, o Programa Nacional do Livro Didático da FAE (Fundação de Assistência ao Estudante), ou a distribuição da revista Nova Escola a toda a rede escolar do país, assim como iniciativas associadas ao setor privado, como os projetos “Ciranda de Livros” ou “Viagem da Leitura”.

Chartier (2003) faz uma comparação entre os finais dos séculos XIX e XX em relação à leitura e revela que a reclamação de professores e autoridades, no momento em que a revolução da imprensa permitiu maior acesso de livros e jornais à população, era sobre os perigos da leitura, em contraposição ao desinteresse por esta que tem sido demonstrado a partir dos anos 1970.

É interessante observar a participação da Igreja e da Escola ao prescrever e condenar livros a partir do momento em que estes se tornaram baratos e atraíam, cada vez mais, os leitores. A transposição de paradigma de leitura, em função da democracia e de um Estado laico, tem como base obras clássicas e literatura nacional, levadas à escola para que fossem amadas e conhecidas, ou seja, para formação cultural de acordo com uma ideologia de fixação de uma língua “nacional” para a formação da nação, modelo muito defendido até hoje pelos professores de Letras. São elaboradas e implantadas formas de leitura expressiva no curso primário, leitura explicada e dirigida no curso secundário, excluindo-se as leituras úteis ou fáceis por não fazerem parte da “boa leitura”. Também as bibliotecas eram destinadas somente à conservação patrimonial e a pesquisadores e eruditos.

Com a vinda da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, foram necessárias várias mudanças de cunho administrativo e intelectual. Assim, são criadas a Imprensa Régia em 1808, a Biblioteca Pública em 1910, ambas no Rio de Janeiro, bem como a primeira revista chamada *As Variações ou Ensaios de Literatura* em 1813. Surgiam, também, vários cursos para preparo de pessoal e o ensino superior com caráter profissionalizante.

No caso brasileiro, surge, tardiamente, uma literatura para crianças a partir da implantação da Imprensa Régia, no século XIX, com uma série de traduções e adaptações de histórias européias e livros como, por exemplo, *Leitura para meninos*, de José Saturnino da Costa Pereira, lançado em 1818, considerado o primeiro livro brasileiro

de literatura infantil ou, outro exemplo, *As Aventuras Pasmosas do Barão de Munchhausen*, bem como de obras didáticas como *Método novo de curar segura e prontamente o antraz ou carbúnculo, e a pusta maligna*, de Luiz de Santa Ana Gomes, em 1811, e o patrocínio de jornais e revistas.

Lajolo e Zilberman (2003), a propósito do nascimento conjunto de imprensa e livro didático, cita:

As duas imagens – uma, vinculando imprensa e livro didático e, em vista da produção em massa deste, reforçando sua parceria com o capitalismo; outra, fazendo-a dependente do apadrinhamento do Estado, que, conforme o caso, atua como mecenas, padrao ou pai – balizam as contradições entre as quais oscilam leituras e leitores (LAJOLO E ZILBERMAN, 2003, p. 128).

As autoras citadas mostram que foi a partir desse fato que se instaurou uma inclinação na edição de obras destinadas ao ensino, embora, naquele momento, destinada ao ensino superior, de atender demandas emergenciais que se incorporou à história do livro didático no Brasil, definindo a forma como se desenvolvem as práticas de leitura na escola. Nesta época, também, os professores de cursos recém-criados, além de recorrer a traduções de obras, redigiam textos necessários para a docência. Para atender ao mercado, as livrarias passam a importar livros que eram ofertados como as obras mais modernas da época como, por exemplo, as traduções de Bocage de *O consórcio das flores*, de Lacroix; *Os jardins*, de Dellile; *As plantas*, de René-Louis-Richard; as *Fábulas escolhidas*, de La Fontaine e, entre outros, um grande sucesso de Bernardin de Saint-Pierre, *A choupana perdida*. Em um catálogo de 1811, o livreiro Manuel Antônio da Silva anuncia, além de livros de retórica, gramática e matemática, outros como *Alfabeto para instrução da mocidade*, *Arte Poética de Horácio*, de Cândido Lusitano; *Cadernos para meninos de somar, diminuir e multiplicar*, *Coleção de cartas para meninos*, *Compêndio de retórica*, *Elementos de aritmética*, de Rego.



2) Capa do livro “História da vida de Bocage” impresso em Lisboa, obra importada por livreiros do século XIX.

Apesar de toda a produção bibliográfica feita nessa época, tendo a escola como elemento vital para estabelecer e favorecer práticas correntes de leitura, a instrução pública deixava muito a desejar, assim como se pode entrever o desmantelamento de um plano de educação que se pautava por aulas régias e avulsas, aumentava o número de escolas, porém permitia que qualquer cidadão abrisse escolas de primeiras letras.

Na passagem de Colônia a Império, o Brasil não teve avanços na educação, apesar da instrução primária ser anunciada como gratuita a todos os cidadãos, mas ter ficado ao encargo das assembleias municipais, com orçamentos pobres e sem condições de garantir essa educação. Depois de algum tempo, o sistema encontrava-se falido e era grande a oferta de aulas particulares como explicam Lajolo e Zilberman (2003):

Considerando os depoimentos posteriores, o mau estado do ensino brasileiro parece persistir; e os cronistas da vida social brasileira acoplam mau estado do ensino com má qualidade e/ ou inexistência de livros escolares. Sob tais condições, a formação de um público leitor se arrasta, inconclusa e rarefeita (LAJOLO E ZILBERMAN, 2003, p. 144).

Nesse contexto, a consolidação de práticas consistentes de leitura não se efetivou por questões relacionadas ao ensino de língua, como por exemplo, hipóteses de que se aprendendo a gramática de uma língua seria possível dominar todas as outras, o que

equivale a dizer que as línguas são manifestações de um único sistema. As línguas modernas deveriam ser ensinadas de acordo com o padrão do latim. O século XIX termina de modo similar a como se iniciara, o sistema editorial era sustentado pela máquina estatal, a serviço da educação da mocidade brasileira que via como mercado, porém só se manifestava em função da concorrência estrangeira.

O novo regime republicano empreendeu uma reforma da instrução pública, do curso primário ao superior, transformando o Colégio Pedro II em Ginásio Nacional e, juntamente com a Escola Normal do Distrito Federal, modelou o ensino de acordo com o ideário positivista republicano, mas os problemas da educação continuaram a existir. O Estado era omissos dos problemas centrais da educação, limitava-se a resolver casos isolados, além de cooperar com certos autores.

Um fato de importância histórica no Brasil foi o lançamento da primeira revista infantil brasileira, “**O TICO-TICO**”, em 1905, inspirada na revista francesa “*La Semaine de Suzette*”. Sua última edição foi impressa em outubro de 1959, e de acordo com artigo publicado pela Folha de São Paulo (2005), teve grande importância na formação de toda uma geração de leitores brasileiros e recebeu, por ocasião de seu cinquentenário, uma homenagem do poeta Carlos Drummond de Andrade que escreveu “O Tico-Tico era a única revista brasileira dedicada às crianças brasileiras e lhes dava tudo: histórias, adivinhações, prêmios de 10 mil réis, lições de casa, páginas de armar e, principalmente, aventura – esse desdobramento e multiplicação da personalidade que nos fazia sofrer na carne os apertos de Robinson na ilha deserta ou o susto de Gulliver no país dos gigantes”.



3) Capa do “Almanaque Tico-Tico, primeira revista infantil brasileira, de 1902, e, ao lado, reportagem sobre a mesma publicada na Folha de São Paulo de 2005.

Podemos entender que o motivo de essa revista ter tido tanto sucesso e ser tão amada, de acordo com depoimentos informais recolhidos para este trabalho, tenha

sido seu caráter lúdico, não pedagógico, e mesmo por outros aspectos citados no artigo, como o lançamento de personagens que se tornaram famosos, como o loiro Chiquinho e a trinca Reco-Reco, Bolão e Azeitona.

Após a Primeira Guerra Mundial, e com a crença popular na educação como propulsora de elevação social, além do surgimento de outras formas de expressão cultural, a escola deixa de ser o centro da literatura e da cultura clássica. Somente em 1930 retoma-se a idéia de uma agência específica para tratar da instrução. É criado, então, o Ministério de Educação, acoplado ao da Saúde, que promove mudanças no ensino e no livro didático.

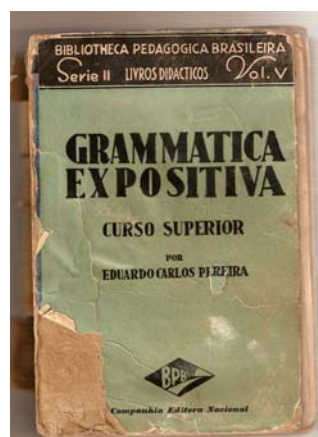
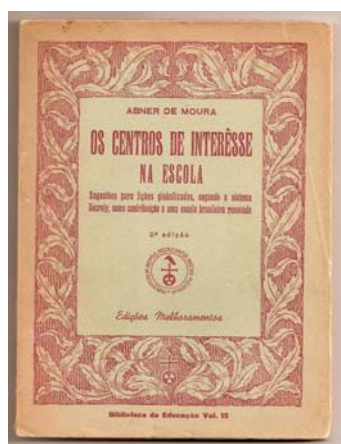
É no contexto anterior a este, no século XIX, que a literatura revela cenas de uma escola severa, impiedosa e disciplinada que, no século XXI, ainda permanecem no imaginário de muitos professores. Estas descrições aparecem em livros de Machado de Assis (*Quincas Borba, Memórias Póstumas de Brás Cubas*); Raul Pompéia (*O Ateneu*); Viriato Correia (*Cazuza*) entre outros. Por outro lado, conforme Lajolo e Zilberman (2003), as mães pretas, herdadas de uma sociedade escravocata, que assim se manteve por séculos no Brasil, aparecem na literatura de forma positiva como a emblemática Tia Nastácia de Monteiro Lobato. As autoras chamam a atenção para o fato de que Lobato recorre à narração e audição orais, lembrando, e, assim, fazendo uma ligação do leitor com os tempos de outrora quando havia contadores e ouvintes de histórias. Esses tempos foram vivenciados na sociedade brasileira até muito recentemente e a transmissão de histórias desta maneira, origem da literatura infantil, comprova o vínculo entre o universo feminino e a leitura.



- 4) Capa do livro “Histórias de Tia Nastácia” de Monteiro Lobato, publicado em 1949, em que o autor revive a transmissão oral de histórias.

De acordo com Vidal (2001), entre os anos de 1920 e 1930, os educadores comprometidos com os ideais da Escola Nova foram mal compreendidos ao se manifestarem contra o livro de leitura ou de texto, utilizado pela escola como um livro-padrão com uma função uniformizadora e autoritária. Em contraposição a este tipo de trabalho com o livro, novas práticas discursivas surgiram, objetivando modelar e normatizar a leitura na escola, discriminar o bom e o mau uso do livro, sugerindo técnicas de leitura, e até mesmo posturas corporais do leitor.

A autora informa, também, que em razão de uma maior procura por livros, Lourenço Filho propõe à Editora Companhia Melhoramentos a criação de uma série pedagógica denominada *Biblioteca de Educação* iniciada com traduções e originais de autores nacionais. A seguir, outras coleções surgiram como a *Coleção Pedagógica* de Paulo Maranhão e a *Biblioteca Pedagógica Brasileira*, organizada por Fernando Azevedo para a Cia. Editora Nacional.

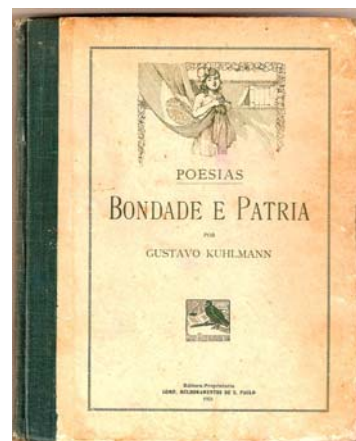


5) Capas de livros pertencentes às coleções Biblioteca de Educação e Biblioteca Pedagógica Brasileira, primeiras séries de livros brasileiras exclusivamente pedagógica.

A leitura e os livros passaram a ser o centro das preocupações de educadores e políticos, pois os livros não mais eram vistos como simples depositários da cultura universal, mas como fonte de experiência que teria como possibilidade a criação de experiências individuais.

Desta forma, houve uma crescente exigência quanto ao conteúdo e à forma do livro, como, por exemplo, de conter figuras reais e bem desenhadas para os primeiros anos primários, e de categorização: de informação, didático e de literatura. Os de informação e didáticos eram aqueles que serviam para ministrar noções, por exemplo, e destes faziam parte os de geografia, história, matemática, revistas científicas, entre outros.

Já os de literatura eram classificados em dois tipos: para despertar o gosto de ler, como, por exemplo, livros de estampas e de histórias e outros para aprendizagem e cultivo da literatura, como livros de contos, seletas, romances, revistas e jornais.



6) Capa do periódico “Bem-Te-Vi”, de 1933, e capa do livro de poemas *Bondade e Pátria* de Gustavo Kuhlmann, de 1921. Obras produzidas para despertar o gosto pela leitura e aprendizagem e cultivo da literatura.

Um novo enfoque foi dado à leitura, o prazer de ler não estaria centrado só na literatura, mas sim no trabalho e na escola como aventura intelectual. Foi incentivada a leitura silenciosa, já que valorizava o conteúdo, promovendo assim rapidez, eficiência e respeito ao ritmo individual. Nesse sentido, naquele momento, a leitura oral foi considerada perversa por muitos educadores, pois impedia a compreensão de todos ao mesmo tempo. As práticas discursivas divulgadas nesse momento histórico foram apropriadas pela escola e modificaram a forma de leitura na escola primária brasileira.

Com o desenvolvimento do processo de urbanização, surge a necessidade de aprendizagem da leitura e da escrita e, conseqüentemente, as campanhas de combate ao analfabetismo.

Vidal (2001), em seu estudo sobre as práticas de leitura escolar, entre 1920 e 1930, adotando os conceitos de estratégia e tática, formulados por Michel de Certeau, isto é, das relações de força e formas de apropriação do objeto para entender a cultura escolar, concluiu que a leitura foi destacada dos outros saberes escolares e assumiu uma especificidade disciplinar, fixando formas apropriadas de leitura, critérios, escolha de títulos, entre outros, formulando padrões que permanecem até hoje, principalmente, delegando a tarefa do trabalho com a leitura somente aos professores de Língua

Portuguesa. Por outro lado, a apropriação dos saberes por professores e alunos deu-se de maneira fragmentada e equivocada, já que, por exemplo, apesar das justificativas demonstradas por estudos científicos naquele momento sobre a importância da leitura silenciosa, a escola persistia e persiste até nossos dias em praticar a leitura oral e explicada, segundo observações da pesquisadora deste trabalho.

O subdesenvolvimento do Brasil, manifestado a partir de 1950, leva a outra mudança na escola, visando à formação de mão-de-obra especializada, necessária ao mercado de trabalho. Surge, então, a Lei n.º 5.692, de 1971, que propõe um ensino profissionalizante aliado a uma formação geral para a maioria e intelectual para os que tivessem vocação e competência e que teve conseqüências desastrosas para a educação. Consta-se um número maior de alfabetizados, mas não necessariamente de leitores, uma vez que alfabetização e leiturização são questões distintas.

2.2 A Biblioteca

Já no início do século XX, a biblioteca passa a ter um caráter de servir ao leitor, mais tarde, também de documentar e, nos anos 60, torna-se mediateca de informação, porém, com público cada vez menor.

Nóbrega (2002), em artigo sobre livros e bibliotecas, relata que a história de ambos mostra que sempre houve uma preocupação do homem com a preservação de seus conhecimentos, o qual formou coleções e, conseqüentemente, a necessidade de organizá-los, além de evidenciar a função de liberação da memória. Porém, neste mundo de acervos surge a necessidade de seleção: o que deve ser incorporado e o que deve ser descartado?

A palavra biblioteca, do grego *biblion* = livro e *théke* = caixa, armário, revela o sentido a ela atribuído: um cofre de tesouros. Infelizmente, tais tesouros são inacessíveis a grande parte da humanidade e a biblioteca é considerada um templo, local de ritos e segredos ao lado da ordem, técnica e preservação. Esta visão está impregnada no imaginário social e perdura até nossos dias.

Não se tem notícia da primeira biblioteca, mas, na Antiguidade, já havia a noção desta, e as mais conhecidas são as do Egito. Os acervos antigos foram gravados em

blocos de pedras pelos escribas, ditados pelos sábios. A seguir, vieram tabletas de barro, tabletas de madeira coberta com cera, tabletas gravadas a fogo e, por fim, o rolo feito de couro de animal nos quais os escribas, depois os monges, copiavam e escreviam. O fato que permitiu grandemente o desenvolvimento da escrita foi a criação da massa de papiro pelos egípcios, pela facilidade e economia do material. Mesmo com a invenção do papel pelos chineses e tendo sido este trazido à Europa por Marco Pólo, os europeus, por não acreditarem no material, demoraram cento e cinquenta anos para atingir a era de Gutenberg.

É importante citar que os suportes de escrita utilizados como, por exemplo, placas de marfim, letras e desenhos gravados a ouro, incrustações com jóias, papiro e mesmo o papel tornavam-nos frágeis demais, necessitando de vigilância contínua.

A biblioteca de Alexandria continha 700.000 rolos de papiro e neles trabalhavam filósofos, matemáticos, pesquisadores em geral, vertendo para o grego o conhecimento de várias culturas o que a tornou um centro de influência na cultura da época. Assim, a biblioteca deixa de ser um simples depósito de livros religiosos e dos inventários dos reis.

No decorrer do tempo e com a multiplicação dos livros, além da transformação da ciência, literatura e artes e, principalmente, com a diminuição do analfabetismo e o surgimento das universidades, a biblioteca torna-se laica, com caráter leigo e civil. Passa a ter o objetivo de ser um centro de divulgação de conhecimentos, incorporando novas práticas, como a de empréstimos de livros.

Foi a invenção dos tipos móveis por Gutenberg a responsável por uma grande modificação nos suportes de leitura, que ensejou uma democratização do conhecimento por meio do livro impresso. Porém, desde a invenção da imprensa até o século XIX, o livro era visto como um objeto natural, não existindo questionamentos sobre suas especificidades. Já a partir do século XIX, surgem reflexões sobre o livro e a noção de que ele pode provocar no leitor experiências únicas e, também, complexas. Em relação à biblioteca, o interesse era de oferecer oportunidades a diferentes públicos, porém sem resolver a questão de conservação e uso dos estoques, culminando com uma visão de função educadora, que persiste até hoje, embora as reflexões teóricas atuais pensem nela como espaço social de discussão e criação.

Nos anos de 1980 e no início dos anos de 1990, houve, no Brasil, críticas feitas por muitos educadores sobre o tecnicismo presente na educação e também na

biblioteconomia. Foi esse debate que revelou o caráter político e social das práticas escolares e das bibliotecas, mostrando o sucateamento das escolas e de suas bibliotecas, quando estas existiam, e promovendo propostas de mudança. Assim, disto resultou o entendimento de que o trabalho do bibliotecário é de cunho político, pois não pode ser desvinculado de objetivos sociais e valores humanos, abalando as bases tecnoburocráticas da biblioteconomia, definindo as práticas do bibliotecário como conscientizadoras, transformadoras e criadoras. Dessa forma, os bibliotecários, antes meros executores de decisões tecnoburocráticas, passaram a dar mais ênfase à dimensão educativa de suas práticas como, por exemplo, elaborar programas para o desenvolvimento do gosto pela leitura.

O tecnicismo presente, ainda hoje, em muitas bibliotecas, deriva-se da tecnoburocracia, um prolongamento do estado autoritário que impõe certos valores e crenças como a valorização do método de trabalho em detrimento das condições e finalidades do trabalho, enfatizando o planejamento, o controle e a fiscalização por meio de normas rígidas e procedimento padronizado. O que se espera de um bibliotecário atualmente é que ele conheça o conteúdo dos livros que tem, como também seja um guia intelectual do leitor. O bibliotecário será, então, um bom leitor, possuirá um repertório amplo de leituras, uma das condições necessárias para fazer a mediação entre escritores e leitores. A biblioteca é responsável pela democratização de seus espaços e popularização de seus acervos.

O surgimento de novas tecnologias de informação e de suportes de leitura modificou as formas tradicionais de leitura e escrita, colocando em pauta toda a relação da escrita com o espaço social que é praticada até nossos dias, demandando um reconhecimento destes novos objetos, as modificações ocorridas como consequência de seu estabelecimento e, também, as relações da escola com tais objetos.

Conforme Silva, Ezequiel (2003):

Numa democracia com justiça social, espera-se que todos os indivíduos sejam devidamente preparados para a compreensão e o manejo de todas as linguagens que servem para dinamizar ou fazer circular a cultura. O problema é que num país tão desigual como o Brasil, aqueles oceanos informacionais da Internet vão sofrendo restrições cada vez maiores em termos de presença e de utilização concreta na vida das pessoas (SILVA, 2003, p.14).

O autor preconiza discussões sobre as leituras disponíveis na Internet voltadas para um projeto de cidadania, isto é, a formação de sujeitos sociais que tenham

condições de satisfazer suas necessidades de informação, participando dos destinos da sociedade.

A circulação e produção virtuais desafiam os educadores das novas gerações, pois embora os textos desse suporte sejam escritos, o são numa tela de computador, adquirindo assim configurações únicas e várias ações de interatividade diferentes do texto impresso. Dessa forma, os textos virtuais são lidos na forma horizontal e o leitor precisa ser seletivo frente às muitas opções da Internet, caso contrário pode se perder nos labirintos da informação. A introdução da escrita virtual na sociedade tem ocorrido de forma tão veloz que a maioria dos professores ficou surpresa com o potencial traduzido pelo uso do computador e as reações têm sido ou de recusa no uso dessa tecnologia, ou de confusão frente às inúmeras possibilidades de utilização da máquina.

Silva (2003) também comenta, que mesmo tendo sofrido modificações em termos de configuração, os suportes textuais não desaparecerão, já que cada um deles faz parte da dinamização de práticas culturais específicas provenientes de necessidades diferentes nas sociedades atuais.

Há, portanto, necessidade de se estudar as especificidades da leitura e da escrita virtuais assim como a velocidade na circulação dos textos ao redor do mundo, superando até barreiras lingüísticas e, além disso, o analfabetismo digital, plágios de textos, entre outros. Como a Internet surgiu com possibilidade de subversão dos aparatos do poder, a comunicação é horizontal, livre e democrática. Silva (2003) conclui:

... talvez resida nisso a possibilidade maior de instauração de um certo tipo de cultura entre os homens que, pelas práticas de leitura – aqui tomada como uma atividade estruturante do pensamento – poderão, de agora em diante, viver mais intensamente a criatividade e a liberdade (SILVA, 2003, p. 16).

Recentemente, segundo artigo da revista *Veja* (2006), foi lançado um produto que objetiva atrair crianças e jovens para a leitura: uma espécie de iPod dos livros. O aparelho chamado de *Reader* pode armazenar em sua memória centenas de livros, apresentando-os numa tela página por página. Um aspecto importante do aparelho é o de que pode ampliar partes do texto em até 200%. As ferramentas do mundo da informática, segundo o mesmo artigo, têm tornado os jovens mais inteligentes, pois proporcionam um outro tipo de aprendizado: selecionar e processar informações e exercitar a lógica. Também os blogs da internet estimulam a escrita, e no mesmo artigo há relato de crianças

que aprenderam a ler para entender os jogos eletrônicos.

Com o surgimento da Biblioteca do Google, o usuário poderá, brevemente, ter acesso a textos de todos os livros do mundo, pois a empresa já fez acordo com cinco instituições como a Biblioteca Pública de Nova York e mais quatro universidades.

Considerando que a língua é construída num trabalho coletivo, histórico e cultural constata-se, na Internet, o uso de recursos expressivos de uma certa língua, organizados de acordo com os critérios de uso desta por cada comunidade de falantes. Tal fato comprova o caráter criativo e público da linguagem.

No capítulo a seguir, serão explicitados os fundamentos de uma epistemologia do sujeito no exercício da leitura, bem como alguns autores e sua reflexão sobre a língua.

3 A EPISTEMOLOGIA DAS PRÁTICAS DE LEITURA

O objetivo deste capítulo é o de fornecer algumas informações sobre o complexo ato de ler, de acordo com recentes estudos da linguagem, bem como sobre investigações no campo da interdisciplinaridade.

Como base para as reflexões relacionadas neste capítulo, alguns autores são destacados por postularem uma concepção interativa de linguagem, ou seja, linguagem entendida como produção de sentido, como prática social e, portanto, relacionada com a ideologia, a história e a sociedade. Assim, de acordo com o conceito teórico que orientou a presente pesquisa, baseado nas condições de funcionamento da língua, ou seja, deixando de lado o que é exclusivamente lingüístico, considerando que a língua significa porque está ancorada no discurso, entendemos que não refletimos o mundo em nossas mentes, nossa relação com o mundo é sempre mediada pelas práticas simbólicas. Aquilo que dizemos não é reprodução de um mundo pré-dado.

Para entendimento dessa teoria são referências obrigatórias: O círculo de M. Bakhtin (1895-1975), M. Pêcheux (1938-1983) e M. Foucault (1926-1984). Bakhtin, como filósofo, tinha os mesmos pares como interlocutores. Pêcheux, cientista social, sugeria a opacidade da língua e do sujeito, assim como Foucault, que tinha historiadores como interlocutores.

A grande contribuição de Bakhtin à Teoria do Discurso foi a noção de heterogeneidade da língua e dos enunciados heteroglóticos, isto é, atravessados por diferentes discursos. Pêcheux, aluno de Althusser, procurou fazer confluir uma temática marxista entre a lingüística e a psicanálise, com o estudo do inconsciente, também foi elaborando desta maneira um ponto de intersecção entre ideologia, sujeito, língua e história, tornando uma questão importante a memória do discurso, bem como estudou a guerra dos discursos, entendendo que o funcionamento discursivo é uma correlação entre estrutura e acontecimento. Por fim, Foucault, que fazia parte de um grupo de pensadores franceses revolucionário, sem ligação com marxistas, nem com estruturalistas, tinha como preocupação a ordem do discurso em dois sentidos: como sistema de dispersão numa história descontínua e com os sistemas de coerção social que colocam ordem no discurso. Nesse sentido, os saberes são discurso e promovem uma relação de amálgama entre saber e poder.

Nesta perspectiva, torna-se necessário um breve comentário sobre a noção de sujeito característica do pensamento de alguns dos autores escolhidos como referenciais para este trabalho.

Bakhtin, em suas reflexões sobre a formação da consciência humana, considera que tomamos consciência de nós mesmos através dos outros, pois é deles que vem a representação que fazemos de nós mesmos pela palavra, forma e tom proferidos por estes. Assim, nossa consciência surge entrelaçada na consciência do outro e só mais tarde é reduzida a palavras e categorias neutras.

Gilberto Castro (2001) em seus estudos sobre Bakhtin comenta que os textos deste autor:

fazem-nos pensar sobre a formação do sujeito, mais que isso, sobre a impossibilidade de uma formação individual sem alteridade, mostrando o quanto é o outro que delimita e constrói o meu espaço de atuação no mundo, o quanto é o outro que me constitui ideologicamente e me dá acabamento (CASTRO, 2001, p.103).

Aprendemos a linguagem pelo outro, pois, quando nascemos, os mundos simbólicos de representação já existem, já estão colocados na sociedade. Castro (2001) credita a essa idéia a fonte de inspiração de Bakhtin ao esboçar sua antropologia filosófica, uma vez que é o outro que marca tanto nosso nascimento quanto a seqüência de nossa vida, já que é o outro que vê e conhece sobre o mundo e sobre mim.

Bakhtin rompeu com a tradição acadêmica dos estudos da linguagem, tanto em relação à dicotomia entre língua e literatura, quanto, mais particularmente, à teoria da expressão do idealismo lingüístico e do sistema objetivo do estruturalismo saussureano, a primeira delas representada pelo pensamento de Humboldt e a segunda pela obra de Saussure. Jobim e Souza (2004) relata que Bakhtin submeteu as duas correntes a uma crítica epistemológica rigorosa, pois os objetos destas correntes são reduzidos, ou a um conjunto abstrato de formas (objetivismo abstrato), ou a uma enunciação monológica isolada (subjativismo idealista), constituindo-se assim em obstáculo ao entendimento da linguagem como código ideológico. Similarmente à autora antes referida, em relação aos autores citados neste trabalho, reflete Freitas (2004, p.166) *Da mesma forma, vejo que Vygotsky e Bakhtin foram, em sua época, bastante críticos e, ao se apropriarem do pensamento marxista, conseguiram trabalhar em suas teorias aspectos desse pensamento*

que ainda hoje permanecem como contribuições importantes.

Raymond Williams (1979), importante estudioso da nova geração de esquerda inglesa, grande teórico da atualidade nas áreas da linguagem, literatura e cultura, explica a relevância de Bakhtin por sua contribuição à elaboração de uma teoria da linguagem compatível com fundamentos marxistas, pois o autor reconsiderou a questão da linguagem de acordo com uma orientação marxista geral, fato que lhe permitiu ver atividade (descrita com ênfase idealista em Humboldt) igualada à atividade social e sistema (nova lingüística objetiva), de forma relacionada à atividade e não como formas distintas, colocando-as lado a lado, mostrando suas fraquezas interligadas, abrindo, assim, o caminho a um novo tipo de teoria que se fazia necessário há mais de um século.

Para Williams, a força de vanguarda de Bakhtin é, justamente, sua visão de linguagem como atividade sociosemiótica, que se dá entre seres socialmente organizados e participantes de relações sociais historicamente dadas. Desta forma, para Bakhtin, diálogo é toda comunicação verbal, ou encontro de múltiplas vozes, ou manifestações discursivas inseridas em atividades humanas, axiologicamente orientadas, que se entrecruzam infinitamente.

A partir deste ponto de vista, a alteridade é a condição da identidade, e este fato leva-nos a questionar a categoria da identidade como pensamento dominante na prática ocidental e o conseqüente sistema de reprodução social baseado nesta categoria. A razão dialógica consegue abrir espaço, denunciando a mistificação da identidade sem o reconhecimento da alteridade e coloca em discussão o sistema de reprodução social que tem como base esta mistificação.

Pêcheux (1997) ao discutir a questão do discurso, comenta sobre o estruturalismo, movimento cultural surgido na França, nos anos 60, que levava em consideração um tipo de real constitutivamente estranho, descrevendo os arranjos textuais discursivos na sua intrincação material. Esse movimento, porém, acaba marcado pela aparência de “ciência régia” ao simular processos matemáticos, negando sua posição de interpretação.

Nos anos 80, muitos trabalhos levam a uma preocupação com o ordinário do sentido, com a escuta das circulações cotidianas. Alguns aspectos são importantes para este tipo de análise. O objeto da lingüística surge atravessado por uma divisão discursiva entre dois espaços: as significações estabilizadas e as transformações de sentido. Entre esses espaços existe uma zona intermediária de processos discursivos em que as

propriedades lógicas dos objetos deixam de funcionar.

Foi no século XX, mais exatamente a partir de 1980, que a visão de linguagem como um fenômeno social da interação verbal abriu um horizonte heurístico amplo para discutir questões como a da identidade, da subjetividade, da intersubjetividade, da alteridade e das práticas discursivas em geral, envolvendo pensadores como Lev Vygotsky na teoria da cognição; Jacques Lacan na psicanálise; várias correntes filosóficas como o existencialismo.

Vygotsky (1984) teve grande importância para a educação ao enfatizar a origem social da linguagem e do pensamento, sendo o individual e o social elementos mutuamente constitutivos de um todo. Para ele, são as funções psicológicas superiores que se constituem em transformações internalizadas de padrões sociais de interação interpessoal.

Também foi no século XX que se delineou a Análise do Discurso, já citada anteriormente, tendo como espaço qualquer seqüência de enunciados que oferece lugar à interpretação. Assim como todo enunciado é suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, há também o outro nas sociedades e na história, relação que abre a possibilidade de interpretação, já que essas ligações promovem memórias e redes de significantes.

Nesse sentido, para a Análise do Discurso é preciso determinar o lugar e o momento da interpretação, em relação aos da descrição. Já toda descrição abre sobre a interpretação, ou seja, tem o discurso-outro como espaço virtual de leitura. Assim, o discurso incorporado a um “corpus” está arriscado a um apagamento do acontecimento, através de sua absorção em uma sobreinterpretação antecipadora.

Bakhtin mostra-nos a dimensão das relações sociointeracionais para o sujeito ao dizer:

Viver significa tomar parte no diálogo: fazer perguntas, dar respostas, dar atenção, responder, estar de acordo e assim por diante. Desse diálogo uma pessoa participa integralmente e no correr de toda sua vida: com seus olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com seu corpo todo, e com todos os seus feitos. Ela investe seu ser inteiro no discurso e esse discurso penetra no tecido dialógico da vida humana, o simpósio universal (BAKHTIN, 1997, P. 293).

De acordo com Martins (1982), na tentativa de entender o mundo,

atribuindo sentido ao que nos cerca, damos os primeiros passos na aprendizagem da leitura. Somos capazes de entender o processo da leitura, com algumas orientações, necessitando, além do conhecimento lingüístico, de *todo um sistema de relações interpessoais e entre as várias áreas do conhecimento e da expressão do homem e das suas circunstâncias de vida* (MARTINS, 1982, pp. 13 e 14).

A autora acrescenta que existe um leitor anteriormente à descoberta do significado da palavra escrita, situação decorrente de suas experiências de vida e do mundo social e cultural que o rodeia. Essa leitura, porém, pode encontrar inúmeros obstáculos nas situações em que as pessoas têm pouco convívio humano ou relações sociais restritas, bem como condições de sobrevivência precárias.

Nesse contexto, assume papel preponderante a memória humana, tanto para a vida quanto para a leitura, quando de fato carrega a lembrança de algo significativo, e a valorização da palavra escrita (signo arbitrário) como instrumento de comunicação e registro da história humana em um sentido democrático, não como instrumento de poder, de discriminação. Assim, é possível perceber que o ato de ler está ligado, de forma absoluta, a condições subjetivas e objetivas do leitor, ou seja, qualquer enunciado será compreendido nos aspectos social, político e cultural em que ele acontece.

Sobre o processo da leitura é importante observar que este se dá em circunstâncias dialógicas entre leitor e objeto, na intermediação com outros leitores e de acordo com um contexto. O processo da leitura é de tal forma complexo, que a ele necessitamos conferir uma explanação, sob pena de incorrerem em um reducionismo ao considerá-lo dependente unicamente do leitor ou do professor ou da escola.

Para Foucambert (1994):

Aprender a ler é entrar na funcionalidade de um modo de comunicação escrita; é entrar, portanto, nas razões e redes dessa comunicação. As aquisições técnicas são conseqüências dessa entrada, não sua causa; não podem, pois, ser separadas dela. Para aprender a ler, é preciso estar integrado a um grupo heterogêneo que realmente utiliza a escrita (ou seja, aprender a ler lendo): a leitura é uma função social (FOUCAMBERT, 1994, p.70).

A leitura em uma comunidade que utiliza um sistema de escrita alfabética deve atender a duas questões: codificar os sons da língua oral e codificar diretamente o significado. Assim, o leitor pode ver um texto alfabético como uma forma de reconstituir

primeiro a fala e a partir dessa reconstituição, chegar ou não a um significado. Desta maneira, teremos um leitor que, ao reconstituir o oral, só consegue tratar um pequeno conjunto de letras de cada vez, acumulando frações de sons, sem sentido num primeiro momento, sendo a soma destes a reconstituição de um significante oral. Por outro lado, o leitor que processa a escrita como uma linguagem para os olhos, apreende grupos de palavras que remetem diretamente ao significado, como se fosse uma escrita ideográfica, antecipando o sentido do texto. Esse leitor procura por um mínimo de índices para verificar as hipóteses por ele formuladas em busca do significado. Já o primeiro leitor precisa procurar na escrita os índices que correspondem a unidades fônicas e colocá-los numa seqüência correta, construindo, então, o significante oral para trabalhar com o sentido, de maneira similar a alguém que escuta outra pessoa falar. Para melhor entender os dois processos acima descritos e de acordo com uma abordagem psicolinguística, conforme Kato (1984), são necessários alguns comentários sobre a origem da escrita, já que considerações sobre a natureza e evolução desta revelam as concepções do homem sobre este objeto.

Em primeiro lugar, sabemos que a escrita tem origem no pictograma e, a partir deste, desenvolveu-se para o ideograma e/ou fonograma. A estilização dos pictogramas (estritamente icônicos) originou o ideograma, convertendo os desenhos originais em símbolos lingüísticos, que passam a ter uma relação arbitrária com o objeto representado. Desta forma, passa a representar, também, um estatuto de segunda ordem, pois, além da primeira representação, passa a representar a palavra que designa o objeto. Tal palavra existe em sons da língua e, como tal, é pronunciável. Em outras situações, houve uma fonetização direta dos pictogramas, no caso dos hieróglifos, que se desenvolveram em um sistema silábico, permitindo, mais tarde, a invenção do sistema alfabético.

Desta forma, a língua usada para traduzir o mundo, não como supostamente era esse mundo, mas como era visto, passa a uma segunda modalização, isto é, a escrita.

Jobim e Souza (2004) destaca esse momento mostrando a interrupção na cadeia da circularidade das narrativas orais, desencadeada pela invenção da escrita, pois, a partir desta circunstância, o homem poderia ordenar a sua história, tornando-a linear e cronológica, além de sistematizar e racionalizar tempo e saber.

As estratégias perceptivas e as operações intelectuais utilizadas no

processo de leitura, antes descritos, um alfabético e o outro léxico, não têm a mesma eficácia, pois um permite encontros com a escrita lentos e trabalhosos, enquanto o outro estabelece com a escrita uma relação sem intermediário, portanto, muito mais produtiva. Nessas circunstâncias é possível entender o quanto a leitura é difícil e trabalhosa para os leitores que precisam traduzir a escrita para entendê-la.

A prática desencadeada pela escrita, de separar os discursos de suas circunstâncias de produção, promoveu uma busca pelo significado e, à medida que surgem outros suportes para a escrita, surgem, também, infinitas possibilidades de leitura. Persiste no sistema escolar, até nossos dias, uma concepção de leitura ligada apenas aos livros, que, segundo Martins (1982, p.27) tem sua gênese ligada à formação cristã e jesuítica no Brasil, extremamente livresca e alienada da realidade.

A autora citada argumenta em favor de uma ampliação do conceito de leitura, ou seja, que abranja não só os livros, mas outras publicações de caráter popular, ou os meios de comunicação de massa, enfim todo o contexto cultural em que vivem as pessoas. Tal compreensão exige, também, uma revisão do conceito de cultura.

Martins (1982, p.30) apresenta a leitura como *um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de qual linguagem*, além de ser esta uma experiência individual que ultrapassa os limites dos sinais de qualquer tipo. Ao considerar-se a proposta da nossa primeira Constituição, de 1824, de promover o ensino primário universal, e as leis que se seguiram, pode-se determinar uma deliberada reprodução do sistema de oligarquias dominantes que, entre outros mecanismos, utiliza a norma lingüística como instrumento de exclusão.



7) Parte interna de “Meu primeiro livro”, de Aracy Hildebrand. Apresenta trabalho com a leitura de forma não significativa, alienado de contexto.

A maneira como a população dos países industrializados foi ensinada a ler tem sido muito desigual, pois a lógica dos projetos de alfabetização no século XIX, mas que perdura em nossos dias, era de dotar a classe trabalhadora com aquele mínimo necessário para decodificar textos escritos, como nos exemplos do livro acima reproduzido, enquanto uma minoria adquiria, por meios não-escolares, a leitura significativa. Na escola são aprendidos certos códigos de leitura e escrita que farão a mediação do leitor com o material escrito, e, posteriormente, serão trabalhadas em todas as disciplinas como atividades esporádicas, cabendo à disciplina de Língua Portuguesa trabalhar com essas normas, tanto entendidas como atividades quanto conteúdos de ensino que, no fim, acabam se resumindo à leitura de textos literários. Como a leitura é aqui compreendida de uma forma interacionista, isto é, como um processo de construção de sentidos que oscila entre a paráfrase e a polissemia, e de interação entre homem e mundo por meio de uma relação dialógica entre leitor e texto, acrescida da mediação pelas condições de emergência e utilização desses textos, vale dizer que não é possível fazer a leitura como se esta fosse um objeto sem vida e o texto como se fosse neutro.

A prática de leitura da forma descrita acima não é responsabilidade de

uma única disciplina e, na maioria das vezes, não se desenvolve no interior da escola, que entende leitura com finalidades utilitárias como ler para fazer exercícios de interpretação, adquirir modelos de escrita ou para gostar e se habituar a ela.

Um outro aspecto a ser considerado nas reflexões sobre a língua, classes sociais e escola é o desenvolvimento das recentes teorias do discurso que revelam o fato de que, no interior da língua, as palavras e os significados destas mudam de um discurso para outro e um momento para outro, mudanças estas que acontecem não só por causa da variabilidade da língua, mas pelas contradições materiais no campo social onde vários discursos tomam forma e coexistem.

Segundo Williams (1979), um signo é, ao mesmo tempo, particular e geral - particular porque representa apenas um ponto na geografia discursiva das trocas históricas e, geral, porque representa um mapa, uma especialização momentânea da história social do significado tal qual é usado. O campo semântico do léxico, então, é como um muro por trás do qual acontece uma história de contendas pelo sentido, revestido por muitas camadas do corpo social. Sobre essa questão, Deleuze e Guattari (1996) afirmam:

Não há língua em si mesma, nem qualquer universalidade da língua, mas um concurso de dialetos, patois, gírias, línguas especiais. Não existe um falante-ouvinte “competente” ideal, não existe também uma comunidade lingüística homogênea ... Não há língua materna, mas um embargo de poder por uma língua dominante no interior da multiplicidade lingüística (DELEUZE E GUATTARI, APUD CHANG, 1996, P. 184).

Bakhtin dá grande importância à historicidade dos gêneros, ou seja, reconhece que estes não são fixos, imutáveis, mas sim sempre abertos à mudança e ao novo. Se uma esfera da atividade humana, por exemplo, torna-se mais complexa, o repertório desta se torna diferente do que era antes, além de ficar mais amplo. Tal ideia, de origem bakhtiniana, considera que se homem e mundo não são matérias acabadas, as formas de representação de sua palavra, ou gêneros discursivos, também não são fixas.

O gênero para Bakhtin é uma unidade estética e cultural que permite o entendimento sobre a humanidade no tempo e espaço, representante da memória criativa literária, porém com a necessidade de se renovar historicamente. É o gênero que cria cadeias que se ligam a um grande tempo, mostrando, assim, a variação de usos de uma determinada língua em um certo momento.

Faraco constata pelo conjunto das obras de Bakhtin o grande valor por ele atribuído à heteroglossia e sua dialogização infinda ou *em outros termos, a pluralidade dialogizada das vozes e, neste meio heterogêneo, a resistência a qualquer processo centrípeto, monologizador.* (FARACO, 2003, p. 72).

Assim, o termo polifonia utilizado por Bakhtin em seu trabalho sobre a narrativa de Dostoiévski, também representa sua utopia de um mundo polifônico, ou um mundo em que todas as vozes seriam equípolentes, um mundo democrático e pluralista e onde nenhuma voz social fosse imposta como a última e definitiva palavra.

Lemle (1987) ao refletir sobre a variação lingüística destaca o fato de que muitas pessoas, ao perceberem mudanças na língua, sentem-se moralmente ofendidas, pois crêem que a língua que está surgindo é inferior à anterior em aspectos de beleza e possibilidade de veiculação de idéias ou cultura, entre outros. De tempos em tempos vemos alguém lutando pela conservação da língua, fato que não é novidade, pois acontece há muitos séculos. A autora explica a origem latina do português, não o latim da literatura, considerado o latim clássico, mas sim do latim vulgar falado pelos conquistadores romanos, fato ocorrido no ano 197 antes de Cristo.

A pesquisadora cita um documento escrito em Roma, no século III de nossa era que elucida os problemas que o gramático Probus via na pronúncia do latim vulgar. A seguir, alguns exemplos citados por Lemle (1987, p.47): *speculum non speclum* (espelho); *auris non oricla* (orelha) ; *socru non socra* (sogra).

Percebe-se que a variante lingüística dominante na pronúncia, da qual podemos verificar exemplos até nossos dias, foi a do latim vulgar, apesar das recomendações do gramático. Desta forma, é necessário que se entenda o mecanismo da mudança lingüística para que não haja menosprezo de um grupo de falantes pelo modo de falar de outros grupos de falantes. Assim, o conceito que temos sobre o código escrito determina nossas ações pedagógicas, pois de fato o que acontece é que a língua escrita pode ser vista como complemento da oralidade, cumprindo, entre outros, o papel de superação dos limites de espaço e tempo da manifestação oral.

Vimos anteriormente que para Bakhtin a consciência só existe no interior dos signos que forem criados por um grupo organizado durante o decorrer de suas relações sociais, sendo o signo, um fenômeno exterior, criado pelo homem. A consciência se constitui por meio da comunicação e a ideologia é uma representação do real impressa no pensamento de forma sígnica. Também Vygotsky (1994) propõe uma consciência como

resultado de um contato social consigo, processo possível apenas pela relação com outros.

Bakhtin reitera a necessidade de se compreender o enunciado num contexto social, uma relação entre pessoas, sendo, portanto, um diálogo. Dahlet (2005) assim explica o dialogismo:

... o fato de que o sujeito se constrói não só pela determinação do outro, mas pelo esforço para se diferenciar das formas desse outro que o reformula completamente. Portanto, é só retomando intensamente sua presença através das marcas de ruptura com o nós consensual que o antecede que o eu torna possível o que dele se perceberá (DAHLET, 2005, P. 55).

Podemos, então, fazer uma pergunta à qual não se dá a devida importância nos meios escolares por questões políticas, educacionais e ideológicas: O que é ler?

Tal questão é de extrema relevância não só para a educação, mas também para toda a sociedade, portanto é de estranhar o desinteresse dos vários setores da mesma em promover estudos e incentivar maiores pesquisas nesta área.

Enfim, a escola e o professor precisam estar cientes de que ensinar a língua é, acima de tudo, uma opção política, pois exige um compromisso na luta contra as desigualdades sociais e marginalização que são respaldados pelo poder da linguagem.

4 A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DAS PRÁTICAS DE LEITURA

Neste capítulo serão feitas considerações sobre as práticas de leitura e cultura escolar que para Julia (2001) significam:

... um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, P.10).

O autor faz uma reflexão sobre a cultura escolar como objeto histórico que, na sua concepção, necessita ser estudada nas relações, conflituosas ou não, que mantém, em cada momento histórico, com as culturas religiosas, políticas ou populares de sua época. Essa cultura escolar reúne normas e práticas determinadas a finalidades variáveis, segundo as épocas e seu contexto, não de forma isolada do mundo exterior a ela fato que poderia esclarecer os motivos pelos quais projetos pedagógicos não têm poder absoluto, já que convivem com resistências, tensões e apoios em sua execução, bem como não há um poder absoluto da escola. Tais normas e práticas devem ser analisadas levando em conta os agentes chamados a obedecer a essas ordens, que usam dispositivos pedagógicos para facilitar sua aplicação, isto é, os professores.

Uma importante observação feita por Julia (2001) sobre conteúdos ensinados e práticas escolares, especificamente das disciplinas escolares, mostra que esses são um produto da escola e uma prova do caráter criativo desta escola, pois revelam que mesmo com a imposição de regras, conteúdos e condutas feitas a ela pela sociedade, os professores possuem amplo espaço de manobra para fugir da coação e da pedagogia vindas de fora, ou seja, a escola não atende à rotina e coação e o professor reage contra tais didáticas. Essa constatação revela uma visão idílica do poder dos projetos pedagógicos que despreza a história sociocultural da escola, resistências, tensões e apoios que os projetos encontram em sua execução.

Para exemplificar as ambições totalitárias sobre o comportamento infantil, presentes

em textos normativos e projetos pedagógicos e as resistências e contradições reveladas na aplicação destas normas, Julia (2001) destaca o caso da instrução primária obrigatória, realizada na Europa durante o século XIX, que sempre esteve ligada a um projeto político nacionalista, isto é, a associação de cada cidadão ao destino de sua nação. Assim, o que conta não é somente a alfabetização, mas uma conscientização cívica por meio da cultura nacional, além da inculcação dos saberes ligados à idéia de progresso. A escola surgida desta orientação resgatou professores da tutela dos padres e levou-os a ser funcionários do Estado, porém não sem violência entre Estado e Igreja, uma vez que as novas diretrizes não eliminam antigos valores, as antigas divisões não se apagam e as novas restrições são acrescidas às antigas. Surgem, então, as contradições como as que viveram os professores primários após a Revolução Francesa que ensinavam seus alunos a ler com a Declaração dos Direitos do Homem, mas pressionados pelas famílias usavam também as preces cristãs e o catecismo. Nos tempos atuais, pode-se dizer que, da mesma forma que na República Francesa, a escola enfrenta conflitos e debates sobre questões de valores da leitura e de suas finalidades.

O trabalho de Pinto (2001), apresentado em forma de artigo, traz importantes referências para o presente estudo ao fazer uma reflexão sobre a natureza e as características dos saberes docentes, principalmente dos saberes da experiência. A análise feita pela citada autora baseia-se em dois artigos de Maurice Tardif sobre os fundamentos epistemológicos da prática docente. O citado autor descreve quatro tipos de saberes na práxis docente: os de formação profissional, os disciplinares, curriculares e da experiência.

Os saberes da experiência estão fundados no cotidiano do professor e conhecimento do seu meio, incorporando-se, gradualmente, em sua prática pedagógica. O motivo que levaria o autor a valorizar o saber da experiência é o espaço por muito tempo dispensado pelas agências formadoras aos saberes didáticos e pedagógicos em seus programas.

Pinto (2001) cita, também, outros trabalhos do mesmo autor que designa os saberes da experiência como temporais, plurais, personalizados e situados. Temporais são aqueles que apresentam as inúmeras representações do que é ser professor, observadas pelo futuro professor durante sua vida escolar, as quais surgirão em sua prática docente, bem como os desafios e dúvidas enfrentados no início da carreira e a procura de soluções para problemas enfrentados em sala de aula, além do conhecimento de diversas realidades. Todos esses fatores serão decisivos em sua prática profissional. A

autora pondera, também, sobre a especificidade da profissão de professor, pois para este o ato de refletir sobre sua própria prática é considerado de grande complexidade.

Um estudo sobre questões de linguagem e, especificamente, da leitura, na formação de professores, tem sua razão de ser frente à força de modelos discursivos não científicos, que orientam o ensino da língua no Brasil, bem como dos preconceitos lingüísticos e, por extensão, pedagógicos que são postos em todos os setores da sociedade.

De acordo com tais modelos, podemos registrar o artigo de Arnaldo Niskier (2005), educador e membro da Academia Brasileira de Letras, denominado *A CP I da língua portuguesa*, no qual o autor analisa erros de português na Internet, em testes da OAB e, mesmo, em diálogos de novelas. Da mesma forma, a escritora Danuza Leão (2005), em artigo intitulado *Gabeira, meu herói da semana*, faz reflexões como:

Severino é um jagunço que mal consegue articular uma frase. Vejo como num filme, o ilustre deputado descalço, calça arregaçada, chapéu de palha na cabeça, andando por uma estrada lamacenta, com uma enxada no ombro, se dirigindo à lavoura - com todo o respeito aos lavradores (FOLHA DE SÃO PAULO, 2005, p. C2).

Tais considerações demonstram o pensamento, ainda vigente na sociedade, que relaciona certo tipo de classe social à incapacidade de aprendizagem da língua padrão, ou, mesmo, à aprendizagem da primeira língua, fato este praticamente impossível.

O autor Ferreira Gullar (2005) também discorrendo sobre questões lingüísticas, em recente artigo intitulado *Alguém fala errado?* demonstra certa dificuldade em reconhecer o fato de que a gramática normativa é diferente da variante padrão, já que a gramática está baseada em parâmetros arcaicos de utilização e que a língua padrão, na prática, não é falada por ninguém.

Faraco (2001), ao discutir a questão: *A lingüística serve para alguma coisa? Questões de política lingüística* destaca a importância de sabermos se os estudos realizados por esta ciência têm, efetivamente, conseguido se fazer ouvir em nossa sociedade. Em seguida, o citado autor (2001) levanta uma questão.

... nossas práticas de ensino e pesquisa, nossas elaborações teóricas e nosso impressionante acervo de descrições do português que falamos aqui e da caracterização da complexa realidade lingüística do país têm servido para colocar nossa voz no campo das batalhas culturais como uma voz pelo menos equípole com as outras vozes que dizem a língua? (FARACO, 2001, p. 36).

Sobre tal assunto, Alves-Mazzoti (2003) em texto chamado *Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares* relata que muitos pesquisadores têm a mesma preocupação de Faraco (2001) sobre o pouco efeito que a pesquisa educacional ocasiona na qualidade do ensino e redução das desigualdades educacionais. Além da qualidade da pesquisa, dificuldades na divulgação e apropriação desta por professores, dentre outros aspectos são considerados obstáculos a esta apropriação. Um dos pontos destacados pela autora é que na introdução da pesquisa o problema pesquisado seja situado em um plano maior, ou seja, que o tema seja discutido, também, de forma mais abrangente. A autora acentua, ainda, uma observação de Tardif (2000) que entende que os pesquisadores devem ter mais interesse nas práticas reais dos professores para que o novo conhecimento gerado pela pesquisa possa ser situado à luz do repertório representacional destes.

Um exemplo dado pela autora mostra que as inovações que chegam à escola, na maioria das vezes, representam uma desqualificação do trabalho docente e, por isso, encontram resistência. Além disso, as pesquisas que orientam políticas educacionais mais amplas, são contaminadas por injunções políticas e, muitas vezes, implementadas por pessoas não qualificadas para isto. Ao final de seu artigo, a autora cita Soares (1986) que alerta sobre o fato de que textos escritos para leitores de fora da academia devem seguir normas diferenciadas de estrutura, léxico, estilo, sintaxe, entre outros, além do fato de que o pesquisador dificilmente escreve para tal leitor por desconhecer suas condições de apropriação do texto.

As questões de língua estão relacionadas às questões de leitura e, a esse respeito, Silva, Ezequiel (1995) comenta.

As causas fundamentais da crise da leitura não estão vinculadas à presença e influência da televisão na sociedade brasileira, como parece explicar o senso comum. Essa crise advém, fundamentalmente (1.) da participação desigual das classes sociais no que tange ao acesso e à fruição dos conhecimentos veiculados pela escrita e (2.) das formas arbitrárias e fetichizadas de se conceber e de se produzir a leitura (SILVA, 1995, pp. 43 e 44).

Ezequiel Theodoro da Silva, acima citado, juntamente com pesquisadores e educadores como Eliana Yunes (2002), Magda Soares (1986), Luiz Percival Britto (2003), Regina Zilberman (1985), entre outros, têm, desde a década de 70, denunciado uma crise na área da leitura, vista por eles como uma questão política, ou seja, da sociedade, pois afeta inúmeras situações sociais como, por exemplo, a educação básica e a formação de professores.

Verifica-se, porém, que existem muitas pesquisas e elaborações teóricas sobre a leitura no Brasil, realizadas nas academias, nas três últimas décadas, que não se fazem presente na sociedade, na imprensa, na Academia Brasileira de Letras, eventos acadêmicos, escolas e universidades, estão reduzidas a um espaço restrito de lingüistas e pedagogos em instituições de pesquisa, embora possam ser citados excelentes trabalhos realizados com professores como os de Ivani Fazenda (1995), de Wanderley Geraldi (1986), Sonia Kramer (2001), Ezequiel T. da Silva (1995), Maria Helena Martins (1982), Eliana Yunes (2003), Marta Morais da Costa (2002), Regina Zilberman (2003), entre outros, quer na divulgação de pesquisas, docência em formação continuada, publicação de livros ou organização de encontros e seminários.

8) Folder do Seminário e Congresso Paranaense de Leitura: Saberes de 2004. Evento anual idealizado e organizado por Marta Morais da Costa.

A constatação de que o espaço e voz de especialistas, na área de linguagem e leitura ainda é restrito verifica-se a partir da análise de conteúdos de ensino trabalhados em escolas que priorizam curiosidades sobre a língua como, por exemplo, conjugação de verbos inusitados, listas de coletivos inúteis, e, na literatura, características de movimentos literários ou nomes de autores e obras, somados a resumos destas que, também, são usados para representações teatrais dos títulos indicados em vestibulares. No primeiro caso, percebe-se a crença de que utilizando a gramática normativa é possível sistematizar a variedade de língua dos alunos e eliminar os erros que eles cometem. Já no outro caso, os textos não são tomados como objetos de leitura, mas como pretexto para memorização de aspectos marginais do conjunto de obras designadas para estudo, visando, talvez, uma pretensa erudição entendida, neste caso, como conhecimento. Cabe, nesse momento, uma indagação sobre as crenças a respeito de língua e de leitura que existem na escola e sobre as quais nem mesmo se levanta dúvidas ou discussões, como no primeiro caso acima exemplificado, pois embora uma enormidade de estudos lingüísticos tenha demonstrado que a gramática normativa não é sistemática e, além disso, é incompreensível para quem não domina a língua padrão, variante à qual ela se refere, persiste o trabalho com os conteúdos antes referidos.

Em relação à literatura, verifica-se uma situação paradoxal, ou seja, avalia-se o aluno por conhecimentos periféricos às obras literárias e não por sua leitura efetiva. A compreensão desta dimensão mostra-se ainda mais crucial em relação ao professor pedagogo, considerando-se o papel que este exerce na escola, orientando a prática de outros educadores.

No Brasil, como resultado do modelo de colonização aqui implantado, chega-se ao século XIX com grande número de analfabetos, a grande maioria composta de mulheres e as poucas que sabem ler recebem uma educação extremamente superficial. Apesar das observações de viajantes e cronistas sobre a precária condição da leitura no Brasil, de acordo com Lajolo e Zilberman (2003), os escritores românticos em seus contos, romances e poemas fantasiavam a condição da mulher quando descreviam moças finamente educadas, geralmente quando pertenciam à classe social superior como a personagem Emília, do romance *Diva* de José de Alencar sobre a qual é dito:

Tinha desde tenros anos o espírito mais cultivado do que faria supor o seu natural acanhamento. Lia muito, e já de longe penetrava o mundo com olhar perspicaz, embora através de ilusões douradas. Sua imaginação fora a tempo educada: ela desenhava bem, sabia música e a

executava com mestria, excedia-se em todos os mimosos labores de agulha, que são prendas da mulher (LAJOLO E ZIBERMAN, 2003, p. 249).

Outros autores e suas personagens são citados em Lajolo e Zilberman (2003) como Angelina de Joaquim Manuel de Macedo em *O culto do dever* (1865); Iaiá Garcia, do romance com o mesmo nome; Guiomar de *A mão e luva* (1874); Capitu, de *Dom Casmurro* e Sofia, de *Quincas Borba* (ambos de Machado de Assis). As práticas de leitura não se referem somente às protagonistas, mas variam em obras que as descrevem como elo entre amantes, que compartilham experiências literárias quando um personagem lê trechos de obras para sua amada. Os escritores, desta forma, reforçam a ideologia patriarcal, apresentando uma mulher leitora que apresenta as qualidades almejadas pelos grupos hegemônicos. Assim, a educação e a leitura são elevadas à condição de virtude e acrescentadas à formação feminina.

9) Capa do livro “Dom Casmurro” de Machado de Assis da Coleção Saraiva sem data. Destaca a educação e leitura como virtudes na formação feminina.

A mulher vista como mãe e, por isso, professora, é alvo de campanhas favoráveis à sua educação, ao mesmo tempo em que se institui a obrigatoriedade do ensino para crianças, visando eliminar comportamentos arcaicos da sociedade colonial como a reclusão da população feminina e o analfabetismo da maior parte da população. Foi assim que à mulher foi atribuído um papel formador, que se colou à sua identidade, determinando-lhe uma vocação natural para o magistério. O estímulo

feito à mulher para se tornar professora, além de justificar a necessidade de educá-la, atendia à demanda por professores primários, além de perpetuar um salário baixo, uma vez que a mulher deveria ganhar menos do que o homem. Assim, o caráter profissional da docência também era negado, já que a escola deveria constituir-se num espaço semelhante ao lar e o trabalho, uma extensão dos serviços domésticos.

Da mesma forma em que são atribuídos certos deveres à mulher, também são designadas as suas leituras como obras de moral e religião e condenados os romances, folhetins e histórias de fantasia, visto que estes podem afastar a mulher de seus deveres e promover idéias escapistas. A leitura educativa para as mulheres reproduzia o modelo que se iniciara no século XVII, isto é, como necessidade de manutenção do estado social. Tal situação é definida por Lajolo e Zilberman (2003):

Amor e leitura se espelham ao infinito, ao mesmo tempo em que se explicam um pelo outro. Em consequência, esta leitura, tomada como verdade e aliada à paixão, constitui-se modelo enriquecedor e talvez mesmo imprescindível da vida das pessoas. Aos leitores, absorvam eles as obras, pelos olhos ou ouvidos, fica reservada a recepção emocional (LAJOLO E ZILBERMAN, 2003, p.269).

Esta leitura tinha como pressuposto a identificação dos leitores, inspirando, mesmo, suas vidas e que resultou na produção de livros em escala industrial. Porém, resta a dúvida se, no Brasil, o modo de transmissão oral e coletiva que permanece em voga por muito tempo, é resultado das condições de vida da sociedade ou era de praxe. As autoras citadas concluem que naquele momento do século XIX em que havia poucos leitores a ficção romântica exerceu função pedagógica ao atrair o público para a arte e a criação. Isto foi feito negando os modelos da época, impondo uma representação de damas educadas e mulheres de projeção, fortemente influenciada pelos modos dos salões franceses do século XVII no início do processo de liberação feminina.

Em *Senhora*, de José de Alencar (1875), percebe-se que o magistério para as mulheres como profissão só não é tão adequado quanto um bom casamento, ou seja, em caso de casamento por conveniência é a opção menos pior. Mais tarde com *A normalista* (1893), de Adolfo Caminha, a protagonista Maria do Carmo, leitora de romances, a par da profissionalização encontra,

também, a perdição. Mas, as leituras femininas continuavam tuteladas, agora pelos mestres da escola normal.

No início do século XX, a relação entre mulher e livro altera-se, não se discute mais o acesso ao livro, mas, as conseqüências do acesso irrestrito tornam-se tema de livros como *O romance do chopim*, de Monteiro Lobato (1919), conto que tem como tema a história de uma professora e de um homem que dela se aproxima por esta ser um bom partido.

Finalmente, pode-se entrever, citando Lajolo e Zilberman (2003):

Ao espessamento das práticas brasileiras de leitura, ainda que intermitente e cheio de recuos, corresponde um – igualmente intermitente e cheio de recuos – amadurecimento do leitor que, na inevitável interação com os múltiplos elementos de práticas mais complexas de leitura, rompe restrições, libera-se da tutela, enfim, alcança a emancipação possível (LAJOLO E ZILBERMAN, 2003, p.311).

As práticas pedagógicas no Brasil em relação à leitura, dos anos 1920 e 1930, analisadas por Vidal (2001) mostram que com o surgimento da Escola Nova foram organizadas novas práticas discursivas em torno do livro e da leitura que propunham modelos para o uso escolar, normatizando a apropriação do lido. A autora relata o surgimento de artigos que versavam sobre técnicas de leitura e estudo que começaram a surgir em revistas especializadas, dando destaque ao debate entre as vantagens ou desvantagens dos métodos de alfabetização. Os programas de ensino passaram a priorizar as atividades de discussão e seminário e, em relação à leitura, um campo disciplinar específico foi desenvolvido, como por exemplo, tendência à discriminação do bom e mau uso da leitura, técnicas de ler, entre outros.

A leitura, nesse contexto, era vista como meio de acesso à informação e elemento vital na construção da mente infantil, pois ao obter o conhecimento da experiência acumulada era possível a construção de futuras experiências individuais, ou criação. Vidal (2001) também cita as diferentes fases do ensino da leitura, de acordo com Juracy Silveira que foi alvo de sua pesquisa:

Na base estão os fundamentos, imprescindíveis, porém não suficientes. As seções, que representam diferentes processos mentais, vão se restringindo, a pouco e pouco, visto que nem todos os leitores têm inteligência nem adquirem habilidades técnicas, hábitos e atitudes inquisitivas e reflexivas que lhes permitam criticar ou apreciar devidamente um trecho ou para atingir o ponto mais alto da eficiência da leitura, isto é, imaginar ou criar situações novas,

conceitos próprios, pensamentos e estilos originais com o material provindo de leituras anteriores (DEPOIMENTO ORAL, APUD VIDAL, 2001, p.93).

Uma nova maneira de ler foi introduzida na escola brasileira, foram produzidos textos normativos que apontavam conteúdos necessários e legitimaram formas de impressão. Ao serem apropriadas no universo escolar, tais práticas de leitura modelaram suas práticas cotidianas e foram modeladas por estas, culminando com novas estratégias de apropriação do ler que passaram a circular no espaço escolar. Desta forma, a escola surgiu como um lugar de produção de uma cultura específica possibilitada pelo uso de táticas de apropriação usadas por professores e alunos.

A pesquisa de Vidal (2001), já mencionada anteriormente, foi direcionada às escolas cariocas, especialmente sobre os dispositivos postos em circulação pela reforma Anísio Teixeira (1932-35). Assim, foi abolida a leitura fragmentada e aconselhada a leitura silenciosa, seguida de um questionário oral ou escrito, bem como a leitura e narração de histórias, a instalação de estantes abertas para livre acesso aos livros, hora livre para leitura e estabelecimento de normas para a prática dos bibliotecários, que deveriam promover hábitos de leitura em silêncio, guiar os alunos em suas pesquisas, procurar desenvolver o gosto pela leitura e amor ao livro.

Aos futuros professores eram ministradas aulas de Leitura e Linguagem e Literatura Infantil, em que era dada ênfase a conhecimentos fisiológicos e anatômicos da criança, psicológicos em relação à linguagem e sociológicos sobre o valor social da linguagem e da leitura, assim como ao fim social do seu ensino. As recomendações feitas às professorandas, no entanto, não serviram a formar sua própria prática. O grande número de livros recomendados gerava um ler acidental e, como a leitura era avaliada, táticas eram usadas pelas alunas para não haver prejuízo escolar como, por exemplo, a de ouvir as discussões das alunas que faziam todas as leituras para poder responder a alguma questão da prova, ou de ler livros não recomendados quando a bibliotecária não estava olhando, na verdade, táticas que perduram em nossos dias.

A leitura e suas práticas integram a cultura escolar e, portanto, podemos citar como um problema enfrentado por professores, em nossos dias, as diversas concepções de educação que convivem na escola, apesar do esforço que tem sido feito por governos federal, estadual e municipal para difusão de uma educação progressista, pois as práticas contraditórias advindas de cada concepção entram em conflito, principalmente na visão do aluno que só produz em função da avaliação de cunho

tradicional. Outra questão importante é que a maior parte de alunos reprovados o são em disciplinas das ditas “Ciências” como matemática, biologia, física, química etc.

Os fatores comentados acima, aliados à anulação do professor como condutor do processo de ensino, dependente de normas, instruções, excesso de registros burocráticos, impossibilitado de interagir com seus pares, além de depender de uma mantenedora que não provê o mínimo necessário a suas escolas, formam um quadro, no mínimo caótico, no qual a questão das práticas de leitura está profundamente inserida. Como exemplo, paradoxalmente, um texto de Ciavatta (2004) enviado às escolas estaduais pela Secretaria da Educação do Paraná, para ser lido na semana de estudo dos professores, em julho de 2005, faz reflexões sobre os comentários, freqüentemente proferidos pela sociedade em geral, de que as escolas continuam a educar como faziam há séculos atrás. Esta afirmação pode ser constatada dentro da própria escola por professores que acreditam em uma educação enciclopédica, positivista ou por saudosistas que atribuem o fracasso escolar a novas concepções de educação. É preciso separar o joio do trigo, ou seja, a afirmação é parcialmente verdadeira, já que mudaram as condições de trabalho do professor, perdeu-se o foco do que seria a educação que, segundo a autora seria:

o acesso à leitura e à escrita e às abstrações matemáticas para ler os códigos do mundo, para conhecer os fundamentos científico-tecnológicos dos fenômenos que produzem a vida e a morte, a criação e destruição presentes em todas as culturas e no ápice das artes (CIAVATTA, 2004, p. 35).

Soares (1986) propõe que o entendimento deste conflito só será possível numa perspectiva social pelas contribuições da Sociologia, da Sociologia da Linguagem e da Sociolinguística, que analisam as relações de força materiais e simbólicas que determinam uma sociedade estratificada em classes, interpretam as condições sociais da comunicação, as relações de força linguística atuantes na sociedade e na escola, além da covariação entre os fenômenos linguísticos e os sociais.

A esse respeito, a autora afirma que a prática realizada na escola, principalmente em relação ao ensino da primeira língua, esteve sempre alienada das questões sociais, sociolinguísticas e psicolinguísticas, essa última, resultado de uma interação entre Sociologia, Sociologia da Linguagem e

Sociolinguística, que pesquisam as relações entre linguagem, sociedade e escola, seus pressupostos sociais e lingüísticos, objetivando um compromisso na luta contra as desigualdades sociais. Ainda Soares (1986) considera que a prática pedagógica, ao julgar a linguagem do aluno como errada em relação à norma, impondo sua substituição, não percebe que um dialeto carrega uma história, um contexto social e conseqüentes determinações.

A par disso, o processo histórico que legitima uma variedade é complexo, porém, de profundo interesse para os que trabalham em educação e com a formação de professores. A variedade culta é sempre associada à escrita, à tradição gramatical, inventariada em dicionários, além de portadora de uma tradição cultural e de uma identidade nacional.

No processo de legitimação deve ser ressaltada a criação de mitos de origem como aconteceu no caso da instituição da gramática das línguas românicas, visando justificar sua superioridade em relação a outras variedades da época. Além disso, a língua descrita pelos gramáticos tem como função impor uma norma à diversidade, guardando seu poder político e cultural.

Existe uma guerra dos discursos e, para Raymond Williams (1977, p.47) uma palavra pode ter múltiplos e contraditórios sentidos, revelando que a língua, assim como outros objetos simbólicos na sociedade, é um produto conjuntural. Assim, torna-se necessário ligar signos lingüísticos com a realidade material, com a prosa da vida diária, afetada por eles e que a eles afeta, enfim, tratando a comunicação materialmente, *considerando que as pessoas comunicam, mas não sempre sob as condições do seu próprio fazer*, ou seja, deve-se combinar semiótica com a fenomenologia social, neutralizar o terrorismo do código por meio da dissipação do fluxo suave da informação em um composto multidimensional de vozes, contra-vozes, mensagens, reações e contrações, ou, em síntese, em tecido social construído por meio de fios de competição e apropriação, não de troca harmoniosa.

Yunes (2003) declara que

com freqüência, o discurso nos fala e assim comanda nossas ações, sem que tenhamos recursos para impedi-lo. Esta situação pode realmente acontecer se não tivermos voz própria, se permitirmos que outras vozes, cristalizadas no senso comum, na ideologia da comunidade interpretativa da qual fazemos parte, determinarem nossa leitura de mundo e de letra (YUNES, 2003, p. 100).

A autora citada denuncia a prática da leitura instrumental decorrente da ação

utilitarista da escola, pois, efetivamente, a relação da escola com a literatura tem sido historicamente orientada por uma didática prescritiva, ou seja, objetivando transmitir conhecimentos, ensinar regras morais, noções gramaticais, classificar gêneros e correntes literárias, entre outros. Por outro lado, o aluno, em um movimento crescente a partir das séries iniciais, revela um histórico de leitura de textos fragmentados, de livros impostos para tarefas sem sentido ou para elaboração de resumos inúteis.

Paulino (2003, p.72) ao comentar o artigo de Anne-Marie Chartier (2003) sobre leitura e saber questiona *Conhecimento é o conteúdo dos textos que o leitor compreende, e do qual se apropria?(...) Em que sentido e em que medida ler é conhecer? Como escaparmos de uma idolatria da leitura pela leitura?*

Talvez a resposta a essas questões esteja contida em um trecho de Jean Hebrard (2001):

Mas, além disso, se fica fácil compreender assim a maneira pela qual o leitor reativa, no seu ato de leitura, suas aquisições culturais anteriores, por outro lado, é muito difícil utilizar os mesmos modelos para explicar como o encontro com um texto pode remodelar um universo pessoal intelectual ou fantasmático. Logo, a leitura é mais facilmente pensada como processo de confirmação cultural do que como motor de um deslocamento ou de uma progressão no mesmo campo (HEBRARD, 2001, p.38).

Estudos sobre o processo cognitivo da leitura mostram que o leitor, para entender o significado do texto que lê, precisa elaborar uma interpretação global deste durante sua leitura. Tal processo, de acordo com o modelo teórico de Kintch e Van Dijk, assinalado em trabalho de Colomer e Camps (2002), é chamado de macroestrutura mental do texto, isto é, a semântica abstrata do conteúdo deste ou o resumo mental das informações feitas pelo leitor. Para efetuar este processo, o leitor aplica às proposições do texto macrorregas, entendidas aqui como uma série de estratégias de síntese (supressão, generalização e construção da informação do texto) que inicia quando o leitor, a partir das primeiras informações, compara estas com as que já possui e, se lhe parecem sem importância, são descartadas (macrorregra de omissão). Porém, se o leitor encontra uma enunciação que agrega várias informações, procede a uma macrorregra de generalização e, mesmo, se houver necessidade, constrói ele mesmo uma proposição-resumo ou macrorregra de construção.

Esta atividade de resumo é processada de tal forma que o leitor só toma ciência dela

em caso de proposições não adequadas à representação mental construída por ele até aquele momento, necessitando assim reorientar o significado ou descartar a nova informação. No caso da reorientação ser impossível, o leitor admitirá que incorreu em algum erro e voltará atrás em busca do significado pertinente.

No caso do leitor não conseguir encontrar as informações parciais que não combinam entre si, ficará sem opção para buscar a compreensão do texto, podendo, mesmo, interpretar como válido algo que não se ajuste à mensagem geral, sem perceber a contradição criada. Em resumo, é necessária a existência de um mecanismo avaliativo da nova informação do texto, relacionada com conhecimentos de mundo do leitor, seus propósitos e objetivos ao iniciar a leitura do texto.

A atividade metacognitiva de auto-avaliação do leitor, acima descrita, deve ser constante no processo de construção de sentido para que seja possível a reconstrução do significado. Muitos são os aspectos presentes na compreensão leitora: a intenção da leitura e os conhecimentos trazidos pelo leitor. Em relação à intenção, a leitura de um adulto pode ter finalidades diversas como busca de informação, distração, vontade de ter mais conhecimentos etc. Esta intenção é que determinará a forma de abordagem do escrito, bem como o nível de compreensão que o leitor julgará adequado para sua intenção. Assim, Foucambert, citado por Colomer e Camps (2002), destaca algumas maneiras de abordagem do texto de acordo com o objetivo do leitor: leitura silenciosa integral (um romance ou ensaio); leitura seletiva para extração de uma idéia central; leitura exploratória para uma informação determinada; leitura lenta para desfrutar de aspectos formais do texto e leitura informativa para uma busca rápida de uma informação pontual.

Em relação aos conhecimentos trazidos pelo leitor é de grande importância que estes sejam amplos e de tipo variado para que a leitura realize-se com êxito. São também de dois tipos: conhecimentos sobre o escrito e sobre o mundo de acordo com Colomer e Camps (2002).

Os conhecimentos necessários sobre o escrito são de níveis diversos:

- a) Paralingüísticos: os leitores, geralmente, possuem grande conhecimento destes aspectos como, por exemplo, os elementos tipográficos, os formais como separação de frases, sentenças ou capítulos e convenções do tipo do índice, prólogo, entre outros;

- b) Relações grafofônicas: trata-se do conhecimento das letras e de sua relação com as diferentes unidades fônicas, processo denominado consciência fonológica reconhecido como indispensável para a aquisição do código escrito;
- c) Morfológicos, sintáticos e semânticos: percepção de relações de significado entre palavras do texto para decidir o sentido de uma palavra polissêmica, ou de outra forma, conhecer e identificar relações sintáticas entre as unidades lingüísticas. Este último parece ser o processo mais usado por leitores fluentes, captando o escrito a partir da organização das unidades sintáticas;
- d) Conhecimentos textuais: a capacidade de reconhecer as estruturas textuais mais usadas em um momento histórico, em uma sociedade, facilita a compreensão das idéias fundamentais de cada tipo de texto.

Os conhecimentos sobre o mundo são cruciais para a compreensão, já que esta é resultado de um processo pelo qual as pessoas relacionam suas leituras a grupos de ações por elas vivenciadas e armazenadas anteriormente e que serão entendidas de acordo com essa memória.

Este tipo de processo pode levar a duas situações distintas, freqüentemente observadas nas escolas, se o leitor acrescenta ao texto muitos conhecimentos pode ficar desinteressado, pois tudo se torna muito previsível para ele. Por outro lado, para alguns leitores, muitos textos são impossíveis de ser lidos por falta de conhecimento anterior daqueles.

As pesquisas sobre os aspectos cognitivos da leitura não mostram de que forma o leitor passa de um nível a outro, porém, sabe-se que o ensino de um desses níveis não necessariamente levará aos outros.

No contexto atual, o professor deixa de ser somente transmissor de conhecimento, transforma-se em facilitador da aprendizagem dos alunos e responsável pela mediação deste processo, ou ainda, de acordo com Nickel (2003), procurando ajudar seus alunos, observando parâmetros básicos e conteúdos programados, entre outros, que estejam circunscritos às possibilidades concretas destes.

O professor torna-se, então, responsável pela elaboração de uma leitura contextualizada da realidade que, permeada pelos conhecimentos e vivências apresentados pelos

alunos, propiciará uma conscientização da importância do papel de cada um na sociedade. Nesse ponto, torna-se importante um estudo sobre a formação do professor como leitor em nossos dias, sobre a memória que se tem da escola, sobre as reflexões de professores e alunos no espaço contraditório desta escola.

Nesse sentido, é essencial situar a memória e o lugar que esta ocupa na escola para que afluam as lembranças e as formas de sua constituição através dos tempos, revelando sua identidade. Os lugares de memória, isto é, bibliotecas, dicionários, comemorações, monumentos, testemunhos de outro tempo são a base para que as pessoas se reconheçam e sintam que fazem parte de um grupo. No mundo atual, o passado é sempre descartado e uma maneira de se contrapor a este fato é recuperar, sempre, traços e vestígios para fortalecer a memória coletiva. Um importante aspecto nesse processo é a história oral que faz com que afluam as memórias subterrâneas subjugadas pela ordem social e sua ideologia. Na escola, são os professores e alunos, juntamente com outros funcionários que constroem a identidade deste espaço social o qual está enraizado no contexto destes sujeitos sociais, além da história nela construída que passou a constituir um lugar de memória.

Esta nova dimensão da função do professor amplia-se consideravelmente e significa romper hábitos e acomodações, em relação à busca de algo novo e desconhecido, o que constitui um grande desafio.

O profissional docente, portanto, será submetido a novas exigências, novos desafios, que lhe permitam dar conta desta dimensão ampliada de sua função, apreendendo outros indicativos necessários à prática docente como entender o ensino como mediação, de acordo com uma prática interdisciplinar, conhecendo e utilizando estratégias do ensinar a pensar, auxiliando os alunos na busca de uma perspectiva crítica do conteúdo, desenvolvendo capacidades comunicacionais nos alunos e respeitar suas diferenças de acordo com sua diversidade cultural. Por fim, o professor deve estar em permanente formação e incluir uma perspectiva afetiva e ética em sua atuação.

Percebe-se, porém, uma contradição entre a necessidade de mudanças que são significativas e a inviabilidade destas ocasionada pela defasagem na formação docente, já que estas demandam tempo e investimento de recursos por parte das instituições de ensino e de políticas educacionais de formação continuada que abarquem as reais necessidades dos docentes.

Ampliando esta visão, Marcelo (1999) define o conceito de formação de professores como uma área que estuda formas pelas quais os professores adquirem conhecimentos e competências

que podem possibilitar sua intervenção profissional no desenvolvimento do currículo e da escola, visando a melhoria da educação recebida pelos alunos.

Alguns princípios podem ser relacionados sobre a formação do professor como uma concepção de continuidade que seja capaz de integrá-lo com processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, bem como com o desenvolvimento organizacional da escola e possibilite o questionamento constante de suas crenças e práticas institucionais.

É possível pela análise destes princípios a construção de um espectro de elementos que possibilitam inferir a distância que existe atualmente entre a formação dos professores e as necessidades que a formação do ser humano exigem. Muitos são os aspectos que podem ser destacados como relevantes neste processo de complementação e continuidade da formação docente. No presente estudo, foi mais aprofundada a contribuição das histórias de vida na formação dos professores, utilizada como meio de pesquisa para entendimento de suas práticas de leitura. Segundo Romanowski (2003), o sujeito vai construindo seu saber através de um processo que contempla a reflexão acerca de seus avanços e recuos em função das relações que as experiências conduziram em relação ao conhecimento.

Alguns princípios norteadores que possibilitarão o alcance dos objetivos são:

- a) Dotar os professores de perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente, com condição de nela intervir;
- b) Trabalhar o conhecimento no processo formativo dos professores, realizando a mediação entre os significados dos saberes da docência no mundo atual e aqueles contextos nos quais foram produzidos.
- c) Desenvolver os conhecimentos com base numa metodologia de problematização e análise das situações da prática social de ensinar.
- d) Utilizar a pesquisa como princípio cognitivo na formação docente, propondo situações de investigação da realidade do ensino, de modo que se incorpore a pesquisa no percurso da formação e na prática dos professores.

Ao professor cabe, portanto, articular o conhecimento de senso comum do aluno com o conhecimento científico, sabendo que o respeito ao que o aluno traz (senso comum) como saber é o

primeiro passo para a mediação do professor, para que a construção de novos saberes (conhecimento científico) seja significativa para o educando.

Verifica-se o mesmo objetivo no ensino de leitura o qual será o resultado da concepção de leitura de quem ensina. Essa concepção pode ter o texto como o centro dos sentidos e os alunos são ensinados a decodificá-lo, pois a leitura é considerada como uma recepção passiva de informação. Nesse caso, existe uma preocupação com a fluência o que resulta em seqüências sucessivas de leituras em voz alta e o estudo do texto segue passos determinados como leitura silenciosa, leitura oral, pesquisa do vocabulário em dicionários, questões sobre o texto, facilmente identificadas neste. Tais aspectos, na verdade têm como função maior a avaliação da leitura para verificar se foi retido aquilo que está explícito no texto e supõe a leitura como um treinamento.

Outra concepção, com ênfase no leitor, encara o texto como objeto aberto e polissêmico, sendo o professor apenas o mediador entre texto e aluno, reduzindo-se a uma leitura pela leitura em que o leitor fica reduzido à própria sorte.

Por fim, existe uma concepção de leitura interativa em que o professor entende leitura como o resultado de uma integração entre autor, texto e leitor, sendo o texto um objeto de análise e, para este o leitor constrói sentidos possíveis com a mediação de um professor leitor.

5. PRÁTICAS DE LEITURA ESCOLARES

Sabemos pelos estudos de Chartier (2001) que as formas de leitura são variáveis historicamente. Nos séculos XVII e XVIII, por exemplo, nas cidades, havia um determinado tipo de relação com o texto como leituras coletivas, leituras que manipulam o texto ao serem decifrados por uns para outros, não sendo, portanto, a leitura de foro íntimo, individual uma prática dominante. Assim, sabemos, também, que diante do livro há leituras diversas, competências e instrumentos diferentes na apropriação desse objeto, que estes são desigualmente distribuídos de acordo com o texto, idade, relação com o sistema escolar, e que, atualmente, a leitura é considerada como uma função da escola. Em relação à escola Bordieu (2001) comenta:

Há um efeito de erradicação da necessidade da leitura que, de uma certa maneira, a escola destrói para criar outra, de uma outra forma. Há um efeito de erradicação da necessidade de leitura como necessidade de informação: aquele que toma o livro como depositário de segredos, de segredos mágicos, climáticos (como o almanaque para prever o tempo), biológicos, educativos, etc, que possui o livro como um guia de vida, como um texto ao qual se pergunta a arte de viver, sendo o modelo o livro por excelência, a Bíblia. (...) Penso que o sistema escolar desencoraja essa expectativa e, de uma vez, destrói uma certa forma de leitura. Penso que um dos efeitos do contato médio com a literatura erudita é o de destruir a experiência popular, para deixar as pessoas enormemente despojadas, isto é, entre duas culturas (BORDIEU, 2001, p. 241).

Um aspecto interessante colocado por este autor é o da importância do leitor saber porque lemos, se ler acontece por si mesmo, se há uma necessidade da leitura e as condições em que se produzem essas necessidades. Em grupos com alto nível de instrução, por exemplo, pode-se ler porque existe um mercado que absorve os discursos sobre a leitura, alunos, colegas, amigos, entre outros a quem podemos falar de nossas leituras. Em alguns meios isso não acontece e quem fala de leitura pode ser considerado pretensioso.

Silva, Ezequiel (1995) ao comentar a crise na leitura no Brasil, ao final da década de 70, afirma que o gosto pela leitura, resultante de práticas de leitura, por ser produzido socialmente, também está sujeito às regras que estão no conjunto da estrutura social. Para o autor:

Dessa forma, a uma política burguesa de reprodução corresponde uma estética da representação e uma atitude frente aos objetos culturais. Assim, dentro da ótica burguesa, as concepções de leitura, os modos de produzir a leitura, as obras a serem privilegiadas para a leitura da população, os locais para ler, etc... são arbitrariamente convencionalizados no sentido de servir como modelo exemplar para todo o conjunto da sociedade. É exatamente assim que se sacraliza a noção de leitura como um ócio descompromissado, desligado do trabalho produtivo; a noção de biblioteca como um museu estagnado ou como um receptáculo passivo, nada influenciando no seu contexto; a noção do leitor “culto”, que deve ler determinadas obras e não outras; e assim por diante (SILVA, 1995, pp. 45 e 46).

Portanto, a forma como se concebe a leitura pode enriquecer, ou dinamizar, ou conscientizar as ações em relação à formação do leitor, ou exatamente o contrário. A concepção de leitura, construída de acordo com as experiências por nós vividas, principalmente, em locais, onde o livro e a leitura estão mais presentes, no caso, escola, biblioteca e família, revela-se em nossas práticas sociais. Para Silva (1995) há necessidade de uma leitura crítica e, para isso, o autor sugere como exigência para o leitor um conjunto de necessidades ao defrontar-se com o texto: contatar, cotejar e transformar. Uma práxis da leitura nesse sentido revela-se *na exclusão de aspectos opressores da escrita e tem em consideração uma possibilidade para a reflexão, questionamento e recriação do real* (pp. 52 e 53). O autor também coloca como razões subjacentes à leitura a informação, o conhecimento e o prazer, não como categorias estanques, mas passíveis de mudança no decorrer da própria leitura.

Para Pereira-Castello (2005) vivemos num mundo impregnado de escrita e esta determina o nosso modo de viver. Vivemos em uma sociedade letrada, isto é, que tem a escrita na sua origem e vive em função desta, portanto, aquele que não conhece a escrita fica marginal a essa sociedade. Por outro lado, quanto maior a convivência com material escrito, melhor será a utilização de procedimentos intelectuais exigidos pela leitura, ou seja, terá mais facilidade na leitura a criança que está acostumada a ver a família lendo, utilizando livros para várias necessidades do cotidiano, ou ouvindo conversas familiares relacionadas à leitura.

Sutter (2002), ao refletir sobre a etimologia da leitura, esclarece que sua base é o verbo ler, sendo que leitura significa o ato de ler. A seguir, a autora passa a contar a história desta palavra que provém do verbo latino *legere* com o mesmo significado que, hoje, damos a ela. Porém, sua primeira acepção no latim significava colher, ajuntar, armazenar, fato condizente com o estado

agrícola romano em seus primórdios. Mais tarde, outro campo semântico foi criado e passou a prevalecer sobre o primeiro e, desta forma, segundo a autora, para um contemporâneo de Cícero as expressões *legere oleam* (colher azeitona) e *legere librum* (ler um livro) eram completamente diferentes.

Ao refletir sobre o signo *legere* no sentido de colher para as civilizações arcaicas européias, entende-se que colher era um ato sagrado já que significava a diferença entre viver ou morrer. Assim, eram muitos os ritos de fecundidade durante a colheita para os latinos, homenageando a loura Ceres e sua filha Prosérpina e, para os gregos em homenagem à prolífera Deméter e sua filha Core-Perséfone. Todos esses mitos criaram uma linguagem metafórica sobre o eterno ciclo da natureza, ou seja, os ciclos da morte e do renascimento.

Colher também consistia em selecionar, escolher os frutos da terra e, assim, os dois verbos antes citados são, não por coincidência, derivados de *legere*, além do verbo *intelegere* (compreender). Por fim, a pesquisadora propõe um significado para ler: o ato de colher conhecimentos armazenados na memória, lugar da vida pessoal e da história coletiva de uma sociedade. Também a palavra memória, etimologicamente, tem relação com o princípio pensante em oposição a *corpus*.

Para os povos ágrafos da Antiguidade, a deusa Memória era cultuada por seu grande valor em conservar a história, tanto dos deuses, quanto dos homens. Porém, foi também na Grécia que a memória foi dessacralizada, tornando-se uma técnica, após o surgimento da escrita. Livro, leitura e memória formaram um trio inseparável, sendo, então, imortalizado numa fábula narrada por Sócrates no *Fedro*.

Compreende-se, em nossos dias, com as novas teorias sobre memória, linguagem e acervo que o leitor é aquele que vai colhendo em sua memória pessoal e coletiva com as quais têm identidade, e na institucional, que é uma reconstituição e, não um dado. Desta maneira o leitor começa a se constituir pela memória, pelos acervos. Por esse motivo, não nos é possível ir ao encontro de um texto (em qualquer suporte), sem informações reunidas na memória que nos dá experiência de vida e que nos mostra quem somos.

Nesse sentido, o material como os jornais escolares ou exemplares do Tico-Tico, encontrados e cedidos por seus donos para esta pesquisa e citados anteriormente, foram preservados não por acaso, mas porque fizeram parte da vida destas pessoas (acervo pessoal), foram compartilhados com outras pessoas (acervo coletivo), mas, muito provavelmente, não foram preservados como acervo

institucional.

A prática da rememoração não tem sentido nostálgico, mas de construção de identidade. Para Yunes (2002, p.28) *Lembrar é uma forma de reconhecer-se*. É Halbwachs (2002), historiador contemporâneo, que acrescenta às reflexões sobre o tema o fato de que com nossas memórias pessoais estamos sempre em interação com as memórias coletivas, nas quais estão presentes as trocas na comunidade, as ocorrências históricas partilhadas, bem como práticas culturais geradas no convívio social como cantos, brincadeiras, cantigas, ou, mesmo, guerras e catástrofes. Le Goff (1990), por sua vez, trata do patrimônio de cultura contido na literatura, nas artes, museus, bibliotecas, entre outros, que muitas vezes é negado ao cidadão, até mesmo pela escola.

Ao entendermos a complexa rede de conhecimentos articuladora da memória, saberes, cultura e aprendizagem necessitamos repensar a escola ainda articulada em disciplinas. Livros e bibliotecas de acordo com Nóbrega (2002, p.125) *são memória e construção do mundo e o agir comunicativo e a ação com a leitura são a tessitura da dinamização dos acervos*.

Atualmente, a palavra acervo já não é mais entendida como nomeação de um conteúdo de um lugar de ordem. Acervo, em nossos dias, não é só lugar de memórias, mas de signos. A partir desta idéia, acervo pode ser um termo utilizado para nomear tanto alguma coisa em sua concretude como uma biblioteca, museu ou arquivo, tanto para a ação neles realizadas, ou seja, acervo é um território de comunicação que se dá no jogo contínuo das intersubjetividades.

Portanto, o trabalho com acervos pressupõe competência científica e clareza política. Para isto, Nóbrega (2002) propõe as *ambiências de leitura*, isto é, a criação de espaços que sejam agradáveis para convívio com livros ou outros suportes de leitura; a práxis com os acervos pessoais e coletivos, como álbuns de retratos, relatos, depoimentos sobre a história de escolas, lugares etc. Proporcionar momentos de contar e ouvir histórias, organizar festivais, seminários, saraus, entre outros; inserir a práxis com os acervos literários, observando, por exemplo, marcas de uma época, de um desejo coletivo na obra literária e as manifestações criativas na escrita, pintura, dança, escultura etc.

Costa (2002) reflete sobre a palavra, tão presente na literatura e no teatro, que atualmente sofre um processo de substituição por outras linguagens e códigos, assim:

Cinema, televisão, teatro, ilustrações, fotografia, a arte das capas de livros e das embalagens, o poema

visual, a computação gráfica, a publicidade constituem discursos cuja intensidade e qualidade de expressão denunciam uma estonteante e cromática invasão (COSTA, 2002, p. 88).

Desta maneira, a atual teoria do teatro demonstra interesse por aspectos do contexto social e cultural, recorrendo à variedade de textos que serve de base à obra teatral e à sua dialogicidade, tornando-se um espaço privilegiado da intertextualidade, uma vez que um texto, como resultado do encontro de múltiplos textos passa a dialogar com as relações sociais dos falantes.

Por outro lado, Gregório Filho (2002) ao relatar suas vivências como contador de histórias revela-nos a importância das relações familiares e sociais na sua formação:

Aprendi as operações matemáticas com meu pai. Sabia toda a tabuada desde cedo. Meu pai lia Malba Tahan para nós e formulava questões de raciocínio matemático. Eu gostava da matemática daquele jeito. Calcular, investigar, desenhar, fotografar, desnaturalizar o olhar. E dizer esse olhar com gestos, pausas silêncios, movimentos, ritmo, percepção. Dar notícias do mundo com a minha voz. O meu olhar singular. A minha voz singular extraída de muitas vozes (Gregório Filho, p. 146).

Assim, falando ou contando histórias, também ouvindo o outro contar outras histórias é que partilhamos nossas impressões sobre a vida, discutindo questões que ocorrem à nossa volta. Vemos, desta forma, o grande papel que os “contadores de histórias” exercem na preservação de acervos e partilhamento de experiências.



10) Cartão de visita do contador de histórias Carlos Daitschman. Participante de um grupo de contadores de histórias, criado e coordenado por Marta Morais da Costa. Ilustração de Márcia Széliga. S/d.

5.1 Práticas de leitura no Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto

Trilha Batida

Em todos os caminhos,
vestígios de outros passos.

A própria voz se perde
No vozear imenso

Há muito, alguém pensou
Os nossos pensamentos.

Só existe um refúgio,
Uma posse
Um domínio defendido:
O profundo de nós mesmos,
Singular
E indevassável

(KOLODY, 1985, p. 44).

O poema acima transcrito revela-nos a heteroglossia e uma dialogização infinda às quais Faraco (2003) atribui aspectos de grande valor na obra de Bakhtin. Esta seria a utopia de um mundo polifônico, conforme Bakhtin, revelada em seu estudo sobre a narrativa em Dostoievski, isto é, a utopia de um mundo polifônico em que todas as vozes seriam equípolentes, mundo democrático e pluralista, onde nenhuma voz social seria imposta como a única e verdadeira palavra. Precisamos ter sempre em mente a dimensão das relações sociointeracionais para o sujeito como explica Bakhtin (1997):

Viver significa tomar parte no diálogo: fazer perguntas, dar respostas, dar atenção, responder, estar de acordo e assim por diante. Desse diálogo uma pessoa participa integralmente no correr de sua vida: com seus olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com seu corpo todo e com todos os seus feitos. Ela investe seu ser inteiro no discurso e esse discurso penetra no tecido dialógico da vida humana, o simpósio universal (BAKTIN, 1997, 293).

Para entender o processo de leitura, necessitamos, além do conhecimento lingüístico, de todo um sistema de relações interpessoais e entre as várias áreas do conhecimento e da expressão do homem e das suas circunstâncias de vida. (Martins, 1982, pp. 13 e 14).

Além das considerações feitas acima, faz-se necessário acrescentar as reflexões de Deleuze e Guattari (1996):

Não há língua em si mesmo, nem qualquer universalidade da língua, mas um concurso de potões, gírias, línguas especiais. Não existe um falante-ouvinte “competente” ideal, não existe também uma comunidade lingüística homogênea... Não há língua materna, mas um embargo de poder por uma língua dominante no interior da multiplicidade lingüística (DELEUZE E GUATTARI, APUD CHANG, p. 184).

Considerando que, no interior da língua, as palavras e seus significados mudam de um discurso para outro e de um momento para outro, conseqüência não apenas da variação da língua, mas das contradições materiais no campo social onde vários discursos tomam forma e coexistem, entendemos que as práticas de leitura necessitam dar atenção à variante lingüística utilizada pelo aluno, percebendo as múltiplas determinações do uso desta variante. Percebe-se, na escola, uma prática de leitura utilitarista, que usa a literatura para transmitir conhecimentos, ensinar regras morais, noções gramaticais, classificar gêneros e correntes literárias.

As práticas de leitura, utilizadas na escola pesquisada, oscilam entre uma concepção de texto como objeto passivo e outra do texto como objeto aberto, portanto, a partir destas definem-se as atividades que o aluno deverá fazer, sem distinção de disciplinas. O texto como objeto passivo é passado ao aluno ou em cópias, ou indicado no livro didático, escrito no quadro-de-giz, ou até mesmo

ditado pelo professor. Não há um trabalho com os gêneros, esses são considerados imutáveis, ou apenas na sua intrincação material, ou conjunto abstrato de formas. Os professores, que usam esta prática, iniciam pela leitura do texto, muitas vezes cantada, ou seja, feita pelo professor com acompanhamento dos alunos, ou do texto fragmentado para ser lido por vários alunos, e terminam com atividades escritas relacionadas à compreensão do texto. Um outro aspecto observado é de que os alunos ficam de tal forma acostumados a esse processo, que basta o professor escrever alguma coisa no quadro para que estes façam perguntas do tipo: É para copiar? É muito comprido? Vale nota?

Já a outra concepção, centrada no leitor, considera o texto como objeto aberto, oportunizando ao leitor fazer considerações sobre o que leu, porém, sem nada acrescentar em conhecimento. Esta prática é geralmente associada a “dinâmicas” em que o professor também tem um papel passivo. Observa-se que o professor que utiliza tais práticas é considerado pelos alunos como inovador, aquele que dá aulas atraentes.

Os alunos que convivem com tais práticas demonstram dificuldade para entender a mudança de gêneros que se dá em textos múltiplos que lhes são apresentados. Antes de ler, perguntam: O que é para fazer? Não entendi o que é para fazer, dá para explicar? Enfim, estes alunos não sabem ler. Muitos professores trabalham com as duas tendências, acima citadas, pois acreditam que assim não serão censurados por serem tradicionais em seus métodos.

Por fim, a concepção interativa de leitura entende o texto como polissêmico e o professor-leitor será o mediador entre texto e aluno, apresentando diversos tipos de textos e diversos suportes de leitura. Os gêneros têm, cada um, especificidades, determinadas pelas condições e finalidades a que responde. Bakthin (2003) chama a atenção para dois tipos de gênero: um chamado de gênero de discurso primário (simples) e outro de discurso secundário (complexo).

Muitos dos alunos que freqüentam a escola pública são originários de meios com maior tradição oral (gênero primário) e passam a conviver, na escola com os gêneros secundários mais complexos, dos quais não têm noção. Na escola pesquisada existe uma representação curiosa sobre a língua, muitos professores descontam pontos nos trabalhos escritos dos alunos quando estes escrevem de forma ortograficamente incorreta. É necessário que o professor saiba a diferença entre os dois tipos de gênero, como explica Gnerre (1985):

Existe uma diferença incomensurável entre o tipo de informação descontextualizada presente na prosa expositiva e “científica”, resultado de longos processos históricos através dos quais passaram as línguas “de cultura”, por um lado, e as maneiras narrativas e orais de comunicar, organizar e transmitir o saber tradicional e todas as informações, também as novas, por outro lado. Na sua essência, este é um problema de distância entre tradição oral e um tipo muito específico de tradição escrita, que não é aquela dos gêneros poéticos em que, de alguma forma, podíamos encontrar características comuns com os usos orais da linguagem, mas aquelas do gênero do tratado científico-expositivo, no qual se prezam a sinteticidade, a clareza e a ordem de exposição. Esse tipo de produção escrita é certamente o mais distante de qualquer gênero de produção lingüística que podemos encontrar numa sociedade de tradição oral (GNERRE, 1985, p.104).

A reflexão de Gnerre sobre a distância existente entre os gêneros informativos e expositivos, resultado de longos processos históricos pelos quais as maneiras narrativas orais não passaram, muito pelo contrário, já que tais formas são mais ágeis e passam por mudanças mais rápidas, esclarece porque é possível encontrarmos nos gêneros poéticos características similares aos do uso oral da língua e não em outros gêneros em que a distância é de considerável importância.

É urgente a proposição de ações efetivas em vários setores da sociedade, principalmente, na formação de professores, segmento de grande importância para uma reflexiva mudança na concepção e no trabalho com a leitura em nossas escolas, pois, segundo Faraco (2001):

É indispensável que os diferentes pontos de vista, que as diferentes perspectivas sociais, que os diferentes discursos não se isolem em trincheiras, não se retirem para o espaço privado, nem exerçam o poder sem possibilidade real de contestação; mas se enfrentem franca e abertamente no espaço público (FARACO, 2001, p. 35).

Muitas das tendências atuais sobre a leitura têm em comum a descrença no conhecimento objetivo e enfatizam a necessidade do conhecimento subjetivo. Dessa forma, as representações de fatos são vistas como hipóteses, ou versões, dependentes das condições de produção e do contexto.

O conceito tradicional de leitura como decodificação, ou, mesmo, como interpretação de significados estabilizados está de acordo com a suposição de que a linguagem é um instrumento manejado e controlado por nós.

A esse respeito reflete Mariani (2002), refletindo que como é a linguagem que

organiza nossa realidade, imaginário e memória, passamos a vida ou repetindo sentidos existentes no tecido sociocultural, ou lutando para transformar tais sentidos. Nesse sentido, ler não é descobrir um significado estável, mas ter consciência de que pode haver outro sentido. Assim, percebemos que os discursos estão circulando na sociedade, que estes nos enredam, mas que também somos sujeitos dos discursos, que, muitas vezes, podem ser inconscientes. Segundo Yunes (2003):

Se as palavras dependem de quem as diz para terem este ou aquele sentido, é importante conhecer o sujeito que as controla, escolhe, usa. Do mesmo modo, quem lê o faz com toda a sua carga pessoal de vida e experiência, consciente ou não dela, e atribui ao lido as marcas pessoais de memória, intelectual e emocional. Para ler, portanto, é necessário que estejamos minimamente dispostos a desvelar o sujeito que somos, ou seja, lugar do qual nos pronunciamos - ou que desejamos construir pela tomada de consciência da linguagem e de nossa história, nos traços deixados pelas memórias particulares, coletivas e institucionais (YUNES, 2003, p. 10).

Percebemos pelas considerações feitas acima que pouco se sabe sobre a leitura em relação à sua história, forma, funcionamento e funções, tanto na escola quanto nas próprias mantenedoras das escolas, pois estas, por exemplo, quando planejam as Semanas Pedagógicas, instrumento para a formação continuada do professor, enviam numerosos textos, de vários autores, porém com um único exemplar de cada. A partir desta questão, de aspecto essencialmente técnico, pode-se entender a concepção de leitura vigente em tais instituições, pois, encaminham o material para o trabalho de leitura dos textos para estudo nas escolas, em número tão insignificante, para que seja realizado em forma de grupo, com leitura oral, leitura explicada e seguida, fato que, de início, exclui a maior parte das pessoas, primeiro porque não tem seu material de leitura e, segundo, porque alguns que possuem mais conhecimento, ou falam sobre sua própria leitura, ou se descomprometem com o trabalho, além do fato de que muitos professores têm dificuldade com a leitura do gênero acadêmico utilizado pelos autores escolhidos.

Entretanto, a leitura não pode ser encarada como uma atividade redentora, pois esta é, de fato, uma prática social e, o produto de tal prática resulta na representação da representação de algo presente no texto que se lê. Tal produto não significa, necessariamente, uma suprema verdade já que textos são, sempre, discursos que revelam representações de mundo e de sociedade.

É necessário que desvendemos as vozes que dirigem nosso discurso, isto é, a voz do

senso comum, da ideologia, da nossa comunidade interpretativa. A leitura pode permitir um deslocamento de horizonte essencial para que o leitor situe o texto em sua historicidade e em sua experiência, conhecendo a si mesmo e podendo, assim, resistir à dominação ideológica presente de forma muito acentuada nas escolas públicas, objeto deste trabalho.

Pesquisas para o presente estudo levaram à descoberta de periódicos produzidos em escolas estaduais do Paraná, sendo um deles denominado *COLEGIAL: Órgão de expansão intelectual da Escola de Aplicação – Anexa à Escola de Professoras*, publicado no ano de 1940 (Curitiba) e outro *RAIO DE LUZ: Órgão dos alunos do Grupo Escolar “Prof. Júlio César”*, de 1941 (Rebouças, PR). Em extrato histórico do Instituto de Educação encontra-se a informação de que este possuía uma revista denominada *A VOZ da ESCOLA*, com volumes publicados desde o ano de 1920 até 1981. Em um destes volumes, encontrado na biblioteca, o Professor Erasmo Pilotto (1981), em artigo intitulado *A antiga Escola Normal*, relata fatos sobre a formação desta, descreve as aulas, os ensinamentos e a ideologia de vários mestres da época como Sebastião Paraná, Dario Vellozo, Lisímaco Ferreira da Costa, Guido Straube, entre outros. Em certo momento, faz interessante explanação sobre a forma como ele chegou a definir um dos pontos fundamentais do pensamento filosófico paranaense, ao encontrar um exemplar do livro de Paul Janet, chamado *Traité elementaire de Philosophie (a l’usage des classes)*. O professor Erasmo explica, então, que este autor pertencia à primeira linha do ecletismo de Victor Cousin e que este ecletismo era impregnado de idealidade. Ainda este autor, que teve ascendência por mais de vinte anos na educação francesa, segundo Pilotto, fez-se sentir na educação do Brasil, em paralelo e em oposição ao positivismo, ao spencirianismo e ao materialismo direto que estavam em voga na época.

11) Capa do periódico “Colegial” do Instituto de Educação de 1940.

12) Capa do periódico do Grupo Escolar Prof. Júlio César Rebouças 1941.

O autor cita também a existência das *Ouevres de Platon*, traduzidas por Victor Cousin, na biblioteca do Instituto de Educação, além de livros usados na antiga Escola Normal como o de Gabriel Compayré, *Cours de Pedagogie, Lições de Pedagogia*, de Chasteau, *Compêndio de Pedagogia*, de Dario Vellozo e *Primeiras Lições de Coisas. Manual de Ensino Elementar*, de N. A. Calkins, traduzido por Ruy Barbosa em 1886.

Na conclusão do artigo, o professor avalia a formação dos alunos da Escola Normal, à época destes mestres, como uma “associação de uma cultura geral do espírito”, “formação técnica um pouco incipiente, mas que adquiria uma espécie de alta densidade categorial” e, assim, segundo sua opinião, deveria-se estudar as obras de Compayré para entender o espírito pedagógico dos mestres da Escola Normal. Finalmente, Erasmo Pilotto cita Teodoro Litt do qual deprendera em outra época, entre outros aspectos, que:

A relação entre o educando e o educador é uma relação viva, que não pode ser fechada dentro de nenhum tecnicismo, de nenhuma processuação fixa, sempre nova em cada relação nova, sempre nova em cada novo momento (PILOTTO, 1981, p. 26).

Estes fatos, descritos em artigo do Professor Erasmo Pilloto, podem ser analisados como fatores que comprovam a sólida formação dos primeiros professores da Escola Normal, em um

contexto de prestígio da profissão, com a existência de literatura variada e abundante à disposição dos docentes, em suas próprias coleções, ou no estabelecimento de ensino, e de toda uma produção escrita correspondente à prática profissional. Também, é preciso assinalar que periódicos, revistas e, principalmente, artigos de professores, são hoje inexistentes no Instituto de Educação.

Comparando-se os professores descritos pelo professor Erasmo Pilloto, alguns deles do Instituto de Educação, e a forma como, em nossos dias, os professores são tratados no exercício da profissão, não tendo acesso nem a livros da biblioteca escolar, quanto mais o tempo necessário para estudo e pesquisa, percebe-se o quanto a educação foi banalizada.

Observando o item 2.1, do atual regulamento da Biblioteca Professor Erasmo Pilloto, encontramos uma determinação que não permite a permanência de alunos, naquele espaço, durante o horário de aulas. Acrescenta-se que, caso seja necessário pesquisar durante o horário de aulas, o professor só poderá encaminhar no máximo sete alunos. Nesse ritmo, acreditamos que a pesquisa torne-se impossível, pois demoraria dias, além do professor ver-se obrigado a ficar em sala de aula com os outros alunos, impossibilitando a orientação para a pesquisa. Existe a possibilidade de se requisitar as obras para trabalho em sala de aula, com antecedência de três dias, porém estas devem ser retiradas e devolvidas no mesmo dia.

Por tais motivos e outros mais, observamos que a utilização da biblioteca pelos professores é rara, primeiramente pela dificuldade encontrada, pois, por exemplo, a primeira aula da manhã começa às 7h45 e a Biblioteca só abre às 8h30, fato que por si só desanima o professor. Também pudemos perceber que os professores mais antigos da escola não utilizam a Biblioteca e, os mais novos, após algumas tentativas e, mesmo solicitações de mudança do regulamento não são atendidos e desistem. O comportamento dos professores em relação a essa situação pode ser considerado como de resistência, mesmo que se apresente de forma passiva, deixando a biblioteca vazia.

Uma importante observação, feita por Chervel (1990), sobre conteúdos ensinados e práticas escolares, especificamente das disciplinas escolares, mostra que esses são um produto da escola e uma prova do caráter criativo desta escola, pois revelam que mesmo com a imposição de regras, conteúdos e condutas feitas a ela pela sociedade, os professores possuem amplo espaço de manobra para fugir da coação e da pedagogia vindas de fora ou mesmo da própria instituição. Acrescento um fator que considero importante, os encaminhamentos pedagógicos expostos ao

professor, além de serem fruto de questões políticas, sugerem a inabilidade do professor em suas práticas, bem como apresentam um caráter de modismo, desorientando e tirando o respaldo da formação do professor pela experiência ou dos inseguros iniciantes na profissão.

Chartier, Anne-Marie e Hébrard (1995) em seus estudos sobre práticas e representações propõem uma sociologia histórica das práticas de leituras para identificar em cada época as formas partilhadas de ler que diferenciam a produção de um sentido e a construção de significados diferenciados. Assim, podemos perceber as múltiplas formas de leitura em cada momento da história, como por exemplo, nos séculos XVI, XVII e XVIII em que as leituras eram feitas em voz alta, em lugares distintos como uma taberna, um salão ou uma reunião doméstica. As relações entre textualidade e oralidade são muitas, porém, o texto escrito tem peculiaridades de forma e gênero mais conservadoras, apesar de conter fórmulas da oralidade. Outro fator a ser considerado é a distinção entre texto e impresso, ou seja, a sua materialidade, pois o texto é compreendido em seu suporte ou forma como chega ao seu leitor.

Desta forma, um processo de análise da leitura deve levar em conta, além do texto, seu suporte e a prática que dele faz uso. A análise dos vários tipos de uso do texto como as leituras em voz alta, em silêncio, de foro privado ou de praça pública, leitura sacralizada e laicizada, entre outras, podem determinar os paradigmas de leitura de uma certa comunidade como, por exemplo, a leitura puritana do século XVII e seu texto de referência, a Bíblia, ou a leitura mágica dos camponeses europeus do século IX.

O modelo de leitura de formação seguido pela escola, desde o século XIX, passa, na metade do século XX, a sofrer a concorrência de novas mídias, principalmente da televisão, que além de mostrar o mundo real, cria espaço para a imaginação por meio da narrativa ficcional presente em filmes. Além disso, a Escola que, nesse momento, tem como objetivo promover a igualdade de chances de promoção social e elevar o nível de qualificação de seus alunos, recebe uma crescente massa de alunos no curso secundário, que não sabe fazer leitura silenciosa autônoma e trabalhar individualmente com material específico. Também se torna prioritária a formação científica dos alunos e o estudo exclusivamente literário da escrita passa a ser um fator discriminatório para as classes populares, já que as novas profissões necessitavam, naquele momento, de outras formas de leitura.

A partir de 1970, com a mudança ocorrida no paradigma da leitura, ler significa ter gosto pela leitura, além da quantidade de livros lidos ser reconhecida como indicadora de uma melhor

formação. Tal modelo ao chegar à escola não se realizou em dispositivos técnicos que dessem conta de seus objetivos, isto é, devia-se ensinar a ler textos de forma rápida, funcional, além de obras integrais e não fragmentadas, mas continuou em voga o modelo tradicional de leitura de formação.

As considerações feitas por Martins (1982) colocam, ainda hoje, o exercício de uma prática mecanicista e formalista dos educadores que ensinam a ler sem definir o porquê, como e para quê desta atividade humana. Desta forma, encontramos pessoas que utilizam a leitura apenas em seu aspecto pragmático, permitindo que outras leituras sejam feitas pelos olhos de outrem. Como consequência, a alguns sempre cabe a tarefa de dar sentido ao mundo, isto é, de acordo com suas leituras, compreendendo e criando linguagens. A outros cabe uma cultura de massa, tema extensamente discutido em nossos dias, em que pode ser incluída a maioria dos livros didáticos e materiais semelhantes destinados às escolas.

5.2 Práticas de leitura segundo o Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto

Na análise documental do Projeto Político-Pedagógico da Escola investigada, constatamos que apesar da ausência das propostas de Língua Portuguesa, existe uma referência geral aplicável a todas as disciplinas:

Ao se conceber o conhecimento como um todo indissociável, embora seja organizado em forma de disciplinas, este não sofre fragmentações quanto à sua essência, pois as constantes reflexões levam à compreensão do contexto social como um todo (categoria da totalidade), permitindo a visualização das contradições ocorridas em seu interior (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, p.35).

Segundo dados obtidos pela pesquisadora, em conversas informais e, também, por meio da observação das práticas dos professores de Língua Portuguesa, o livro didático denominado *Português: língua e cultura*, enviado para a Escola pelo Governo do Estado em 2005, é utilizado por

poucos professores. Outra informação fornecida pelos professores e comprovada em observações da pesquisadora é de que aqueles que não o usam, assim procedem porque não o conhecem, ou discordam da concepção e da metodologia usada pelo autor, além do fato de que nenhuma orientação sobre sua utilização é proporcionada aos professores pela equipe pedagógica ou pela mantenedora.

De acordo com a análise de um Plano feito por professores para o 1º. ano do Ensino Médio, no ano de 2005, identificamos, entre outros, os seguintes conteúdos programáticos: Literatura-conceito e função; Trovadorismo; Humanismo e, assim por diante, até Arcadismo no Brasil. Além disso, vemos: O texto poético: formas fixas e versos livres; Figuras de linguagem; Os elementos da comunicação.

Na análise desse documento foi possível perceber incoerências entre os conteúdos acima descritos e a proposta da escola e do livro didático. Um exemplo delas é percebido no conteúdo denominado “Os elementos da Comunicação”, de cunho estruturalista, desenvolvido pela Teoria da Comunicação, não compatível com uma visão interacionista de linguagem, proposta pela mantenedora.

O livro didático recebido pela Escola tem como concepção de língua (Faraco, 2005, p.5) *um conjunto aberto e múltiplo de práticas sociointeracionais, orais ou escritas, desenvolvidas por sujeitos historicamente situados*. E sobre a leitura destaca: *Ler pressupõe, em primeiro lugar, familiarizar-se com diferentes tipos de textos oriundos das mais variadas práticas sociais (em especial da literatura, do jornalismo, da divulgação científica, da publicidade)*.

No entanto, ao analisar o Projeto Político-Pedagógico (2005, p. 52) percebemos que este se trata de uma versão preliminar daquela que está sendo construída de forma conjunta por todos que trabalham na escola e que, posteriormente, será avaliada por diferentes profissionais envolvidos no processo, de acordo com a citação a seguir: *A avaliação do projeto exigirá, portanto, a participação da comunidade escolar, com a formação de comissões representativas dos diferentes segmentos, considerando as dimensões do Projeto Político-Pedagógico*. Tal proposta revela uma concepção de gestão democrática da Educação.

Em texto de Ciavatta (2004) utilizado como base para os estudos sobre o Projeto Político-Pedagógico existe uma orientação para o processo:

Assim, para que as escolas sejam capazes de construir organicamente seu próprio projeto

político-pedagógico, assumirem o desafio de uma educação integrada, reafirmando sua identidade, é preciso que ela conheça e compreenda a sua história. Que reconstitua e preserve sua memória, compreenda o que ocorreu consigo ao longo dos últimos oito anos de reforma e, então, a partir disto, decidir coletivamente para onde se quer ir, como um movimento permanente de auto-reconhecimento social e institucional. E, então, reconhecerem-se como sujeitos sociais com uma história e uma identidade própria a ser respeitada em qualquer processo de mudança (CIAVATTA, 2004, pp. 37 e 38).

Não é desta forma coletiva que os educadores trabalham na escola em estudo, nem mesmo são reconhecidos como sujeitos sociais por vários motivos como o excesso de aulas, horários de permanência que não coincidem com o de outros professores da mesma área, ausência das pessoas responsáveis pelos encaminhamentos pedagógicos na escola, seja para questões simples ou mais complexas, num contexto monológico. Porém, é preciso ressaltar que no Projeto Político-Pedagógico (2006, p.39), item f, que trata da hora-atividade, esta reflexão seria um direito do professor: *A partir deste aspecto de direito expresso na legislação, a direção deverá buscar alternativas de organizar a hora-atividade de forma que possibilitem: maior encontro de professores de áreas afins em dias e horários previamente estipulados.*

Também no Projeto Político-Pedagógico preliminar do Instituto de Educação (2006, pp. 40 e 41) é possível verificar no item 6.0, o qual trata de projetos e eventos pedagógicos, que a escola, em épocas anteriores, organizava uma série de atividades de articulação com a proposta pedagógica, porém estas não são mais dinamizadas nos dias atuais, de acordo com o testemunho da pesquisadora e de professores mais antigos da escola, questão que pode ser atribuída ao estado caótico em que se encontra o sistema estadual de ensino, com quadro de professores insuficiente para um bom atendimento à comunidade escolar. A carência de professores, ocasionada por freqüentes pedidos de exoneração dos recém-nomeados, aposentadoria e outras situações, é precariamente suprida por substitutos contratados pela mantenedora. Como é possível a construção de identidade, preservação de memória e um movimento permanente de auto-reconhecimento social e institucional proposto pela mantenedora nas atuais condições das escolas estaduais?

Por outro lado, é interessante observar no item 6.2 do mesmo projeto, sobre a Oficina de Matemática, na conceituação do termo empregado, uma das justificativas: *Contextualização do conteúdo, principalmente no que tange ao seu caráter de instrumento para leitura de mundo (considera-se claramente a noção tempo e espaço).* Tal declaração conduz à pergunta sobre o tipo de

leitura que está sendo considerado no trecho citado, além das práticas para contextualização do conteúdo, sobre as quais não há esclarecimentos.

Já no item 6.3 (p.42), em relação à Mostra Literária, encontramos a seguinte explanação sobre linguagem: *Os atos cotidianos dos homens são, continuamente, expressos através de uma realidade de linguagem. É via linguagem que construímos sobre o mundo e é via linguagem que nos constituímos como sujeitos no mundo.* Esse é um dos exemplos mais contundentes da contradição entre teoria e prática vivida nesta escola, pois é preciso entender como se constitui essa linguagem e seus vários aspectos na sociedade. As reflexões atuais sobre leitura, que apontam como leitor aquele que colhe em sua memória pessoal coletiva e institucional, fazendo uma reconstituição desse acervo, não são levadas em consideração nas propostas educacionais do Estado.

Em relação ao folclore e dança, no item 6.4 (p.43), é revelada a visão de que essas manifestações devem ser vistas como construções históricas e de construções de significados de um povo, embora nenhum trabalho nesse sentido seja elaborado. Na verdade, poucos professores são orientados a perceber a necessidade de situar o aluno em sua historicidade e de reconhecer sua identidade e a alteridade. Também sobre a Feira de Ciências, no item 6.5 (p.44), encontra-se como objetivo *Incentivar a iniciação à pesquisa como alternativa de sintetizar a leitura da realidade social, cultural e científica.* Aqui é possível fazer a mesma indagação feita no item 6.2: Que tipo de leitura está sendo indicada? Como o professor toma conhecimento das práticas necessárias a este trabalho?

5.3 Práticas de leitura dos professores do Ensino Médio

Os textos aqui analisados são produto de depoimentos de professores da escola sobre a presença da leitura em suas vidas feitos a pedido da pesquisadora, porém sem interferências desta. Alguns aspectos abordados no presente trabalho como conceitos, opiniões, formação do leitor, esperava-se encontrar no relato das histórias, trabalhando, desta forma, com a história oral. Tais aspectos foram relacionados para uma reflexão sobre quem é o leitor que trabalha nas escolas atualmente, onde busca e o que busca na leitura.

Os professores que produziram os textos foram abordados de maneira informal e

demonstraram interesse neste trabalho. São professores de Língua Portuguesa (P1), Pedagogia (P2), Biologia (P3), Educação Física (P4), Filosofia (P5), Língua Portuguesa (P6).

As informações presentes nos textos foram informalmente categorizadas a seguir, tanto para efeito de organização, quanto para permitir uma comparação entre elas, porém, não em caráter definitivo ou imutável¹.

5.3.1 Conceito de leitura

A leitura é concebida pelos professores como sendo: (P1) “um processo infindável”; (P2) “uma das maiores conquistas que o homem realizou em sua vida”; (P4) “A leitura acrescenta muito em nossas vidas e nos faz viajar”. Um dos entrevistados (P3), da mesma forma que P5 e P6, não elaborou uma definição, porém, relatou que a leitura sempre esteve presente em sua vida. Assim, fica evidente que a leitura é concebida como um bem cultural a que esses professores tiveram acesso de uma forma ou de outra, percebida como ato complexo e permanente, além de ter um componente agradável.

5.3.2 Formação do leitor

Cinco entrevistados citaram a escola como parte de sua formação e, quatro deles, citaram a família também. A seguir, trechos dos depoimentos:

(P1) Assim como a história, a formação do leitor é um processo infindável. Portanto a afirmação de ser um leitor em formação torna-se redundante, mesmo porque os mecanismos através dos quais se formam os leitores são inúmeros e não limitados aos muros escolares.

(P2) No início de minha vida de professora ensinei crianças a ler, depois ensinei professores a ensinar a ler. Fui muito feliz porque consegui convencer que não é o método de ensinar

¹ Os documentos comprobatórios estão em posse da autora.

que conta e sim o gosto, o prazer e a magia despertados pela vida que há dentro das palavras escritas. Ensinava que além da vida as palavras escritas ou faladas têm cores, as cores dos nossos sentimentos que palpitam incessantemente dentro de nós.

(P5) A minha história com a leitura se inicia muito cedo, a partir da minha alfabetização e até mesmo antes um pouco, pois já gostava de ouvir histórias infantis contadas pela minha mãe.

(P5) A leitura significou muito na minha infância, pois logo entrei no mundo das letras e não saí mais....

(P6) Sempre fui leitora, desde muito cedo, e jamais vou esquecer minhas lembranças, como a de meu avô, sempre lendo, até na hora das refeições.

Nos extratos acima fica evidente a representação da importância da leitura na vida dos entrevistados, principalmente em sua infância, porém, apenas uma delas posicionou-se como formadora para o exercício da prática da leitura, talvez por ter sido professora de Didática da Linguagem, na Escola Normal há tempos atrás. Esta professora foi, também, uma das idealizadoras do Plano Experimental para a Escola Normal, aspecto relatado anteriormente nesse trabalho, que muito influenciou a prática pedagógica da pesquisadora desse trabalho.

5.3.3 A singularidade das práticas de leitura.

Um dos entrevistados (P1) citou a escola como causadora de seu desinteresse pela leitura, pois esta era avaliada e obrigatória, mas, hoje, como professor, a leitura traz a ele liberdade na escola. Outros dois participantes citam a escola pelo prazer e alegria que lhes proporcionaram. Uma delas (P2) cita a leitura como um ato de cumplicidade com os autores, que lhe provocava os mais

diversos sentimentos e, mesmo, alento na luta diária de professora. Também, ao relatar sua convivência com a leitura diz: *Recordando, (re-cordis), tornar a passar pelo coração fui aluna de Helena Kolody, que, antes das aulas de Biologia, nos dizia versos. Mostrava-nos nossa grande professora que a leitura era um tesouro a explorar e que na convivência com a mesma nossos alunos aprenderiam mais.*

Este mesmo depoimento foi dado por outras pessoas com quem conversei, como pessoas da minha família, amigos destas, entre outros. A professora entrevistada cita, ainda, alguns versos que deixaram marca em sua vida como, por exemplo:

“Pintou estrelas no muro e teve o céu ao alcance das mãos”. (Kolody, Viagem no espelho, 1997, p. 55).

“Ah! As tardes de Três Barras plenas de sol e cigarras”. (Kolody, Viagem no espelho, 1997, p. 182).

Outros extratos interessantes são:

(P4) *A vida no interior é sem muitos recursos literários. A professora de português para incentivar a leitura trazia catálogos com títulos acessíveis a nosso bolso e muito bons como A vida de Leonardo da Vinci, A cabana do Pai Thomas, O escaravelho do diabo, A viuvinha, Iracema, Senhora, Clarissa e muitos outros, até de culinária que eram enviados pelo correio.*

(P3) *Minha mãe fazia faculdade de História e morávamos no Rio Grande do Sul, então, eu cresci cercada de livros.*

(P5) *...li muito quando criança todas as recomendações da escola/professores, eu fazia questão de ler, esse processo se estendeu pela adolescência, lia de tudo de revista em quadrinho, revistas com assuntos variados, livros didáticos, literatura juvenil, brasileira, contos....*

(P6) *Não posso imaginar a vida sem leitura. Assim que aprendi a ler, devorei toda a coleção de Monteiro Lobato, sabia de cor os títulos, pois ficava sempre na expectativa da próxima leitura.*

É possível perceber, nos depoimentos acima apresentados, a representação de que o ensino da leitura é função da escola, porém, esta demonstra uma prática de leitura mais no sentido literário, indicando o que ler. A maior parte das obras citadas faz parte de uma cultura livresca de exaltação nacional, como no caso dos livros de José de Alencar, fato que aponta para um entendimento de leitura com finalidades utilitárias. No entanto, os dados revelaram o que as pessoas liam (principalmente as sugestões da escola), e como (leitura silenciosa), definindo-se também a relação entre escola e sujeito, isto é, esta propõe a leitura sem especificar para que, ou o porquê dessa atividade. As exceções parecem ser o trabalho da professora e poeta Helena Kolody (P2), talvez por seu entendimento da vida à luz da biologia e da professora de (P4) que encomendava livros de gêneros variados pelo correio.

Algumas preocupações foram percebidas em:

(P1) *...agora como profissional, a leitura passa a ser primordial, recurso capaz de mudanças intelectuais e de transformações pessoais, por isso importante para formação dos meus alunos.*

(P5) *O que eu percebo hoje como professor, fazendo uma avaliação com os alunos é a ausência pelo interesse pela leitura, que para mim foi sempre uma constante no meu processo de formação estudantil e acadêmica e é isso que nos preocupa: quem estamos formando e para quê?*

Também a paixão pela leitura em:

(P2) *Foi pela leitura, quando criança que em livros de Monteiro Lobato visitei a Grécia e com outros escritores outros países, muitas cidades do mundo e fui partícipe da vida de muitos de seus personagens. Às vezes começava a ler livros e passava a noite lendo-os para terminá-los ansiosa por conhecer seus desfechos.*

(P6) *A leitura, desde que eu era criança, ocupava todo meu tempo e, também, o tempo de outras atividades. Lembro que na biblioteca do Instituto de Educação podíamos entrar a qualquer hora e usá-la como nos conviesse. Tínhamos mais liberdade do que os alunos têm*

atualmente. Lembro, também, de alguns livros que li nessa biblioteca, como os de Kafka, Herman Hesse, Schopenhauer, Jorge Amado.

Os dados colhidos com os professores apontam para uma prática de leitura individual destes e, portanto, silenciosa, indicando leitores competentes, porém, não refletem as concepções dos entrevistados sobre quais seriam as práticas de leitura que deveriam ser praticadas na escola, além das finalidades dessas práticas. Observa-se, também, a crença em uma leitura de caráter redentor e referências ao prazer proporcionado por certas leituras.

Outro aspecto observado aponta para uma prática individual sem censura na escolha de leitura do entrevistado. Talvez, não coincidentemente, esses entrevistados com representações de leitura distintas das dos outros, tenham tido em suas vidas a conjunção de vários fatores favoráveis à formação do leitor.

Representações diversas sobre a biblioteca e suas práticas:

(P2) Hoje trabalho na biblioteca do IEPPEP e ao receber nossos leitores recomendo que ao entrarem na mesma, o façam como se entrassem em uma Catedral, com o maior respeito, pois ali se encontram os pensamentos dos maiores Homens da Humanidade.

(P5) As instituições de educação parecem não se importar com o valor da leitura dessas crianças, adolescentes e jovens, as bibliotecas não oferecem possibilidades de estímulo à leitura e a participação dos mesmos, o acesso não é democrático e a burocracia desfavorece os leitores da prática de leitura, o que é lamentável, especialmente em espaços públicos...

(P6) O que vemos hoje na educação pública em geral, ou é a falta de biblioteca, ou a exclusão do leitor, motivada pelo excessivo número de regras fixadas para se ter acesso ao livro. Enfim, a biblioteca não é democrática e não se vê campanhas para estímulo à leitura.

As formas de controle são percebidas como elementos de exclusão do leitor, possivelmente expressão de outras práticas escolares não-democráticas a par de uma visão presente no imaginário social de que a biblioteca é um templo que necessita de ordem, técnica e preservação.

Questiona-se, então, a existência de tal tipo de biblioteca quando esta deveria ser um espaço social de discussão e criação, e, também, num momento em que a internet está presente em nosso mundo, trazendo a leitura e a escrita virtuais em um contexto livre e democrático.

5.4. Práticas de leitura dos alunos

Recentemente, ao trabalhar com alunos do 2º.ano, do Ensino Médio e de Formação de Professores da Escola Estadual Instituto de Educação, solicitei a produção de um texto de opinião que respondesse à questão “Quem deve ser responsável pelo estímulo e acesso à leitura?” e a análise destes textos revelou alguns dados importantes para este trabalho. Todos os alunos citaram corretamente o governo como o principal responsável, além da família e da escola, já que os estudos atuais apontam essas entidades como as principais na formação do leitor.

Surgiu, também, a dimensão pedagógica da literatura, ainda muito presente no imaginário popular como no seguinte exemplo: *Eu acho que as pessoas, cada uma delas, têm o seu estímulo de aprender com a literatura (...) e acabam tendo muitas e muitas oportunidades de conseguir ser mais inteligentes....* Além disso, fica muito clara a representação que os alunos têm de que a leitura dos livros de literatura, de autores famosos, permite ao leitor a compreensão de como falar e escrever de forma correta, ou melhor, aspecto já discutido nesse trabalho que revela a leitura tratada como pretexto para inculcação de uma norma lingüística, que muitas vezes não reflete o padrão em uso.

Outro dado importante para esse estudo foi obtido nos relatórios de um projeto desta pesquisadora sobre poesia, realizado com duas turmas de alunos do Ensino Médio e três do Curso de Formação de Docentes, que tinha como primeira etapa uma pesquisa sobre uma autora de poemas e leitura dos alunos de alguns poemas. O objetivo deste trabalho foi de trabalhar com a leitura como um processo de construção de sentidos, relação dialógica entre leitor e texto, mediada pelas condições de emergência e utilização desses textos. Em grupos, foram elaboradas questões para uma entrevista a ser feita com pessoas de fora da escola, nas imediações da Praça Osório, das quais foram retiradas como exemplos:

- a) Gosta de poesia?

- b) Tem preferência por algum autor?
- c) Quais os autores de poesia que você conhece?
- d) Em que lugar você conheceu a poesia?
- e) Você acha que os pais e professores deveriam estimular as crianças a se interessar por poesia?

Observação: Os grupos também deveriam ler um poema da Helena Kolody para o entrevistado.

A seguir alguns extratos de relatórios apresentados pelos grupos de alunos:

- a) *Foram entrevistadas duas pessoas. O grupo de veteranos é o que mais gosta e conhece as poesias, geralmente entraram em contato com a poesia na escola. Eles acham que a poesia traz tranqüilidade e emoção. Nenhum do entrevistados sabia de quem era o poema, mas quando falávamos sobre a Helena todos conheciam.*
- b) *A maioria das pessoas que entrevistamos não tem contato com a poesia e se tiveram foi somente na infância no período escolar. (...) Pudemos perceber que a maioria dos jovens não gosta da poesia, ao contrário das pessoas mais velhas, houve uma mulher que nos surpreendeu com sua resposta, dizendo que para ela a poesia é uma arte e que representa muito em sua vida. Ela se identifica bastante com a poesia. E somente essa moça conhecia o trabalho da poetisa Helena Kolody.*
- c) *Entrevistamos apenas três pessoas e dentre elas apenas uma delas estava cursando o curso superior, tendo conhecimento da poetisa Helena Kolody. As outras duas tinham apenas o ensino fundamental, mas todos apóiam a idéia de valorizar os nossos autores, como, por exemplo, em escolas, nas ruas, ônibus, programas de tv, etc. Apesar da escolaridade não ser a mesma entre as pessoas, todos têm a poesia como expressão de sentimentos, algo que não significa apenas um conjunto de letras, versos e*

estrofes, mas como se fosse uma forma, ou o único jeito que se pudesse chegar mais perto do significado, tamanho e forma de um sentimento.

- d) Foi feita a entrevista com seis pessoas, entre elas apenas cinco gostavam de poesia. O sexto não teve contato com a poesia, chama-se Juarez e é um gari. Duas pessoas reconheceram a autora Helena Kolody através do poema Poesia Mínima. Um deles tinha mais instrução e nos deu uma “aula” sobre poesias e é um leitor assíduo de Castro Alves.*
- e) Entre as sete pessoas entrevistadas notamos que apenas três gostam de poesia, todas aprenderam na escola quando tinham que fazer algum trabalho desse aspecto. As opiniões sobre a poesia foram: é importante/interessante, mas eu não leio; gosto de ler poesia quando estou num momento difícil e é chato ler poesia.*
- f) Tivemos a sorte de entrevistar pessoas que gostam e se interessam por poesia, exceto três adolescentes que não conhecem a nossa querida Helena Kolody, nem sabiam que existem poemas dela espalhados pela cidade. As pessoas tiveram o primeiro contato com a poesia na escola, nas primeiras séries (...) Gostamos de fazer a entrevista, pois ganhamos e transmitimos conhecimentos. Uma coisa que nos deixou muito curiosos é que a grande poetisa deu aula aqui no IEP, nos deixando assim com orgulho deste patrimônio histórico onde estudamos.*
- g) Constatamos com a nossa entrevista que os que mais lêem poesia são pessoas adultas. Alegaram que o primeiro contato com a poesia receberam na escola. Algumas pessoas não gostam ou não têm tempo de ler poesias. Algumas param para ler poesia em lugares públicos.*
- h) No dia 23/03/05 nosso grupo entrevistou pessoas de diferentes idades e níveis de estudo, a qual visava a influência e o conhecimento da poesia em suas vidas. (...) As pessoas que admiram a poesia contam que tiveram muito contato com ela na escola e até mesmo em casa, quando ainda pequenas, considerando-a bela e importante e recomendando assim o seu ensino nas escolas. (...) Um dos entrevistados comentou a existência de um*

poema, alvo de uma gincana intercolegial, o qual encontra-se na Praça Osório (centro-Curitiba). Observação: Uma das alunas copiou o poema Hércules de Emiliano Pernetá.

- i) *Ao fazer a entrevista pudemos notar que as pessoas de gerações antigas é que na grande maioria sabe apreciar a arte da poesia. (...) A grande maioria dos que entendem poesia são de um nível superior alto, isto nos faz ver que o nível cultural da pessoa influencia muito no seu gosto literário (que nos níveis inferiores são notados em uma pequena porcentagem da população).*

A observação feita acima sobre o poema do poeta Emiliano Pernetá (nome da rua em que está situado o Instituto de Educação) copiado por uma aluna mostra uma relação significativa de leitura em que foi feita uma interpretação que, por sua vez, levou a uma ligação com memórias e redes de significantes.

A seguir foram copiados depoimentos, enviados por email, de duas alunas desta pesquisadora, do 2º ano do Ensino Médio, em que explicam sua relação com a leitura.

Olá, querida,

A leitura sempre fez parte de minha vida, mesmo quando criança era fascinada pela leitura, muitas vezes deixava de brincar para ler livros. Desde muito cedo ganhei livros de presente, não de meus pais, mas de tios e tias, e mesmo sem saber ler já me fascinava escutar as histórias que pedia para alguém ler pra mim. Depois, quando aprendi a ler, rapidamente me interessei pela leitura, nessa época, quando recebia meus livros didáticos, os devorava do começo ao fim. Por muito tempo foi assim, e foi também nessa época que comecei a usar a biblioteca com muita frequência. Emprestei vários livros infantis e considerava uma diversão lê-los.

Depois de um tempo parei de me interessar por livros escolares, principalmente à medida que na escola era mais exigida a leitura de livros já selecionados com título específico.

Fui crescendo e o interesse foi aumentando, mesmo assim na 7ª série, li um livro que tenho certeza ficará marcado em minha memória para sempre “Os Miseráveis”, um livro lido em sala de aula, com a professora, esse, que prendeu minha atenção desde o início até o fim, quanto mais o lia mais vontade sentia de ler... Procurei livros parecidos com esse, mas, nunca encontrei.

Fui parando de ler, aí comecei a me interessar por livros evangélicos, até perdi a conta de quantos livros li, os que mais me marcaram com suas histórias foram: “Hoje é o dia de seu Milagre” de Benny Hinn; “Benção e Maldição”, do Pe. Jorge Linhares; e outros que apenas lembro da história, mas não me recordo do autor e título.

No momento não estou lendo nenhum livro, pois não estou com a mínima vontade, apenas leio para trabalhos escolares que por sinal não são poucos, e acredito que esse tipo de leitura não apenas desgasta os alunos, mas também não toca os leitores estudantes de forma muito proveitosa, pois a obrigação se torna algo chato e apenas é feita uma leitura superficial na maior parte das vezes.

Em breve, pretendo ler o livro “Como construir a si mesmo” de Valdir Bündchen, por conta própria, já o adquiri e no momento só falta tempo para lê-lo.

Evelyn Giraldello

Email 2:

Saber ler é um privilégio que poucos possuem, considerando que a grande maioria vive em extrema miséria e com pequenas oportunidades para aprender. Por isso, valorizo muito a leitura, que me permite ter conhecimento e criar um melhor senso crítico sobre a vida.

Comecei a interessar-me mais sobre o assunto ao longo do tempo. Influenciada pelos meus pais e professores, fui estimulada a ler mais, conhecendo e gostando de leitura.

Quando pequena lia livros infantis como: Chapeuzinho Vermelho, Ursinho Pooh, Pato Donald e também histórias bíblicas, incentivadas pela minha mãe.

Na escola, lia sempre os livros oferecidos pelo colégio para atividades, mas achava muito chato, porque muitas vezes não era o estilo de livro que eu gostava.

Admiro muito os livros clássicos da literatura brasileira, os romances atuais e também gosto de crônicas e contos cheios de sentimentos e expressões. Além disso, leio bastante jornal, não porque gosto muito, mas pela importância que ele traz, através de informações e senso crítico estimulado.

Gosto de livros que estudam um conceito através da narrativa como o livro: “O mundo de Sofia”, que aborda a filosofia com um enredo. Prefiro autores que tenham idéias parecidas com as minhas, e daqueles que prendem a nossa atenção, como Machado de Assis, José de Alencar, Lygia Teles, entre outros.

Um livro que marcou meu começo de leitura e proporcionou meu gosto por isso foi o “Éramos seis”, não recordo o autor, mas sei que foi uma novela. E acredito que sua história cheia de detalhes, entrelaces, alegrias e tristezas deixou meu apetite aberto.

Minha maior dificuldade é encontrar livros bons, por isso procuro sempre dicas de colegas e professores.

Acredito que deveriam existir listas nas escolas com obras de diferentes assuntos com comentários e críticas sobre o livro. Isso estimularia mais os alunos.

Bom, agradeço a você professora, por me escolher para contar um pouco sobre minha experiência com a leitura, não sei se era bem isso, mas escrevi algo que tinha em mente.

Sinto saudades, um abraço.

Nicole.

Analisando-se os depoimentos das alunas percebe-se, além da idéia de que o livro é visto como um bem a que poucos têm acesso, que as duas gostavam de ler quando pequenas, até mesmo o livro didático. Também a família e a escola tiveram papel importante no período em que elas eram crianças, de acordo com os relatos. Embora a leitura prescritiva seja rejeitada, não há clareza por parte das alunas sobre o objetivo desta prática escolar, isto é, a prática escolar ao utilizar a leitura como instrumento de poder e discriminação, sem esclarecer o conceito de leitura como uma experiência individual e um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, que abranja não só livros, mas todo o contexto social das pessoas, pratica um reducionismo muito prejudicial ao processo educativo.

As duas citam livros que lhes agradaram como “Os Miseráveis” de Victor Hugo e “Éramos seis” de L. Dupré e declaram a dificuldade sentida para encontrar livros bons, bem como acham que o aluno deveria ter algum tipo de ajuda nesse aspecto. Os fatos relatados mostram que o trabalho com a leitura é acidental, ou seja, se o aluno tiver sorte poderá receber orientações de algum professor, em algum momento de sua vida escolar, e como o acesso aos livros é precário no meio familiar, muito pior será se a escola não cumprir seu papel na formação de leitores.

Convém reiterar aqui que a leitura, numa forma interacionista, equivale a dominar as razões e redes de um modo de comunicação escrito em um grupo que realmente usa a escrita. Como as disciplinas escolares não determinam as práticas de leituras adequadas às várias atividades desenvolvidas por cada uma delas, fato comprovado anteriormente neste trabalho na análise do Projeto Político-Pedagógico, cria-se a representação de que a leitura é um conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa.

A seguir, são apresentados trabalhos de alunos da pesquisadora, feitos após a leitura de vários tipos de texto, mostrando como os alunos recuperaram na escrita o aspecto formal de um texto instrucional e poético lido. A seguir dois textos de alunas, escritos após a leitura de:

Instruções para chorar

Deixando de lado os motivos, atenhamo-nos à maneira correta de chorar, entendendo por isto um choro que não penetre no escândalo, que não insulte o sorriso com sua semelhança desajeitada e paralela. O choro médio ou comum consiste numa contração geral do rosto e um som espasmódico acompanhado de lágrimas e muco, este no fim, pois o choro acaba no momento em que a gente se assoa energicamente.

Para chorar, dirija a imaginação a você mesmo, e se isto lhe for impossível por ter adquirido o hábito de acreditar no mundo exterior, pense num pato coberto de formigas e nesses golfos do Estreito de Magalhães nos quais não entra ninguém, nunca. Quando o choro chegar, você cobrirá o rosto com delicadeza, usando ambas as mãos com a palma para dentro. As crianças chorarão esfregando a manga do casaco na cara e de preferência num canto do quarto. Duração média do choro, três minutos (CORTAZAR, 1998).

Texto 1.

Modo de comer macarrão

Após sentarmos na mesa, a primeira coisa a se fazer é olhar bem para o macarrão. Neste momento não devemos nos preocupar com o “tamanho” de nossa fome, mas sim com a maneira correta de comer macarrão.

Depois de colocarmos a quantia necessária em nosso prato, pega uma pequena toalha e ajeita em seu pescoço para evitar qualquer sujeira. Com o garfo e a faca na mão, começa a enrolar o macarrão na ponta do garfo.

Aí, você coloca na boca a primeira garfada, mastiga e sente o sabor. Após isso, repete quantas vezes forem necessárias até acabar com tudo o que tiver no prato.

Emelin.

Texto 2.

Instruções de como tomar sopa

Para começar, você deve ter os seguintes materiais: um prato fundo e uma colher. Primeiro coloque a sopa na mesa e sente-se. Pegue a colher com a mão direita e mexa a sopa até esfriar (para não queimar a boca), se não adiantar assopre e mexa sucessivamente. Em seguida, mergulhe a colher no prato da sopa, para não provocar barulho (pois isso será inconveniente).

Por fim, se você quiser aproveitar melhor a sua sopa incremente com algo saboroso.

Bruna.

5.5 Práticas de leitura da Biblioteca Escolar.

É de grande importância afirmar aqui a necessidade de que o bibliotecário, da mesma forma que o professor, seja um bom leitor, com conhecimento das teorias e das práticas de leitura para dar suporte ao seu trabalho.

Outra vez, é necessária uma referência ao item 2.1, do atual regulamento da Biblioteca Professor Erasmo Pilotto, no qual há uma determinação contrária à permanência de alunos

naquele espaço, durante o horário de aulas, para pesquisa. O professor só pode encaminhar no máximo sete alunos. Nesse ritmo, acreditamos que qualquer pesquisa torna-se impossível, já que as turmas, geralmente com mais de trinta alunos, precisariam de sete dias para fazer o rodízio regulamentar. Existe a possibilidade de se requisitar as obras para trabalho em sala de aula, com antecedência de três dias, porém estas devem ser retiradas e devolvidas no mesmo dia.

Assim, a utilização da biblioteca pelos professores é rara, como já observado anteriormente, os professores não são atendidos em suas reivindicações e é possível encontrar acervos particulares da maioria dos professores em seus armários. Também, muitos professores trocam com os colegas livros de que necessitam ou pedem indicações a estes colegas. Os professores de Língua Portuguesa, em sua maioria, organizam caixas com livros de literatura para serem levadas às salas de aula. Por outro lado, percebemos a vigência de um discurso tecnicista nas práticas de trabalho desenvolvidas na Biblioteca, uma visível preocupação burocrática dos funcionários com o controle de todos os aspectos relacionados ao seu trabalho. Esta concepção de trabalho representa o cumprimento, sem questionamentos, de procedimentos e regras ultrapassadas, como a citada no item n.º 5 do regulamento da Biblioteca Escolar:

“As obras para o vestibular, serão emprestadas exclusivamente para os alunos dos 3ºs anos do Ensino Médio”.

Ou como no item de n.º 6, do mesmo documento:

“Atendimento no balcão: Solicitamos a compreensão dos professores, no sentido de haver demora no atendimento no horário do recreio (prioridade aos alunos), evitando assim o comparecimento neste período”.

Também no item de n.º 4: “As obras de referência, enciclopédias, bem como do acervo, com exceção das obras de literatura (ficção), coleções, almanaques, dicionários, Atlas, arquivo vertical, obras para Educação Especial, não terão empréstimo domiciliar, nem para alunos nem para professores, conforme aviso de 23/04/2004- Direção Geral”.

Contraditoriamente, em oposição a esses itens, foram encontrados em documento da escola, datado de 28 de março de 1984, os seguintes esclarecimentos:

A Biblioteca é de livre acesso, tendo serviço de empréstimos para alunos, professores e funcionários da casa e de outras entidades.

A Biblioteca “Erasmus Pilotto” funciona das 7:30hs às 22:30hs contando atualmente com um acervo especializado para atendimento dos Cursos de Magistério, especialização de professores e 1.o grau (HISTÓRICO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – BIBLIOTECA ERASMO PILOTTO- 1984).

Percebe-se, então, que a biblioteca da escola já teve administrações mais flexíveis, em outros tempos, cientes de sua função e que permitiam o acesso a esta instituição cultural. Sobre tal assunto Dimenstein (2004) comenta:

É escancaradamente óbvio que se devem tirar os alunos da sala e incorporar ao currículo escolar o acesso permanente à vida cultural. Isso significa que, desde bem pequenos, os alunos têm de estar, acompanhados de seus professores, nos cinemas, teatros, nos museus, nas bibliotecas, nos parques (DIMENSTEIN, 2004, p.12).

A Biblioteca do Instituto de Educação do Paraná ocupa um espaço de 122,4 metros quadrados, tem móveis como mesas com cadeiras para os usuários, estantes para os livros, as quais ocupam mais da metade do espaço da biblioteca, arquivos e balcões de atendimento. A distribuição do mobiliário nesta biblioteca é um forte indicativo do relacionamento programado para os alunos. O espaço para as mesas é mínimo, uma das funcionárias é responsável pelo livro de assinaturas de qualquer pessoa que entre na biblioteca, outra pelo empréstimo de livros, entre outras atividades totalmente burocráticas.

A Secretaria da Educação do Estado do Paraná, por meio do “Programa Venha Ler” tem enviado livros de autores e estilos diferentes, conforme as relações nos Anexos C e D. Os alunos têm mostrado bastante interesse por esses livros, porém o professor só tem a alternativa de escolher títulos, reservá-los e levá-los para a sala de aula, ou seja, os alunos podem ler, mas somente no espaço da biblioteca.

5.6 Entrevista com bibliotecários

Para referenciar o papel da Biblioteca em relação às práticas de leitura da escola investigada, foram realizadas entrevistas com quatro bibliotecários, com duração de uma hora, pois o grupo fez questão de discutir o assunto.

De acordo com o roteiro elaborado (Apêndice 1), as entrevistas realizadas forneceram dados significativos para a compreensão das práticas de leitura da escola. Segundo os entrevistados os livros mais procurados são os de pesquisa pedagógica ou revistas pedagógicas, literatura brasileira e infanto-juvenil. Os níveis que mais incentivam a leitura são o Ensino Médio e o Fundamental (1^a. a 4^a. séries). As disciplinas em que a prática de leitura mais se destaca são a de Língua Portuguesa e História. Os alunos que mais freqüentam a biblioteca são os do turno diurno e os professores que mais encaminham alunos são do Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante.

Sobre a relação dos alunos do Ensino Médio com a leitura a resposta foi de que os freqüentadores assíduos apresentam grande motivação. Entende-se, desta forma, que a motivação é um atributo dos leitores, porém, não se questiona por que esses alunos estão motivados para tal tipo de prática. Não há programa de incentivo à leitura por parte da Biblioteca, mas os funcionários acreditam que deveria haver, talvez por perceber que a biblioteca não está cumprindo o seu papel na sociedade atual.

São poucos os professores do Ensino Médio que freqüentam a Biblioteca, fato já explicado anteriormente como forma de resistência ao funcionamento restritivo desta, e as obras procuradas dependem das suas disciplinas. Também foi constatado pelos funcionários que o número de alunos leitores do Ensino Médio tem aumentado no último ano por meio da motivação e incentivo, provavelmente dos professores. Por fim, os fatores relacionados como incentivadores da leitura são a propaganda feita pela biblioteca e uma contínua renovação de títulos como os últimos três mil enviados pelo governo estadual recentemente, já listados anteriormente como parte do “Programa Venha Ler”. É importante assinalar o pedido feito pela Secretaria da Educação do Estado do Paraná para que os professores participassem do programa, dando sugestões de títulos para serem adquiridos. Ninguém da escola cogitou de participar, em vista do precário funcionamento da Biblioteca Escolar.

5.7 Depoimentos de ex-alunos

A inclusão de depoimentos de ex-alunos não era planejada para esse estudo, porém, alguns deles surgiram nas pesquisas, como a própria pesquisadora e uma professora desta que ainda atua na escola. À medida que se fazia a comparação da escola de hoje a períodos passados, surgiam aspectos importantes relacionados à pesquisa sobre práticas de leitura escolares. Também, coincidentemente, realizei projeto de estudo com alunos, descrito anteriormente, sobre a professora Helena Kolody que foi citada por uma professora e ex-aluna dela.

Foram feitos três depoimentos de ex-alunos, dois deles registrados pela pesquisadora, enquanto as pessoas relatavam os fatos de sua vida relacionados à leitura, e um deles foi escrito pela própria pessoa.

Depoimento A:

A ex-aluna estudou no Instituto de Educação entre os anos de 1932 (Jardim de Infância) aos anos de 1943 (Curso Ginásial).

Minha história de vida com a leitura começou com o meu professor de História do Brasil e de Português, que era o mesmo. Tivemos que ler muitos assuntos sobre o que ele nos pediu, o Dr. Raul Gomes, e me interessei bastante com a leitura da pesquisa.

Pela história do Brasil li muita coisa da família imperial, como sobre D. Pedro I, Dona Leopoldina que era cientista e não parecia imperatriz, e que não era muito interessada no país e sim no laboratório.

Tínhamos em casa muitos livros para consulta e para os outros, íamos à biblioteca da escola ou à Pública.

Sobre português o professor pedia para fazer pesquisas sobre temas como as queimadas, fiz com o livro de um amigo de meu pai que já tinha escrito sobre o assunto, Rodrigo Júnior (pseudônimo).

Li vários livros da coleção Menina e Moça (M. Delly) durante o ginásio, os brasileiros de José de Alencar, Manuel Macedo, Érico Veríssimo e, também, Anjo da Bondade, Um coração de Ouro, A pequena feiticeira, O martírio de um coração, Freirinha (M. Delly), Entre Duas almas, por exemplo.

Lia livros sobre sexualidade, lia em casa como O que uma jovem deve saber, por iniciativa própria, para ter conhecimento. Lembro das pinturas do Instituto que estavam na Biblioteca e no Salão Nobre do Instituto.

Depoimento B:

A aluna estudou no Instituto de Educação entre os anos de 1940 a 1951 (Escola Normal).

Na escola lia o livro “Eu sei ler” nos primeiros anos. No ginásio, os professores mandavam estudar: Padre Olímpio, de História, pedia o ponto, o professor Rubini, de Geografia, mandava fazer muitos mapas, Raul Gomes, de História do Brasil, mandava estudar no livro didático, pesquisar em outros, conforme o tema, e explicava o assunto, era bom professor, a professora América, de Português, trabalhava com provérbios e ditados populares. Decorei alguns textos do livro como “Tertuliano”:

*Tertuliano frívolo e peralta
Que foi um paspalhão desde fedelho
Tipo incapaz de ouvir um bom conselho
Tipo que morto não faria falta (...).*

Não ia à biblioteca da escola porque tinha muitos livros em casa como os de Raul Gomes (famoso na época). A biblioteca da escola não era muito grande, as leituras feitas eram dos assuntos pedidos pelo professor.

Os livros lidos fora da escola eram os de José de Alencar (Senhora, Iracema, O Guarani, O tronco do Ipê etc.), “Gláucia, uma escrava grega”, “A moreninha”, “A escrava Isaura”, “O primo Basílio(Eça de Queirós), “Olhai os lírios do campo” (Érico Veríssimo).

Na Escola Normal, os professores ditavam a matéria e pediam para os alunos estudarem. Tinha livros de Inglês e Matemática. As colegas eram muito simples, não liam nada de literatura, porém ela emprestava livros para uma dessas colegas, mas também conviviam com colegas de nível mais elevado. Havia uma professora de Canto que programava piqueniques no Tanguá, ou pequenas viagens com a turma toda. Frequentemente, eram convidados escritores ou artistas para dar palestras como Malba Tahan, Orígenes Lessa, Paulo Autran, entre outros.

Da professora Helena Kolody lembra que recitava versos quando alguém pedia e tinha uma colega que passou a comprar os livros da autora sempre que eram lançados. Mais tarde, quando já era casada copiava poemas da autora citada.

Depoimento C:

O ex-aluno estudou apenas a 2ª. Série no Instituto de Educação, em 1937, na Escola de Aplicação Anexa, porém são interessantes suas lembranças sobre a leitura, no período escolar feito em escolas públicas.

Quando estudou o 1.o ano em Ponta Grossa lembra que lia os textos da coleção “Eu sei ler” (Editora Melhoramentos), única lembrança de leitura que tem da escola e sabia de cor a maioria das histórias como “O menino guloso”, “Café Moka”, “Tertuliano”, “A galinha pedrês”, primeira lição do livro, “Canção do Exílio”, vários poemas de Olavo Bilac. Gostava muito de ler as histórias dessa coleção em casa, principalmente as de 4ª.série. Apesar da facilidade em memorizar as histórias do livro, apanhou da professora nas mãos porque não sabia de cor todos os afluentes do rio

Amazonas, do lado direito. Relatou um dos poemas decorados:

“Causa-me pena e não pouco
Ao ver pela cidade
Menino de pouca idade
Com um cigarro na boca

Isto causa-me indignação
Tristeza, vergonha, em suma
Porque criança que fuma
Carece de educação”.

Depoimento D:



13) Ilustração de 1909, em forma de HQ, para a revista “Olho da Rua”, do autor do livro “Rememorando”, Heitor Borges de Macedo de 1983. Foi aluno da Escola Normal a partir de 1907.

O ex-aluno aqui citado é o professor Heitor Borges de Macedo, nascido no final do

século XIX que, em livro denominado “Rememorando Curitiba” (Borges, 1983), conta suas lembranças em relação à Escola Normal. Foi para lá em 1907, aos 14 anos de idade.

Refere-se ao professor de Português, o poeta Emiliano Pernetá, que adotava um folheto “História da Língua”, exigindo dos alunos que decorassem uma relação de nomes como açafate, açafão etc. Conta o autor que, mais tarde, por não entender o motivo para decorar tantos nomes, consultou o Professor Mansur Guérios, escritor do jornal “Voz do Paraná” na coluna denominada “Linguística” e recebeu dele um exemplar do folheto História da Língua Portuguesa (Resumo de lições da cadeira de português do Gymnasio Paranaense e Escola Normal), descobrindo, então, mais de 300 dos nossos vocábulos originários da língua árábica. Esse folheto foi editado pela Livraria Impresora de Curitiba no ano de 1904.

Conta, também, que chegou a colaborar na revista “Olho da Rua”, de Curitiba, com calungas (bonecos pequenos) em uma página.

Depoimento E

O depoimento abaixo foi extraído de um trabalho sobre Helena Kolody², de 1995, que tem como título o seu nome.

Em entrevista realizada por Paulo Venturelli (1995) este aborda a formação escolar da autora, indagando sobre seu encontro com os modernistas e ela responde que foi:

Através de um livro do professor Andrade Muricy, A moderna poesia brasileira. Foi aí que descobri Cecília Meireles, Drummond, etc. Por ser amigo de meus amigos, ele me ofereceu o livro e para mim foi uma descoberta. Eu não conhecia nenhum daqueles autores, porque nada do que eu lia ia além de Olavo Bilac. Tudo o que ocorreu foi por causa da leitura. Eu sempre fui uma traça de livro, hoje, nem ler eu posso mais, por causa de certas circunstâncias. Mas, eu venho de uma família de leitores. Meu pai, embora trabalhasse muito, à noite, com o lampião na mesa, cada um se sentava no seu lugar, lendo e lendo sem parar. Por exemplo, eu não sei ler ucraniano, mas lembro de mamãe recitando poemas nesta língua, porque lia em voz alta para a gente: “Pensamentos, meus caros pensamentos, eu sou infeliz convosco...” (Não podemos esquecer que Tarás, autor destes versos, viveu exilado). “Por que se alinham no papel em fileiras tão tristes? Por que o vento não vos espalhou na estepe como pólen das flores?”. Minha mãe recitava isso em ucraniano e eu aprendi por influência dela (Venturelli, 1995, pp. 27 e 28).

Outra questão aborda a vida profissional da autora e de como se tornou professora:

² Em razão da importância que Helena Kolody assumiu nesse trabalho por ter sido professora de Biologia no Instituto de Educação, além de escritora, julgamos necessário o relato de algumas histórias sobre esta professora paranaense.

Por vocação. Em criança gostava de brincar de dar aula. Minha tia Rita era professora. Quando estive estudando no grupo, já tinha vontade de ser professora também. Aqui em Curitiba, quando entrei na Escola Normal, foi um sacrifício. Eu morava na rua Itupava e vinha a pé, a rua era de lama. Isso em 1928.(...) Eu vinha a pé, amassando lama, até o Instituto de Educação e como meu pai fazia sacrifícios para manter-me, fiz questão de estudar bastante, de conseguir as primeiras notas e tive a sorte de me tornar a primeira aluna (Venturelli, 1995, p.33).

Sobre a paixão pela literatura:

Desde pequena eu amei as palavras. Quem me alfabetizou foi minha tia de Rio Negro, professora do primeiro ano primário. Então, antes de tudo, era aquela coisa de aprender as palavras no quadro, etc. Eu nunca esqueci a primeira cartilha que tive em mãos, cheia de figuras. Eu amei tanto aquele livro que nunca mais parei de ler. As escolas emprestavam livros para os alunos, de sábado para segunda, e, assim, eu passava os finais de semana lendo e lendo. Umhas coleções como Simbad, o marujo, A borboleta amarela, tudo com o elemento maravilhoso, mágico, que não assustava a gente. Havia ainda Ali Babá e os 40 ladrões, Branca de Neve, sempre em livros muito bem feitos e ilustrados (Venturelli, 1995, p.3).

Sobre o envelhecimento:

Uma tragédia. Sempre tive para mim que não queria envelhecer. A própria memória se despoja de um monte de fatos e lembranças, principalmente de coisas que eu li e não me lembro mais. Dos meus próprios versos eu esqueço. E com isso, eu não me conformo, porque, sempre tive uma memória tão boa, eu era capaz de guardar de cor livros inteiros, por exemplo, os do padre Olímpio, meu professor de História, aqui no Instituto. Ganhei raciocínio com a idade, mas perdi muito de memória e memória é o meu arquivo. Daí começo a pensar como professora de Biologia: todos os dias morrem milhares de células em meu cérebro e isto não é recuperado, é muito trágico (VENTURELLI, 1995, p.44).

Helena Kolody atuou como professora até o ano de 1962, também exerceu o cargo de inspetora federal do MEC (Ministério de Educação e Cultura). Sobre esse cargo a professora Helena deu esclarecimentos em seu depoimento: *Quando meu pai morreu, meu irmão ainda não era formado e professora sempre ganhou muito pouco(...) estudei como uma louca, fiz o concurso e tive sorte. Passei e comecei a trabalhar como inspetora federal, que é de onde eu ganho o maior salário até hoje, o que me permite sustentar a casa* (VENTURELLI, 1995, p.35).

Torna-se importante lembrar que no período de 1946 a 1961, com a democratização do país e a incorporação das classes populares no processo de industrialização e profissionalização houve disputas em relação à elaboração da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que privilegiou as escolas particulares. Porém, já era percebida a influência dos autores da Escola Nova nas

práticas pedagógicas e formação de professores, e, a meu ver, no Instituto de Educação do Paraná, que elaborou um Projeto Experimental, iniciado em 1968 e concluído em 1971.

Já na década de 1970, a reforma universitária de 1968 influenciava na distância proclamada entre ciência e educação e mais, ainda, com o empobrecimento na formação de professores e no processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, os discursos oriundos de críticas às concepções de sociedade e educação feitas a partir de 1970 e meados de 1980, foram disseminados em escolas e cursos de professores, principalmente em relação ao modelo distanciado do professor como produtor de suas práticas educativas. Silva, Ileizi (2003) cita o Governo Militar que empobreceu a educação em relação aos conhecimentos científicos, aligeirando a formação do professor e facilitando os procedimentos didáticos, além de complexificar a burocracia com a criação de leis, órgãos, cargos, chefias, no sentido de garantir procedimentos e rituais de controle, passando ao professor tarefas como o preenchimento de fichas, cumprir tarefas administrativas, e acrescento, tirando sua autonomia ao questionar suas práticas e não proporcionando condições de trabalho de acordo com uma visão progressista de educação. As escolas sem financiamento do Estado, ou adotam práticas de autofinanciamento ou, simplesmente, usam os recursos disponíveis para as necessidades mais prementes. Assim, a educação no Brasil está organizada em dois sentidos: um de reprodução ampla do capital aliado a inovações tecnológicas e de dominação, e outro que continua a reproduzir as desigualdades sociais seculares. Percebemos, dessa forma, concordando com Silva, Ezequiel (1995) que:

A ideologia do tecnicismo, sustentáculo da pedagogia tecnicista (...), sugou muito do bom senso do professorado brasileiro. Tirou-lhe a autonomia. Arrancou-lhe a dignidade. Extraiu-lhe a liberdade e a capacidade de inovação. Além, é claro, de mercantilizar as relações de ensino-aprendizagem e colocar o professor na posição de consumidor de modismos pedagógicos, fabricados nos gabinetes centralizados do poder (SILVA, 1995, p.90).

Foi exatamente no período de realização do Projeto Experimental do Instituto de Educação que a pesquisadora deste trabalho cursou a Escola Normal, fato que pode explicar muito da sua trajetória profissional, baseada mais na relação com os alunos do que numa rígida disciplina, atuando, por contradição, em meios profissionais que seguiam uma visão tradicional de educação,

culminando com seu retorno ao Instituto de Educação, após o concurso de 2003, como professora de Língua Portuguesa e Literatura, constatando que o atual Instituto em nada se parece com o Instituto em que fez o Curso Normal. Parece mais uma viagem ao tempo da fundação da escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o objetivo geral deste trabalho, isto é, de investigar as práticas de leitura em uma escola pública, pudemos observar que houve, historicamente, avanços e recuos nas práticas pedagógicas de leitura. A escola, no período entre 1920/1960, era centrada em concepções humanistas e tradicionais da educação, ciência e pedagogia, seguindo os pressupostos de uma cultura erudita e elitista, aliada a uma pedagogia autoritária. Tais aspectos puderam ser comprovados com os depoimentos de ex-alunos, que descrevem uma escola onde estes apanhavam do professor, em que a língua escrita era vista como complemento da oralidade, justificando, assim, o uso do ditado em todos os níveis de ensino, além da memorização e da leitura entendida como recepção passiva e ligada somente aos livros. Poucos eram os professores que fugiam, em alguns aspectos, ao modelo da época, como uma professora citada que levava os alunos em passeios ou a que recitava seus poemas. A leitura significativa era adquirida por meios não-escolares, por uma minoria que tinha acesso a instituições culturais variadas.

O quadro atual nas escolas públicas é de convivência de visões positivistas, liberais e relativistas, apesar de a mantenedora Secretaria Estadual da Educação do Paraná (SEED) orientar-se por uma visão de ciência de acordo com o materialismo-dialético e ter, como princípio pedagógico, os pressupostos histórico-críticos. As práticas de leitura revelam a mesma situação, já que elas são resultado de concepções de educação como, por exemplo, a prática de leitura na biblioteca da escola, que é silenciosa e contida, reprodutora do imaginário social do século XIX.

No entanto, alguns indícios surgidos durante o trabalho de pesquisa remetem a um espaço compreendido entre o final dos anos 60 e início dos anos 70, em que o Instituto de Educação mostrou-se interessado em modificar a estrutura tradicionalista vigente, porém, após tal intervalo, o discurso da escola rendeu-se às imposições da época e, inexplicavelmente, no momento atual, assume um discurso ditatorial, num contexto monológico, característico aliás de todo o sistema estadual de ensino no Paraná.

Percebemos, ainda, o discurso que estabelece a leitura como um ócio descompromissado e a biblioteca como museu, embora os livros precisem circular e as pessoas necessitem ter acesso a todos os suportes de leitura. As práticas escolares de leitura têm causado

repulsa ao objeto, desgosto no ato de ler e um afastamento das práticas sociais de leitura próprias do contexto de leitores. Desta maneira, a escola, além de não cumprir a sua função na formação de leitores, ainda recebe críticas da sociedade, que, por sua vez, não assume a função que também lhe cabe.

A leitura entendida como prática social inscrita nas relações histórico-sociais remete à condição do leitor em função do acesso que este tem aos bens da cultura letrada, além dos códigos e valores inscritos neste universo, condição quase inexistente na escola pesquisada, que se atém ao ensino de códigos de leitura e escrita com a finalidade de fazer a mediação de texto e leitor que se perpetuam em atividades de ensino sobre a língua, circunscritas à disciplina de Língua Portuguesa, entendidas como leitura de textos literários. Esta escola exemplifica a continuidade infinda de certos discursos e dos saberes e poderes inerentes a eles.

A sociedade, em todos seus segmentos, é a responsável pelo letramento cultural e, dessa forma, pela inclusão social. Conseqüentemente, é urgente a atualização da escola em relação ao conhecimento da função da leitura e de seus aspectos cognitivos, pois só assim poderemos propor práticas de leitura adequadas à sociedade em que vivemos. O professor, para fazer a mediação texto-leitor, necessita ter conhecimento das estruturas textuais a fim de direcionar o aluno a perceber aspectos importantes do texto, estimular o seu senso de investigação e de autonomia. Espera-se do bibliotecário o conhecimento do acervo de livros da biblioteca e um amplo repertório de leituras, bem como a realização de um trabalho de cunho político. Ao Estado cabe devolver ao professor sua autonomia, provendo-lhe maneiras de refletir sobre sua prática, valorizar sua formação pela experiência, dando-lhe voz no ambiente escolar, pois ainda persiste a idéia de que o escrito é uma verdade única e, desta forma, livros, manuais, programas de ensino não podem ser questionados. Foi constatado que a escola pública atualmente vem atuando como agente de ideologias várias, por meio da legislação, programas de ensino, metodologias e avaliação, perdendo sua função educadora.

Assim, reiteramos a função social da leitura, a necessidade de acesso e conservação dos acervos pessoais, coletivos e institucionais, bem como um estudo sobre a formação do professor como leitor em nossos dias. Ao leitor cabe atribuir um sentido ao escrito em um contexto histórico determinado, desmobilizando o texto alheio. A leitura não tem especificidade disciplinar, destacada de outros saberes escolares, já que todos somos leitores. A concepção interativa de leitura, proposta nesse trabalho, entende que esta é resultado de uma integração entre autor, texto e leitor, tendo o texto como

objeto de análise para o qual o leitor constrói sentidos possíveis com a mediação de um professor leitor.

Não se pretende eleger aqui o trabalho com a leitura como uma ação redentora para a sociedade, mas sim relevar sua importante e decisiva contribuição no processo de constituição e humanização de sujeitos, além do papel da escola e da sociedade nesse processo.

REFERÊNCIAS

AOYAGUI, Paula. A biblioteca do Google. **VEJA**, São Paulo: Abril, n. 48, dezembro de 2005.

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, BRANDÃO, MACHADO. (org.) **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, CARVALHO e VILELA. (org.) **Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ARAÚJO, Inês Lacerda de. **Foucault e a crítica do sujeito**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001.

----- . **Da “Pedagogização” à Educação**: acerca de algumas contribuições de Foucault e Habermas para a Filosofia da Educação. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.3, n.7, 2002.

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer: palavra de ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. Trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC; Brasília: Editora da UnB, 1987.

_____ . **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____ . (VOLOCHINOV, V.N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 8.ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1997.

_____ . **Problemas da poética de Dostoevski**. 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

- _____. **Questões de literatura e de estética:** a teoria do romance. Trad. Aurora F. Bemardini et al. São Paulo: Editora da UNESP e HUCITEC, 1988.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto.** São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. A leitura: uma prática cultural. In CHARTIER (coord.): **Práticas da leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. Escrita, Leitura, Dialogacidade. In (org) Beth Brait. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** 2. ed. Campinas, SP, 2005.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e Política. In: (org): BRANDÃO, MACHADO: **A escolarização da leitura literária.** EVANGELISTA, Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- BRONOWSKI, J. **O senso comum da ciência.** Belo Horizonte: Itatiaia, 1977.
- CANÔNICO, Marco Aurélio. **Livro homenageia centenário de Tico-Tico.** Folha de S. Paulo: 21 de novembro de 2005.
- CARVALHO, Maria Cecília Maringoni de.(org) **Construindo o saber.** Campinas: Papirus, 1989.
- CASTELLO-PEREIRA, Leda Tessari. **Leitura de estudo:** ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2005.
- CHANG, B. G. **Deconstructing Communication:** representation, subject, and economies of exchange. University of Minnesota Press: Minneapolis, 1996.
- CHARTIER, Anne-Marie. **Leitura e saber ou a literatura juvenil entre ciência e ficção.** In: (org) EVANGELISTA, BRANDÃO, MACHADO. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- CHARTIER, Roger (coord.). **Práticas de leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- CHIZZOTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez, 2003.

- ClAVATTA, Maria. **A formação integrada:** a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. Niterói: UFF, 2004, mimeo.
- COLOMER, Teresa & CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender.** Trad. F. Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CORTAZAR, Júlio. **Histórias de cronópios e de famas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- COSTA, Marta Morais da. O jogo das intertextualidades ou te-ato, teatro, te-outros. In: YUNES, Eliana. **Pensar a leitura: complexidade.** São Paulo: Loyola, 2002.
- DAHLET, Patrick. Dialogização Enunciativa e Paisagens do Sujeito. In: (org.) BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção do sujeito.** Campinas: Editora da Unicamp, 2005.
- DIMENSTEIN, Gilberto. Folha de S. Paulo: 1º de agosto de 2004.
- DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença.** São Paulo: Perspectiva, 1971.
- ECO, Umberto. **Interpretação e superinterpretação.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. **Seis passeios pelo bosque da ficção.** São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- EVANGELISTA, Aracy Alves Martins, BRANDÃO, Heliana Maria Brina, MACHADO, Maria Zélia Versiani (org). **A escolarização da leitura literária.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo:** as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.
- _____. **A lingüística serve para alguma coisa? Questões de política lingüística.** Revista Letras, Curitiba, n. 56, p. 33-41.jul./dez. 2001. Editora da UFPR.

- _____. **Português: língua e cultura, ensino médio.** Curitiba: Base Editora, 2005.
- FARACO, Carlos Alberto, TEZZA, Cristóvão, CASTRO, Gilberto de (org). **Diálogos com Bakhtin.** Curitiba: Ed. da UFPR, 2001.
- FISH, Stanley Eugene. **Is there a text in this class?:** the Authority of Interpretative Communities. Harvard: Harvard University Press, 1994.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 2001.
- _____. **As palavras e as coisas.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREIRE, Fernanda M. P. Formas de materialidade lingüística, gêneros de discurso e interfaces. In: (Coord.) SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A leitura nos oceanos da Internet.** São Paulo: Cortez, 2003.
- FREITAS, Maria Tereza de Assunção. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil,** Campinas. SP, Papyrus. 6.ed. 2004.
- GANCIA, Bárbara. **Desastre para o Brasil é o que não falta.** Folha de S. Paulo: 2 de setembro de 2005.
- GERALDI, João Wanderley (org.) **O texto na sala de aula:** leitura e produção. Campinas/ UNICAMP, SP, Cascavel/ ASSOESTE, 1984.
- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação.** Campinas: Autores Associados, 2001.
- GREGÓRIO FILHO, Francisco. Oralidade, afeto e cidadania. In: (org.) YUNES, Eliana. **Pensar a Leitura:** complexidade. São Paulo: Ed Loyola, 2002.

GULLAR, Ferreira. **Alguém fala errado?** Folha de S. Paulo: 25 de setembro de 2005.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. In: (org) YUNES, Eliana. **Pensar a leitura: complexidade.** São Paulo: Ed. Loyola, 2002.

HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER (coord.). **Práticas da leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

IBERNOM, Francisco. **Formação docente e profissional.** São Paulo: Cortez, 2000.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem:** Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: 6. ed. Papyrus, 2004

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico.** In: Revista Brasileira de História da Educação, nº1 jan/jun 2001. Campinas: Editora: Autores Associados

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa.** Campinas, SP: Pontes, 1989.

KOCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica:** teoria da ciência e prática da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1997.

Kolody, Helena. **Sempre palavra.** Curitiba: Criar Edições, 1985.

_____. **Poesia mínima.** Curitiba: Criar Edições, 1986.

_____. **Viagem no espelho: reunião.** Curitiba: Criar Edições, 1988.

KRAMER, Sônia. Linguagem e tradução: um diálogo com Walter Benjamin e Mikhail Bakhtin. In: FARACO, Carlos Alberto, TEZZA, Cristóvão, CASTRO, Gilberto de (org). **Diálogos com**

Bakhtin. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001.

LAJOLO, Marisa, ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil.** São Paulo: Ed. Ática, 2003.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Leitura e formação de professores. In: (org) EVANGELISTA, BRANDÃO, MACHADO. **A escolarização da leitura literária.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LEÃO, Danuza. **Gabeira, meu herói da semana.** Folha de S. Paulo: 4 de setembro de 2005.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Campinas: Unicamp, 1990.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador.** São Paulo: Ática, 1987.

LÜDKE, Menga e ANDRÈ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

MACEDO, Heitor Borges de. **Rememorando Curitiba.** Editora Lítero-Técnica. Curitiba: 1983.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARCELO, Carlos G. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

MORIN, Edgar. **O método VI – ética.** Porto Alegre: Editora Sulina, 2005.

NICKEL, Fausta Araújo. Docência: desafios, enfrentamentos e conquistas. In: (org).Behrens, Marilda. **Docência universitária na sociedade do conhecimento.** Curitiba: Champagnat, 2003.

NISKIER, Arnaldo. **A CPI da língua portuguesa.** Folha de S. Paulo: 3 de agosto de 2005.

NÓBREGA, Nanci Gonçalves da. De livros e bibliotecas como memória do mundo: dinamização de acervos. In: (org) YUNES, Eliana. **Pensar a leitura: complexidade**. São Paulo: Loyola, 2002.

PARANÁ, Instituto de Educação do. **Projeto Político-Pedagógico**. Curitiba: 2006.

PAULINO, Graça. Sobre leitura e saber, de Anne-Marie Chartier. In: (org) EVANGELISTA, BRANDÃO, MACHADO. **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso. Estrutura ou acontecimento**. Trad: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, São Paulo: 1997.

PILOTTO, Erasmo. A antiga Escola Normal. In: **A voz da escola do Instituto de Educação do Paraná**. N. 3, Ano III. Curitiba: 1981.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PINTO, Neuza Bertoni. **Saberes Docentes e Processos Formativos**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, vol. 2, n.3, 2001.

ROMANOWSKI, Joana P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Ed. IBPEX, 2003.

SANT'ANA, Edite, BEHRENS, Marilda. In: (Org.) Behrens, Marilda. Superação dos paradigmas conservadores na sociedade do conhecimento. **Docência universitária na sociedade do conhecimento**. Curitiba: Champagnat, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A leitura nos oceanos da Internet**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **A produção da leitura na escola**. São Paulo: Ática, 1995.

_____. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas: Papirus, 1995.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **A formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, no Estado do Paraná.** SEED/PR, 2003.

SILVA, Myrian Barbosa da. **Leitura, Ortografia e fonologia.** São Paulo: Ática, 1981.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **Contradições no ensino de português: a língua que se fala X a língua que se ensina.** São Paulo: Contexto, 2002.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Ática, 1986.

SOUZA, Okki e ZAKABI, Rosana. Imersos na tecnologia – e mais espertos. **VEJA.** São Paulo: janeiro de 2006.

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e Linguagem.** Bakhtin, Vygotsky e Benjamim. Campinas: Papirus, 1994.

SOUZA, Sonia Maria Ribeiro de. **Um outro olhar.** São Paulo: FTD, 1995.

SUTTER, Miriam. Pelas veredas da memória: revisitando ludicamente velhas palavras. In: (org) YUNES, Eliana. **Pensar a leitura: complexidade.** São Paulo: Loyola, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Editora Atlas S.A., 1992.

TEZZA, Cristóvão. **Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo.** Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo, Martins Fontes, 1987.

VENTURELLI, Paulo. **Helena Kolody.** Curitiba: Ed. da UFPR, 1995. (Série Paranaenses: n.6)

VIDAL, Diana Gonçalves. Práticas de leitura na escola brasileira dos anos 1920 e 1930. In: (org) FARIA Filho, Luciano Mendes de. **Modos de ler/ formas de escrever: estudos da história da leitura e da escrita no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

WITTGENSTEIN, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

YUNES, Eliana, OSWALD, Maria Luiza (org). **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003.

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

FONTES DOCUMENTAIS

Fôlder do Seminário e Congresso Paranaense de Leitura: Saberes de 2004.

PARANÁ, Instituto de Educação do. **Projeto Político-Pedagógico**. Curitiba: 2006.

Periódico “Colegial” do Instituto de Educação de 1940.

Periódico do Grupo Escolar Prof. Júlio César Rebouças de 1941.

Periódico “Bem-Te-Vi” de 1933.

PILOTTO, Erasmo. A antiga Escola Normal. In: **A voz da escola do Instituto de Educação do Paraná**. Nº 3, Ano III. Curitiba, 1981.

Revista infantil Almanaque do Tico-Tico de 1952.

FONTES DAS IMAGENS

- 1) Fotografia atual do prédio onde funciona o Instituto de Educação do Paraná. Foto de José Frederico de Mello. Acervo da autora.
- 2) Capa do livro “História da vida de Bocage”, impresso em Lisboa, obra importada por livreiros do século XIX. Acervo da autora.
- 3) Capa do “Almanaque Tico-Tico, primeira revista infantil brasileira, de 1952, e, ao lado, reportagem sobre a mesma publicada na Folha de São Paulo de 2005. Acervo da autora.
- 4) Capa do livro “Histórias de Tia Nastácia” de Monteiro Lobato publicado em 1949. Acervo da autora.
- 5) Capas de livros pertencentes às coleções Biblioteca de Educação e Biblioteca Pedagógica Brasileira. Acervo da autora.
- 6) Capa do periódico “Bem-Te-Vi” de 1933, e capa do livro de poemas Bondade e Pátria de Gustavo Kuhlmann, de 1921. Acervo da autora.
- 7) Parte interna de “Meu primeiro livro”, de Aracy Hildebrand. Acervo da autora.
- 8) Fôlder do Seminário e Congresso Paranaense de Leitura: Saberes de 2004. Evento anual idealizado e organizado por Marta Morais da Costa (acervo da autora).
- 9) Capa do livro “Dom Casmurro” de Machado de Assis da Coleção Saraiva sem data. Acervo da autora.
- 10) Cartão de visita do contador de histórias Carlos Daitchman. Participante de um grupo de contadores de histórias, criado e coordenado por Marta Morais da Costa. Ilustração de Márcia Széliga sem data. Acervo da autora.
- 11) Capa do periódico “Colegial” do Instituto de Educação de 1940. Acervo da autora.
- 12) Capa do periódico do Grupo Escolar Prof. Júlio César Rebouças de 1941. Acervo da autora.
- 13) Ilustração de 1909 em forma de HQ para a revista “Olho da Rua”, do autor do livro “Rememorando” Heitor Borges de Macedo de 1983. Acervo da autora.

APÊNDICE

A utilização de entrevistas em estudos de caso tem como objetivo reunir evidências para a pesquisa, já que estudos de caráter social abordam atividades de pessoas e grupos, considerando o contexto em que estes agem. Neste trabalho, foi possível ao pesquisador, também, partilhar o espaço da Biblioteca Escolar, já que utilizava este ambiente durante o tempo em que esteve na instituição, observando e recolhendo documentos importantes para a investigação.

Espera-se encontrar, nos dados provenientes das entrevistas, respostas que esclareçam quem é o leitor de hoje, quem trabalha a leitura na escola e de que forma o faz.

Roteiro da Entrevista realizada com funcionários da Biblioteca Escolar:

1. Você poderia indicar a relação de livros ou outras publicações mais procuradas pelos alunos do Ensino Médio?
2. De acordo com os registros da biblioteca, qual o curso que mais incentiva a leitura?
3. Considerando os registros das obras consultadas, em qual disciplina a prática de leitura mais se destaca?
4. Quem mais frequenta a biblioteca: alunos do diurno ou do noturno? Quais os professores que mais encaminham alunos para a biblioteca?
5. Pelo fluxo de retirada de livros na Biblioteca, você considera que os alunos do Ensino Médio apresentam boa motivação para a leitura?
6. A Biblioteca tem algum programa de incentivo à leitura? Em caso afirmativo, qual é e como funciona?
7. Os professores do Ensino Médio frequentam a Biblioteca? Quais as obras mais procuradas por eles?
8. Você considera que o número de alunos leitores do Ensino Médio tem aumentado ou diminuído? Por quais motivos?
9. Quais os fatores que contribuem para a prática de leitura dos alunos?

ANEXO A - Texto resumido do Projeto Político-Pedagógico do Instituto de Educação do Paraná - Professor Erasmo Pilotto

Como o presente estudo foi feito na Escola Estadual Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto, apresenta-se a seguir uma síntese histórica, extraída do seu Projeto Político-Pedagógico (2005, pp. 9, 10 e 11), cujos dados foram analisados no corpo do trabalho.

Síntese histórica

O Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto foi criado pela Lei n. 456 de 12 de abril de 1876, com o nome de Escola Normal pelo então Presidente da Província Adolpho Lamenha Lins, anexa ao Instituto de Preparatórios ou de Estudos Propedêuticos.

Em julho deste mesmo ano um novo regulamento de ensino deu nova forma ao Instituto de Preparatórios, estabelecendo dois cursos: Escola Normal e Instituto Paranaense, o qual passou a se denominar Liceu Paranaense. A Reforma de 1900 denominou-o Ginásio Paranaense. Embora se constituíssem cursos diversos, a Escola Normal e o Ginásio Paranaense funcionavam sob a coordenação do Diretor Geral da Instrução Pública.

A Escola Normal formou sua primeira turma de professores em 1878 sob a direção do Dr. Justiniano de Mello e Silva, então Diretor Geral da Instrução Pública.

Com a reforma do Curso Normal em 1921, os dois cursos passaram a funcionar de forma independente, com currículos específicos e normas próprias, apesar de instalados no mesmo edifício. Em 1922, na comemoração do Centenário da Independência do Brasil, o Governador Dr. Caetano Munhoz da Rocha entregou à Escola Normal, o Palácio da Instrução, atual prédio do Instituto de Educação, na Rua Aquidaban, hoje Emiliano Perneta.

Lysímaco Ferreira da Costa elaborou um novo regulamento para as Escolas Normais que entrou em vigor em 1923, com inovações, assegurando maior autonomia ao estabelecimento e criando um Grupo Escolar para realização da prática pedagógica.

Em 1936, através do Decreto n.º 1929, a Escola Normal passou a ser denominada Escola de Professores, com nova estrutura e tendo com pré-requisito para ingresso, a conclusão do Curso Ginásial. Deu-se início então a um período de grandes realizações pedagógicas e intensas

mudanças.

Em 1946, a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto Estadual n. 3530 de 03/01/46) transformou a Escola Normal em Instituto de Educação do Paraná, dando-lhe nova estrutura pedagógica, com a implantação do Jardim de Infância, Curso Primário, Ginásial, Normal, Administração Escolar e Cursos de Aperfeiçoamento e Atualização de professores. Em 1947, acresceu-se a esses cursos o curso Ginásial Misto Noturno.

A partir de 1966, com a aprovação do Plano Experimental pelo Conselho Estadual de Educação, foi dinamizada uma nova sistemática educacional, frente às diferenças individuais, adotando-se novas estratégias. Esta proposta foi extinta com a Reforma Educacional de 1971.

A Lei 5692/71 trouxe novas alterações à estrutura do Instituto de Educação, através da Proposta Organizacional de Complexos de Ensino. A resolução 3601/73 estabeleceu o Complexo 02 para o Instituto de Educação, congregando sob sua direção treze unidades escolares. Porém, às vésperas do centenário, houve previsão de resgatar a unidade anterior, incorporando o Curso Fundamental de 1º. Grau “Alba Guimarães Plaisant”, Curso de Habilitação de Magistério-2º. Grau, Curso Noturno com Ensino Supletivo e Cursos Adicionais para atualização e especialização de professores como o de Jardineiras, já aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, adequando-se às disposições da Lei 5692/71, foi implantado também o Ensino de 1º. Grau, integrando os cursos Primário e Ginásial, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação pelo Parecer n. 201/71.

Ainda em 1971, pelo Decreto n. 22709/71, publicado no Diário Oficial do Estado do Paraná em 16 de março de 1971, o então Governador Paulo Pimentel determinou nova estrutura organizacional dos Institutos Estaduais de Educação do Estado do Paraná.

A Escola de Aplicação “Alba G. Plaisant” foi absorvida pela nova estrutura da instituição, perdendo sua identidade. Em maio de 1973, através do Parecer n. 65 do Conselho Estadual de Educação, foi aprovado o Plano de Implantação do 2º. Grau, com habilitação para Magistério e Técnico de Turismo, sendo este último transferido posteriormente para a Escola Normal Colegial Lysímaco Ferreira da Costa.

Como decorrência da Lei 5692/71, o Instituto de Educação do Paraná deixou de ofertar os cursos de especialização e de aperfeiçoamento de professores, em funcionamento há vários anos, e propôs-se a habilitar professores para o Magistério Pré-escolar, a fim de preencher uma das lacunas do então atual sistema de ensino. Isso se efetivou em 1978 com a instalação do Curso de

Estudos Adicionais para habilitação de professores em Deficiência Mental e Auditiva.

Em 1984 houve a implantação do Curso de Magistério Noturno, que funcionou até 1987. Em 1984 também tiveram início duas classes especiais para alunos com necessidades educacionais especiais na área da surdez. Em 1985 foi implantado o Curso de Estudos Adicionais para habilitação de professores em Deficiência Visual.

Em 1990 foi implantado o Ciclo Básico de Alfabetização envolvendo a 1^a. e 2^a. séries do 1^o. Grau. Neste ano, também, houve a implantação do Curso de Magistério com duração de quatro anos, através da Deliberação 02/90 do Conselho Estadual de Educação, assim como a reativação do Curso de Magistério Noturno.

Em 1992, foi implantada no Instituto de Educação a primeira sede no Paraná do Projeto “Salto para o Futuro”.

Em 1994 foi implantado o curso regular com atendimento especializado, em nível de 1^o. Grau, para alunos com necessidades educacionais na área da surdez, respaldado pelo Parecer n. 161 de 06/04/94.

Em 2004, com a implantação do Curso de Formação de Docentes para a Educação e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o Estabelecimento retoma a sua vocação, ou seja, a formação de professores em nível Médio.

Anexo B - A Biblioteca do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto

O texto a seguir foi extraído do histórico do Projeto Político-Pedagógico de 1984, item 2.6, p.33.

Extrato histórico

Pelo Decreto n. 274 de 26 de março de 1923 entrou em vigor o novo regulamento da Escola Normal Secundária, só então é que foi iniciada a atual Biblioteca na gestão do Diretor Dr. Lysimaco Ferreira da Costa e como Governador o Dr. Caetano Munhoz da Rocha. Foi registrado no Instituto Nacional do Livro, R.M. 657. No dia 24 de junho de 1978 a Biblioteca do Instituto de Educação do Paraná foi denominada oficialmente “Biblioteca Erasmo Pilotto”, tendo na Direção Geral do IEPPEP a Professora Chloris Casagrande Justen.

A Biblioteca é de livre acesso a alunos, professores e funcionários do Estabelecimento e de outras entidades.

A Biblioteca “Erasmo Pilotto” conta atualmente com um acervo especializado para atendimento dos Cursos de Magistério, Especialização de Professores, Educação para Portadores de Necessidades educativas Especiais, Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Considerada a maior biblioteca escolar do Estado, conta com aproximadamente 70 mil volumes.

Anexo C – Relação do acervo de literatura complementar da Biblioteca Professor Erasmo Pilotto
– Caixa A e Caixa B - 2004

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO MÉDIO
ACERVO DE LITERATURA COMPLEMENTAR

| Nº | TÍTULO | AUTOR |
|----|--|----------------------------------|
| 1 | A DAMA DAS CAMELIAS | ALEXANDRE DUMAS |
| 2 | A DAMA DO CACHORRINHO E OUTROS CONTOS | TCHÉCOV |
| 3 | A DISCIPLINA DO AMOR | LYGIA FAGUNDES TELLES |
| 4 | A FLECHA DE OURO | JOSEPH CONRAD |
| 5 | A ILUSTRE CASA DE RAMIRES | ECÇA DE QUEIROZ |
| 6 | A METAMORFOSE | FRANZ KAFKA |
| 7 | A MORTE DE IVAN ILITCH | LEON TOLSTOI |
| 8 | A MULHER QUE ESCREVEU A BIBLIA | MOACYR SCLAR |
| 9 | ADELUS, MINHA ADOADA | RAYMOND CHANDLER |
| 10 | ANTIGONA | SOCOCLES |
| 11 | AS AVENTURAS DE HUCKLEBERRY FINN | MARK TWAIN |
| 12 | AS CIDADES INVISÍVEIS | ITALO CALVINO |
| 13 | AS FLORES DO MAL | CHARLES BAUDELAIRE |
| 14 | AS HORAS NIJAS | LYGIA FAGUNDES TELLES |
| 15 | AS MENINAS | LYGIA FAGUNDES TELLES |
| 16 | BRASIL BRASILEIRO | PAULO MENDES CAMPOS |
| 17 | CANINOS BRANÇOS | JACK LONDON |
| 18 | CAPITÃES DA AREIA | JORGE AMADO |
| 19 | CARMEM | PROSPER MERIMEE |
| 20 | CASA DE PENSÃO | ALUISIO AZEVEDO |
| 21 | CEM ANOS DE SOLIDÃO | GABRIEL GARCIA MARQUEZ |
| 22 | CEM SONETOS DE AMOR | PAULO NERUDA |
| 23 | CONTOS DE AMOR RASGADOS | MARINA COLASANTI |
| 24 | CONTOS FANTÁSTICOS: HORLA & OUTRAS HISTÓRIAS | GUY DE MAUPASSANT |
| 25 | CORDEL | ZE VICENTE |
| 26 | DOM SEGUNDO SOMBRA | RICARDO GUIRALDES |
| 27 | DON JUAN, O CONVIDADO DE PEDRA | MOLIERE |
| 28 | DUBLINÊSES | JAMES JOYCE |
| 29 | EDPO REI | SOCOCLES |
| 30 | ELES NÃO USAM BLACK-TIE | GIANFRANCESCO GUARNIERI |
| 31 | EU E OUTRAS POESIAS | AUGUSTO DOS ANJOS |
| 32 | FELICIDADE CLANDESTINA | CLARICE LISPECTOR |
| 33 | FOGO MORTO | JOSE LINS DO REGO |
| 34 | FUGA DO HOSPIÇIO E OUTRAS CRÔNICAS | MACHADO DE ASSIS |
| 35 | HISTÓRIAS DE AMOR | ADOLFO BLOY CASARES |
| 36 | HISTÓRIAS DE FAMÍLIA | LUIZ VILELA |
| 37 | LULIÓS DE FAMÍLIA | CLARICE LISPECTOR |
| 38 | LULIÓXUA ARCAICA | RADUAN NASSAR |
| 39 | LULIÓXAS BRASILEIRAS | LUIZ DA CAMARA CASCUDO |
| 40 | LULIÓXIA MCCARTNEY | RUBEM FONSECA |
| 41 | MAJAGUETA, PERUS E BACANAÇO | JOÃO ANTÔNIO |
| 42 | MELHORES CONTOS | JOÃO DO RIO |
| 43 | MELHORES POEMAS | GREGÓRIO DE MATOS |
| 44 | MELHORES POEMAS - JOSE PAULO PAES | DAVI ARRIGUCCI |
| 45 | MEMÓRIAS POSTUMAS DE BRAS CUBAS | MACHADO DE ASSIS |
| 46 | MENINO DE ENGENHO | JOSE LINS DO REGO |
| 47 | MORANGOS MOFADOS | CAIO FERNANDO ABREU |
| 48 | MORTE EM VENEZA & TONIO KROGER | THOMAS MANN |
| 49 | O BEM AMADO | DIAS GOMES |
| 50 | O CORONEL E O LOBISOMEM | JOSE CANDIDO DE CARVALHO |
| 51 | O CORTIÇO | ALUISIO AZEVEDO |
| 52 | O EU PROFUNDO E OUTROS EUS | FERNANDO PESSOA |
| 53 | O HOMEM NIJ | FERNANDO SABINO |
| 54 | O ILUMINADO | STEPHEN KING |
| 55 | O JOVEM REI E OUTRAS HISTÓRIAS | OSCAR WILDE |
| 56 | O LONGO ADELUS | RAYMOND CHANDLER |
| 57 | O PAGADOR DE PROMESSAS | DIAS GOMES (1995) |
| 58 | O PROFETA | KAMIL GIBRAN |
| 59 | O QUE É ISSO, COMPANHEIRO | FERNANDO GABEIRA |
| 60 | O RELATO DE ARTHUR GORDON RYM | EDGAR ALLAN POE |
| 61 | O RETRATO DE DORIAN GRAY | OSCAR WILDE |
| 62 | O VELHO E O MAR | ERNEST HEMINGWAY |
| 63 | OPERA DOS MORTOS | AUTRAN DOURADO |
| 64 | ORGULHO E PRECONCEITO | JANE AUSTEN |
| 65 | OS CONQUISTADORES | JULIO VERNE |
| 66 | OS SOFRIMENTOS DO JOVEM WERTHER | JOHANN WOLFGANG GOETHE |
| 67 | PARAISOS ARTIFICIAIS | CHARLES BAUDELAIRE |
| 68 | PEDRO PARAMO - O CHÃO EM CHAMAS | JUAN RULFO |
| 69 | PEQUENO DICCIONÁRIO AMOROSO | JOSE ROBERTO TORERO & PAULO HALM |
| 70 | POEMAS | FLORBELA ESPANCA |
| 71 | RELIQUIA DE FAMÍLIA | LYA LUFT |
| 72 | SENHORA | JOSE DE ALENCAR |
| 73 | SERVIDÃO HUMANA | SOMERSET MAUGHAM |
| 74 | SONETOS | FLORBELA ESPANCA |
| 75 | SONETOS | LUIS VAZ DE CAMÕES |
| 76 | TEATRO COMPLETO - PEÇAS MÍTICAS | NELSON RODRIGUES |
| 77 | TRILOGIA | MAURO RASI |
| 78 | TRISTE FIM DE POLICARPO QUARESMA | LIMA BARROTO |

CAIXA A

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO MÉDIO
ACERVO DE LITERATURA COMPLEMENTAR

| Nº | TÍTULO | AUTOR |
|----|--|----------------------------------|
| 1 | A DIVINA COMÉDIA | DANTE ALIGHIERI |
| 2 | A ESTRANHA MÁQUINA EXTRAVIADA | J. J. VEIGA |
| 3 | A ESTRELA SOBE | JOSE MARQUES REBELO |
| 4 | A HORA DA ESTRELA | CLARICE LISPECTOR |
| 5 | A LEGIÃO ESTRANGEIRA | CLARICE LISPECTOR |
| 6 | A MORTE DE D.J. EM PARIS | ROBERTO DRUMMOND |
| 7 | ADMIRÁVEL MUNDO NOVO | ALDOUS HUXLEY |
| 8 | ASSASSINATO NO EXPRESSO DO ORIENTE | AGATHA CHRISTIE |
| 9 | BALÃO CATIVO | PEDRO NAVA |
| 10 | BARTOLOMEU | LEANDRO KONDER |
| 11 | BOM - CRIÓULO | ADOLFO CAMINHA |
| 12 | CARTAS A UM JOVEM POETA | RAINER MARIA RILKE |
| 13 | CENTRAL DO BRASIL | WALTER SALLES, JOAO EMANUEL |
| 14 | CIRANDA DE PEDRA | LYGIA FAGUNDES TELLES |
| 15 | CONTOS DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA | LUIZ VILELA |
| 16 | CONTOS DE TERROR, DE MISTÉRIO E DE MORTE | EDGAR ALLAN POE |
| 17 | CONTOS REUNIDOS | LIMA BARRETO |
| 18 | DECAMERÃO | BOCCACCIO GIOVANNI |
| 19 | DORA DORALINA | RAQUEL DE QUEIROZ |
| 20 | ESTRELA DA VIDA INTEIRA | MANUEL BANDEIRA |
| 21 | GRANDES SERTÃO VEREDAS | JOAO GUIMARAES ROSA |
| 22 | INCIDENTE EM ANTARES | ERICO VERISSIMO |
| 23 | LINHAS TORTAS | GRACILIANO RAMOS |
| 24 | LÍRICA | LUIS VAZ DE CAMOES |
| 25 | MELHORES POEMAS | CASTRO ALVES |
| 26 | MEMÓRIAS DO CARCERE - VOL. I E II | GRACILIANO RAMOS |
| 27 | MORTE E VIDA SEVERINA | JOAO CABRAL DE MELO NETO |
| 28 | NOITES DO SERTÃO | JOAO GUIMARAES ROSA |
| 29 | O CÃO DOS BASKERVILLES | ARTHUR CONAN DOYLE |
| 30 | O COBRADOR | RUBEM FONSECA |
| 31 | O CRIME DO PADRE AMARO | EÇA DE QUEIROZ |
| 32 | O DIÁRIO SECRETO DE UM ADOLESCENTE | SUE TOWNSEND |
| 33 | O FIO DA NAVALHA | SOMERSET MAUGHAM |
| 34 | O MULATO | ALUISIO AZEVEDO |
| 35 | O PIROTÉCNICO ZACARIAS | MURILO RUBIAO |
| 36 | O QUINZE | RACHEL DE QUEIROZ |
| 37 | O SENHOR DAS MOSCAS | WILLIAM GOLDING |
| 38 | O SENHOR EMBAIXADOR | ERICO VERISSIMO |
| 39 | O SILENCIO DA CHUVA | LUIZ ALFREDO GARCIA-ROZA |
| 40 | OLHA OS LÍRIOS DO CAMPO | ERICO VERISSIMO |
| 41 | OS SINOS DA AGONIA | AUTRAN DOURADO |
| 42 | POESIA EM TEMPO DE PROSA | T. S. ELIOT & CHARLES BAUDELAIRE |
| 43 | POESIA REUNIDA | ADELIA PRADO |
| 44 | POESIAS SELECIONADAS | GREGÓRIO DE MATOS |
| 45 | PRIMEIRAS ESTÓRIAS | JOAO GUIMARAES ROSA |
| 46 | PRIMEIRO CADERNO DO ALUNO DE POESIA | OSWALD DE ANDRADE |
| 47 | QUARUP | ANTONIO CALLADO |
| 48 | O BERÇO DO HERÓI | DIAS GOMES |
| 49 | SAGARANA | JOAO GUIMARAES ROSA |
| 50 | SAO JORGE DOS ILHEUS | JORGE AMADO |
| 51 | SEMINÁRIO DOS RATOS | LYGIA FAGUNDES TELLES |
| 52 | SERAFIM PONTE GRANDE | OSWALD DE ANDRADE |
| 53 | TEATRO COMPLETO - PEÇAS PSICOLÓGICAS | NELSON RODRIGUES |
| 54 | TEATRO COMPLETO - TRAGÉDIAS CARIOCAS I | NELSON RODRIGUES |
| 55 | TERRAS DO SEM FIM | JORGE AMADO |
| 56 | UM TAXI PARA VIENA D'AUSTRIA | ANTONIO TORRES |
| 57 | UMA VIDA EM SEGREDO | AUTRAN DOURADO |
| 58 | USINA | JOSÉ LINS DO REGO |

CAIXA B

Anexo D – Relação do acervo de literatura complementar da Biblioteca Professor Erasmo Pilotto – Kit A e Kit B - 2006



GOVERNO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO MÉDIO
PROGRAMA DE EXPANSÃO, MELHORIA E INOVAÇÃO DO ENSINO MÉDIO DO PARANÁ – PROEM



BIBLIOTECA DO ENSINO MÉDIO - BEM
PROGRAMA VENHA LER – BIBLIOTECA ALUNO

RELAÇÃO DOS TÍTULOS KIT A

- | | |
|--|---|
| 1. A FACE DO ABISMO | 36. MAR DE HISTÓRIAS - VOL 9 |
| 2. A HISTÓRIA SEM FIM | 37. MAR DE HISTÓRIAS - VOL 10 |
| 3. À SOMBRA DO CIPRESTE | 38. MAR MORTO |
| 4. AMISTAD | 39. MELHORES POEMAS – M. ANDRADE |
| 5. ANGÚSTIA | 40. MIL OLHOS DE UMA ROSA |
| 6. ANTOLOGIA POÉTICA | 41. NÃO VERÁS PAÍS NENHUM |
| 7. ARTIGO INDEFINIDO | 42. NOVELAS NADA EXEMPLARES |
| 8. CÃES DA PROVÍNCIA | 43. O ABRE ALAS |
| 9. CEMITERIO DE ELEFANTES | 44. O AMANTE DA CHINA DO NORTE |
| 10. CIDADE DE DEUS | 45. O CARTEIRO E O POETA |
| 11. COMO ÁGUA PARA CHOCOLATE | 46. O CÉU NU E A BIRUTA |
| 12. CONTOS DE FUTEBOL | 47. O ENCONTRO MARCADO |
| 13. CORPO VIVO | 48. O ESTRANGEIRO |
| 14. CRÔNICA DE UMA MORTE ANUNCIADA | 49. O MELHOR DE STANISLAW PONTE PRETA |
| 15. CRÔNICAS DE VIAGEM | 50. O MUNDO DE SOFIA |
| 16. DEMIAN | 51. O NARIZ E OUTRAS CRÔNICAS |
| 17. DIAS E DIAS | 52. O SANGUE DE COCA-COLA |
| 18. EFEITO SUSPENSÓRIO | 53. O VAMPIRO DE CURITIBA |
| 19. EM BUSCA DE CURITIBA PERDIDA | 54. ONZE |
| 20. ESTAÇÃO CARANDIRU | 55. OS CAVALINHOS DE PLATILANTO |
| 21. FAZENDA MODELO | 56. OS DOIS IRMÃOS |
| 22. FELIZ ANO NOVO | 57. PARA VIVER UM GRANDE AMOR |
| 23. FLOR DE POEMAS | 58. POESIAS COLIGADAS |
| 24. GABRIELA CRAVO E CANELA | 59. QUASE MEMÓRIA |
| 25. GRAMÁTICA EXPOSITIVA DO CHÃO | 60. SÃO BERNARDO |
| 26. HISTÓRIAS PARA QUASE TODOS OS GOSTOS | 61. SARGENTO GETÚLIO |
| 27. LABIRINTO DE ESPELHOS | 62. SOMBRAS DOS REIS BARBUDOS |
| 28. LERO-LERO | 63. SOMOS PEDRAS QUE SE CONSOMEM |
| 29. MACUNAIMA | 64. TESOURO DA CASA VELHA |
| 30. MAR DE HISTÓRIAS - VOL 1 | 65. UM VELHO QUE LIA ROMANCES DE AMOR |
| 31. MAR DE HISTÓRIAS - VOL 3 | 66. UMA APRENDIZAGEM OU O LIVRO DOS ... |
| 32. MAR DE HISTÓRIAS - VOL 4 | 67. VÉSPERAS |
| 33. MAR DE HISTÓRIAS - VOL 5 | 68. VIDAS SECAS |
| 34. MAR DE HISTÓRIAS - VOL 6 | 69. VOLTA |
| 35. MAR DE HISTÓRIAS - VOL 8 | 70. VOO NOTURNO |

RELAÇÃO DOS TÍTULOS KIT B

- | | |
|--|---|
| 1 111 AIS | 31 FIÇÕES |
| 2 200 CRÔNICAS ESCOLHIDAS - AS MELHORES DE RUBEM BRAGA | 32 FORREST GUMP O CONTADOR DE HISTÓRIAS |
| 3 40 ESCRITOS | 33 GRANDES POEMAS DO ROMANTISMO BRASILEIRO |
| 4 A BARCAROLA | 34 GRANDES SONETOS DA NOSSA LÍNGUA |
| 5 A CASA DOS ESPÍRITOS | 35 HISTÓRIA UNIVERSAL DA INFÂNCIA |
| 6 A COROA DE TEBAS | 36 INTERVALO AMOROSO E OUTROS POEMAS |
| 7 A ESPERA DE UM MILAGRE | 37 LIBERDADE, LIBERDADE |
| 8 ALEGRES MEMÓRIAS DE UM CADÁVER | 38 LIVRO DAS MARAVILHAS |
| 9 AMOR DE CAPITU | 39 LIVRO DE SONETOS |
| 10 ANARQUISTAS, GRAÇAS A DEUS | 40 MELHORES CONTOS - BERNARDO ELIS |
| 11 ANTOLOGIA DO FOLCLORE BRASILEIRO - vol 1 | 41 MELHORES CONTOS - LYGIA FAGUNDES TELLES |
| 12 ANTOLOGIA DO FOLCLORE BRASILEIRO - vol 2 | 42 MINHAS TUDO |
| 13 ANTOLOGIA POÉTICA | 43 O ALEPH |
| 14 AS MAIS BELAS LENDAS DA MITOLOGIA | 44 O CABLOCO & A CIGANA |
| 15 AS MENTIRAS QUE OS HOMENS CONTAM | 45 O CONTO DA ILHA DESCONHECIDA |
| 16 AUTO DA COMPADECIDA | 46 O IMPERADOR DA URSA MAIOR |
| 17 BESAME MUCHO | 47 O LIVRO DOS SONHOS |
| 18 BRÃS, BEXIGA E BARRA FUNDA - LARANJA DA CHINA | 48 O REI DA VELA |
| 19 CADEIRAS PROIBIDAS | 49 OS BICHOS |
| 20 CEM DIAS ENTRE O CÉU E O MAR | 50 OS CEM MELHORES CONTOS BRASILEIROS DO SÉCULO |
| 21 CINCO SÉCULOS DE POESIA | 51 PATATIVA DO ASSARÉ - ANTOLOGIA POÉTICA |
| 22 COMÉDIAS | 52 PATULÊIA - GENTES DA RUA |
| 23 COMÉDIAS PARA SE LER NA ESCOLA | 53 POEMAS E BUMBA-MEU-POETA |
| 24 COMO E PORQUE LER A POESIA BRASILEIRA DO SÉCULO XX | 54 SERIAL E ANTES |
| 25 CONTOS TRADICIONAIS DO BRASIL | 55 PSIA |
| 26 DOZE CONTOS PEREGRINOS | 56 TODA POESIA |
| 27 ENTRE A SECA E A GAROA | 57 VOZES DO RETRATO |
| 28 ESTÓRIAS DA CASA VELHA DA PONTE | 58 QUE ENCHENTE ME CARREGA |
| 29 EDUCAÇÃO PELA PEDRA | |
| 30 FARÓIS | |