

Cláudia Capello
Lígia Martha Coelho
Marcela Afonso Fernandez
Márcia Cabral

Volume | 1

Literatura na Formação do Leitor





Fundação

CECIERJ

Consórcio **cederj**

Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

Literatura na Formação do Leitor

Volume 1

Cláudia Capello

Lígia Martha Coelho

Marcela Afonso Fernandez

Márcia Cabral



**GOVERNO DO
Rio de Janeiro**

**SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

Ministério
da Educação



Apoio:



FAPERJ

Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Rua Visconde de Niterói, 1364 – Mangueira – Rio de Janeiro, RJ – CEP 20943-001

Tel.: (21) 2299-4565 Fax: (21) 2568-0725

Presidente

Masako Oya Masuda

Vice-presidente

Mirian Crapez

Coordenação do Curso de Pedagogia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

UNIRIO - Adilson Florentino

UERJ - Eloiza Gomes

Material Didático

ELABORAÇÃO DE CONTEÚDO

Cláudia Capello

Lígia Martha Coelho

Marcela Afonso Fernandez

Márcia Cabral

COORDENAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL

Cristine Costa Barreto

DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL E REVISÃO

Ana Tereza de Andrade

Patrícia Alves

COORDENAÇÃO DE LINGUAGEM

Maria Angélica Alves

Cyana Leahy-Dios

COORDENAÇÃO DE AVALIAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Débora Barreiros

AVALIAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Ana Paula Abreu-Fialho

Aroaldo Veneu

Departamento de Produção

EDITORA

Tereza Queiroz

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Jane Castellani

COPIDESQUE

José Meyohas

REVISÃO TIPOGRÁFICA

Elaine Barbosa

Patrícia Paula

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO

Jorge Moura

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Alexandre d'Oliveira

Bruno Gomes

Katy Araujo

Renata Borges

ILUSTRAÇÃO

Morvan Neto

CAPA

Morvan Neto

PRODUÇÃO GRÁFICA

Andréa Dias Fiães

Fábio Rapello Alencar

Copyright © 2005, Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada, por qualquer meio eletrônico, mecânico, por fotocópia e outros, sem a prévia autorização, por escrito, da Fundação.

C238

Capello, Cláudia.

Literatura na formação do leitor. v. 1 / Cláudia Capello et al. – Rio de Janeiro : Fundação CECIERJ, 2008.

116p.; 19 x 26,5 cm.

ISBN: 85-7648-188-X

1. Literatura. 2. Leitura. 3. Hábito de leitura. I.

Coelho, Lígia Martha. II. Fernandez, Marcela Afonso. III. Cabral, Márcia. IV. Título.

CDD: 372.64

2008/2

Referências Bibliográficas e catalogação na fonte, de acordo com as normas da ABNT.

Governo do Estado do Rio de Janeiro

Governador
Sérgio Cabral Filho

Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia
Alexandre Cardoso

Universidades Consorciadas

**UENF - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO**
Reitor: Almy Junior Cordeiro de Carvalho

**UERJ - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO
RIO DE JANEIRO**
Reitor: Ricardo Vieir Alves

UFF - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
Reitor: Roberto de Souza Salles

**UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO**
Reitor: Aloísio Teixeira

**UFRRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO**
Reitor: Ricardo Motta Miranda

**UNIRIO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO**
Reitora: Malvina Tania Tuttman

SUMÁRIO

Aula 1 – O que é, o que é... leitura? Leitor? Literatura? _____	7
<i>Lígia Martha Coelho</i>	
Aula 2 – Formamos leitores... ou os leitores se formam? _____	23
<i>Marcela Afonso Fernandez</i>	
Aula 3 – Pergunta dos textos literários: por que a escola nos <i>azucrína</i> ? _____	37
<i>Lígia Martha Coelho</i>	
Aula 4 – Leitura e Literatura na escola: o que se lê? _____	51
<i>Marcela Afonso Fernandez</i>	
Aula 5 – Leitura e Literatura na escola 2: hábito ou gosto? _____	65
<i>Lígia Martha Coelho</i>	
Aula 6 – Leitura e Literatura na escola 3: "aprendemos" a ler na escola? ____	81
<i>Marcela Afonso Fernandez</i>	
Aula 7 – Aula-síntese _____	97
<i>Lígia Martha Coelho</i>	
Referências _____	111

O que é, o que é... leitura? Leitor? Literatura?

AULA

1

objetivos

Esperamos que, no final desta aula, você seja capaz de:

- Conhecer e comparar diferentes concepções de leitura e de leitor.
- Conhecer diferentes concepções de Literatura.
- Refletir acerca da natureza e do papel do texto literário na formação do leitor.

Pré-requisitos

Para que você entenda mais facilmente o que vamos discutir nesta primeira aula, seria interessante reler as Aulas 5/6 e 15 a 19 da disciplina Língua Portuguesa na Educação 1. Reveja, com mais atenção, os conceitos de identidade cultural, aluno-leitor e aluno-autor.

INTRODUÇÃO

Olá! Cá estamos nós juntos, outra vez!...

Nosso primeiro contato foi com a disciplina *Língua Portuguesa na Educação 1*, lembram-se?

Pois é... Como “quem está vivo, sempre aparece”, retornamos ao convívio de vocês, agora trabalhando com esta outra disciplina, *Literatura na formação do leitor*. Agora não discutiremos propriamente as normas gramaticais e seu uso; os usos da língua materna; o ensino da língua materna nas séries iniciais do Ensino Fundamental, apesar de todas estas reflexões acompanharem o processo de construção de um ensino mais crítico nesta área de conhecimento – a dos estudos de Língua e de Literatura.

Nossa discussão se encaminha para um outro ponto – complementar àquele, mas, exatamente por isso, diferente...

Nesta disciplina, *Literatura na formação do leitor*, indagaremos novamente sobre o texto. No entanto, esse texto está adjetivado – trata-se do texto *literário*: sua natureza e suas especificidades, ou seja, aquilo que o constitui como uma *obra artística* e, portanto, também universal...Vamos, então, às nossas indagações?

AFINAL, O QUE É LEITURA? O QUE É LEITOR?

O início desta primeira aula contém um pré-requisito: o seu retorno a algumas aulas dos Módulos 2 e 3 da disciplina *Língua Portuguesa na Educação 1*. Mais precisamente, neste momento, queremos destacar um ponto discutido nas Aulas 15 e 16: concepções de leitura.

Concepções de leitura

Naquele material, falamos sobre diferentes formas de ler. Uma dessas formas privilegia, num texto escrito, a decodificação dos símbolos gráficos, a compreensão das palavras e expressões e, conseqüentemente, seu sentido mais imediato. A essa prática denominamos *concepção reduzida de leitura*.

A outra forma de entender o ato de ler, ao contrário, apresenta a leitura e seu(s) possível(veis) sentido(s) como elementos fundamentais do ato de ler. Continuando neste percurso, vimos que:

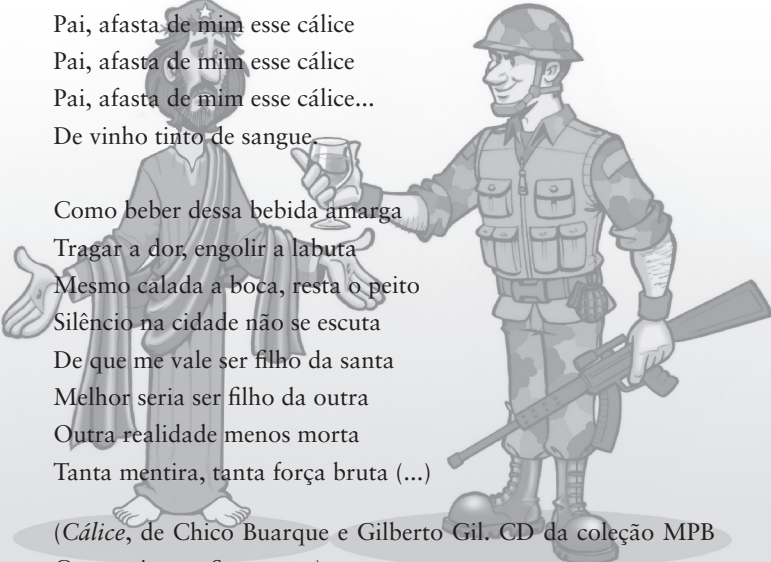
Nem sempre os *sentidos imediatos a que nos referimos (...)* são *únicos*. Eles podem ser *múltiplos* e, na maioria das vezes, o são. Dependem, também, de nossa *visão de mundo*; dos *valores* e

representações que temos desse mundo (...). Os sentidos imediatos dependem, ainda, do que denominamos como INTERTEXTUALIDADE... (CAPELLO; COELHO, 2003, p. 36).

Voltando à idéia de *leitura ampliada*, podemos dizer que esta concepção põe em xeque um pressuposto que muitos de nós utilizamos, quando trabalhamos com textos na escola: o de que existe uma *interpretação única*. Mas isto é tema para outra aula...

Resgatando ainda o raciocínio que vínhamos construindo, a segunda concepção que expusemos privilegia os *múltiplos sentidos* presentes em um texto; as *condições* em que esse texto foi produzido, tanto as *externas* quanto as *internas*... O que queremos dizer com isto?

Você se lembra desta composição musical?



Pai, afasta de mim esse cálice
 Pai, afasta de mim esse cálice
 Pai, afasta de mim esse cálice...
 De vinho tinto de sangue

Como beber dessa bebida amarga
 Tragar a dor, engolir a labuta
 Mesmo calada a boca, resta o peito
 Silêncio na cidade não se escuta
 De que me vale ser filho da santa
 Melhor seria ser filho da outra
 Outra realidade menos morta
 Tanta mentira, tanta força bruta (...)

(*Cálice*, de Chico Buarque e Gilberto Gil. CD da coleção MPB Compositores. Sonopress)

Veja a que sentidos a letra da composição musical *Cálice*, de Chico Buarque, pode nos remeter. Nós encontramos, pelo menos, dois sentidos: aquele que nos fala sobre uma passagem da Bíblia, em que Cristo é instado a beber do *cálice da amargura* e, também, o que nos lembra um período de chumbo da História do Brasil: a época da ditadura militar, em que as pessoas não podiam expressar livremente suas opiniões e posições políticas. Neste segundo caso, o *cálice* adquire outro sentido, pela semelhança fonética com o verbo *calar*, não é mesmo? Como as *condições externas* ao texto – o contexto histórico em que foi produzido – interfere em nossa interpretação! E como essa interpretação do texto “ganha corpo”, por meio das *condições internas* que ele nos apresenta

INTERTEXTUALIDADE

Você se recorda do termo *intertextualidade*, mencionado nas Aulas 15 e 16 do material de *Língua Portuguesa na Educação 1*? Naquele material, começamos a defini-lo. Agora já podemos aprofundar o conceito de *intertextualidade*, apresentando-o como a possibilidade de, ao criar textos, relacioná-los a outros textos, abrindo, assim, o leque de leituras realizadas por um leitor.

– a semelhança fonética entre *cálice* substantivo e a forma verbal *cale-se*, por exemplo...

Nesse sentido, retomando a passagem destacada anteriormente, ratificamos a idéia de que os sentidos de um texto dependem, sim, de nossa visão social de mundo. Neste particular, não podemos – jamais – abrir mão das idéias de nosso grande mestre Paulo Freire. Diz-nos ele que:

(...) Primeiramente, a leitura do mundo, do pequeno mundo em que me envolvia. Depois a leitura da palavra que, nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da “palavramundo” – não é a leitura da palavra *mundo*, mas é a leitura da “palavramundo”, uma palavra só (FREIRE, 1995, p. 30).

Como você pode perceber, os dois fragmentos se aproximam. Ambos aprofundam a noção de que *lemos com os olhos que o mundo nos deu*. E esses olhos refletem-no, por meio dos sentidos que emprestamos aos textos que lemos.

Agora vamos ver se você compreendeu essas duas concepções de leitura?

ATIVIDADES



1. Retorne ao trecho da música *Cálice*, que apresentamos anteriormente. Refletindo sobre esse trecho, exemplificamos com o termo *cálice* (substantivo que se apresenta, sonoramente, como expressão verbal, possibilitando, assim, uma outra leitura para o texto) o que denominamos *condições internas* do texto.

Você poderia nos apresentar outro exemplo, em *Cálice*, que também estivesse dentro desse mesmo raciocínio, ou seja, que possibilitasse uma dupla leitura? Justifique sua escolha!!!

RESPOSTA COMENTADA

Provavelmente, você vai encontrar várias respostas para esta atividade. A título de mais um exemplo, veja como bebida amarga também nos apresenta dois sentidos: um, relacionado ao próprio sabor do vinho que, para alguns, possui um trago amargo. No entanto, podemos entender essa bebida amarga como o vinho tinto de sangue, ou seja, a bebida é amarga porque envolve sofrimento, dor – por isso, o tinto de sangue.

Com essas leituras, experimentamos o que denominamos condições internas do texto. Em outras palavras: sua construção vocabular, as imagens criadas, as nuances fônicas, semânticas e sintáticas que percebemos como múltiplas vão constituindo um texto plural, polifônico.

2. Retome a discussão do item anterior e complete o quadro a seguir, não sem antes retornar ao material de *Língua Portuguesa na Educação 1*...

Concepções de Leitura		
Denominação	Natureza	Especificidades
1. Concepção reduzida de leitura		
2. Concepção ampliada de leitura		

RESPOSTA COMENTADA

Não se esqueça de reler, atentamente, o material que lhe propusemos, além do que discutimos até aqui, pois é nessa segunda leitura que você vai perceber, com mais clareza, as duas concepções que lhe apresentamos. Veja que os próprios termos – reduzida, ampliada – já dizem alguma coisa...

Após completar seu quadro, entre em contato com um dos tutores, a fim de verificar suas respostas. Não se esqueça, também, de que este curso é semipresencial e, como tal, não prescinde da relação com a tutoria.

Produção da leitura: a presença do leitor

Agora que já retomamos o barco, vamos nos firmar ao leme e avançar?

Se existem concepções de leitura, sejam elas *reduzidas* ou *ampliadas*, devem existir, também, condições para sua produção, não é mesmo? Neste particular, vejamos o que nos diz Abreu (2000, pp. 123-124):

A leitura, além de uma história, tem uma sociologia (CHARTIER, 1998). As formas de ler e avaliar os textos variam, se se considerarem diferentes classes sociais, regiões, etnias etc. (...) Diferentes leitores, espectadores, ouvintes, produzem apropriações inventivas – e diferenciadas – dos textos que recebem. Para Michel de Certeau, o consumo cultural é ele mesmo uma produção – silenciosa, disseminada, anônima, mas uma produção. O que não significa considerar o leitor como completamente livre, pois ele está submetido a restrições e limites impostos por sua formação cultural e pela forma particular do texto que lê.

Convidamos você a pensar conosco. Lendo atentamente o trecho destacado, podemos inferir que *ler não é uma prática social totalmente autônoma; muito menos, neutra...*

Quando lemos, estamos nos posicionando diante do mundo; mas, ao mesmo tempo, esta nossa posição depende do que construímos sobre esse mundo, a partir das possibilidades com que ele nos brindou, embriagou ou – quem sabe – deixou de nos presentear... Em outras palavras, lemos de acordo com concepções que construímos a partir de nossas condições objetivas de vida. Você se lembra do Fabiano, de *Vidas secas*, filme a que assistiu na disciplina *Língua Portuguesa na Educação 1*?

Pois é, Fabiano pouco falava. Ele não sabia ler nem contar. Mas entendia o mundo, e o lia, a partir de suas experiências de vida. No entanto, agora estamos falando de outra leitura, a dos textos escritos, aos quais ele não tinha acesso, devido às suas condições socioeconômicas. Também devido à condição étnica, geográfica, cultural, podemos acumular experiências – ou não – que nos possibilitem *ir além* ou *ficar aquém* do texto que lemos...

Portanto, podemos dizer que a produção da leitura sofre a interferência de nossas possibilidades sobre ela. Se temos um determinado conhecimento sociocultural, originado de condições socioeconômicas

que nos favoreceram ao longo da vida, nossas leituras poderão ser mais profundas, intertextuais, um caleidoscópio de sentidos e significados, quem sabe? Ao contrário, se as condições que tivemos foram adversas, ou mais limitadas, nossa prática de leitura refletirá essa limitação.

Esta reflexão, contudo, não nos deixa meio paralisados perante as tais *condições objetivas*?

Condições objetivas – Entendemos por “condições objetivas” aquelas relacionadas a aspectos socioeconômicos e socioculturais que podem interferir, sobremaneira, em nossas práticas sociais, inclusive a da leitura.

Voltemos, novamente, ao trecho de Márcia Abreu (2000). Verifique que a autora nos fala, ainda, sobre outra natureza da produção da leitura: “(...) Diferentes leitores, espectadores, ouvintes, produzem apropriações inventivas – e diferenciadas – dos textos que recebem.” Veja bem: esta afirmação abre uma brecha na paralisação de que falamos anteriormente!

Se somos condicionados, de certa forma, pelas oportunidades socioeconômicas e culturais que temos ao longo da vida, somos, ao mesmo tempo, *donos de nossas reflexões*. Em outras palavras, podemos, por meio das oportunidades que também nos concedemos, *produzir práticas de leitura diferenciadas e criativas*.

No mesmo trecho destacado, Abreu ainda nos confirma, citando Michel de Certeau, que “o consumo cultural é ele mesmo uma produção – silenciosa, disseminada, anônima, mas uma produção”. Nesse sentido, ampliam-se ainda mais as possibilidades de produção de leitura...

Para encerrar nossa conversa, consideramos bastante significativa a distinção que a professora Sonia Kramer (2000) apresenta entre *vivência* e *experiência*, apontando a natureza desta última quando relacionada ao ato de ler. Repare:

(...) na vivência, há mera reação aos choques da vida cotidiana, a ação se esgota no momento de sua realização (por isso é finita); na experiência, o que é vivido é pensado, narrado, a ação é contada a um outro, compartilhada, se tornando infinita. Esse caráter histórico, de ir além do tempo vivido e de ser coletivo, constitui a experiência. Mas o que significa entender a leitura e a escrita como experiência? (...) Quando penso na leitura como experiência (...) refiro-me a momentos em que fazemos comentários sobre livros ou revistas que lemos, trocando, negando, elogiando ou criticando,

contando mesmo. (...) O que faz da leitura uma experiência é entrar nessa corrente onde a leitura é partilhada. (...) Defendo a leitura da literatura e de textos que têm dimensão artística, não por erudição, mas porque são textos capazes de inquietar (...) (KRAMER, 2000, pp. 28-29).

É interessante verificar que, com essa distinção, Kramer nos apresenta um tipo de leitor – aquele que indaga, busca, interfere, compartilha sentidos. E defende a leitura de um tipo de texto – aquele que é *capaz de inquietar...*

Daqui por diante, abordaremos essa espécie de texto.

ATIVIDADES



3. Comentamos, nesta parte, a produção da leitura e do leitor. Nesse sentido, gostaríamos de *ouvir* você, como leitor(a), baseando-se nas reflexões que fizemos. Como você se vê, no papel de leitor(a) e de produtor(a) de leitura?

Justifique suas respostas!

4. Só para “complicar”, gostaríamos de *ouvir* você, mais uma vez, agora como formador(a) de leitores(as)... Como você se vê, nesse papel? Justifique suas respostas.

RESPOSTAS COMENTADAS

ATENÇÃO! Após responder às questões propostas, procure um tutor (presencial ou do pólo), a fim de discutir sua resposta. Afinal, delas dependem sua relação com esta disciplina, não acha?

No entanto, como neste material as respostas têm de vir comentadas, seja qual for o seu teor, não se esqueça de que as duas questões são subjetivas e, nesse sentido, não cabem respostas objetivas. O que vai contar, aqui, é a sua história pessoal, são suas experiências de vida, é o seu “remexer no baú das lembranças”...

TODOS NÓS ENTENDEMOS O MESMO ACERCA DO QUE SEJA LITERATURA?

No item anterior, fechamos nossas reflexões com uma formulação de Kramer (2000): “Defendo a leitura da literatura e de textos que têm dimensão artística, não por erudição, mas porque são textos capazes de inquietar...”. Essa possibilidade de entender o texto é bastante interessante. O que *você* entende acerca do que seja Literatura?

Concepções de literatura

Vejamos o que nos diz Aguiar e Silva (1973), autor de uma tradicional obra de teoria da literatura, sobre os significados da Literatura ao longo do tempo:

Na segunda metade do século XVIII (...) em vez de significar o saber, a cultura do letrado, a palavra passa a designar antes uma específica actividade deste e, conseqüentemente, a produção daí resultante (...) cerca do fim do terceiro quartel do século XVIII, *literatura* passa a significar o conjunto das obras literárias de um país, pelo que se lhe associa um adjectivo determinativo: inglês, francês etc. (...) Por volta da penúltima década do século XVIII, a palavra “literatura” conhece um novo e importante matiz semântico, passando a designar o fenómeno literário em geral e já não circunscrito a uma literatura nacional, em particular. Caminha-se para a noção de *literatura* como criação estética, como específica categoria intelectual e específica forma de conhecimento (p. 23).

E não se esgota por aí o rol de definições que existem para Literatura... Quer ver?

Então a literatura pode se caracterizar como sendo esta identidade atemporal e anespacial entre o homem de uma época e o homem de todas as épocas. E neste sentido, cada leitor é um recriador de emoções (...) Nessa busca de mundos imaginários, quando procuramos fugir das agruras da existência, muitas vezes o escritor prediz o futuro com precisão quase absoluta. (...) A literatura será então profecia?

Repare-se: não a literatura que brote naturalmente do gênio, condicionado pelas circunstâncias, mas intencionalmente, a literatura que convém à comunidade. Quer-nos parecer que, assim entendido o compromisso, o escritor se coloca a serviço da sociedade, aponta os caminhos que julgar válidos (...) Ele é um combatente (...) sem deixar, entretanto, de ser um artista.

(...) Por outro lado, é ponto pacífico que a literatura é uma modalidade de linguagem. Em relação ao sistema caracterizador da língua, ela funciona como um uso particular, um sistema 2, que vem se superpor ao primeiro (PROENÇA FILHO, 1995, pp. 38-41).

Uma leitura atenta dos trechos destacados desses dois autores clássicos no panorama da Teoria da Literatura nos leva a várias concepções acerca da Literatura que não se excluem, obrigatoriamente. Veja que essas concepções apontam especificidades para o texto literário – ele *envolve, emocionalmente; é engajado; trabalha com a linguagem, mas sob outra perspectiva...* Reflita sobre estes conceitos e aguarde. Daqui a algumas aulas retornaremos a eles.

**ATIVIDADE**

5. Como você já leu alguns conceitos sobre Literatura, crie agora uma definição para o termo e apresente um exemplo nacional de texto literário.

RESPOSTA COMENTADA

Estamos, novamente, diante de uma questão subjetiva. Aliás, se estamos tratando de Literatura, como não haver questões subjetivas nesta disciplina, não é mesmo?

Novamente, não há uma resposta específica e objetiva. Mas reflita sobre o conjunto de conceitos que você apreciou no item “Concepções de Literatura”, separe aqueles que você considera mais próximos à sua própria definição. Pense em obras/textos que você tenha lido e que se identifiquem com essa primeira seleção e, então, elabore sua resposta. Depois, entre em contato com nossos tutores presenciais ou a distância.

Sociedade, literatura e leitor

Refletindo sobre as concepções de Literatura, uma *pergunta nos assaltou*: se Literatura pode ser, dentre outras possibilidades, uma forma de entender o mundo, trabalhando esteticamente com a língua, as pessoas – de qualquer classe ou categoria profissional, em qualquer sociedade – deveriam ter acesso aos textos literários. Afinal, esses textos seriam um complemento essencial à sua constituição como seres histórico-sociais, pertencentes a um grupo social e, ao mesmo tempo, ao mundo.

Uma pergunta nos assaltou – Para deixar você mais atento, repare que nós poderíamos ter escrito o trecho anterior de outra forma, mais objetiva, por exemplo, “surge uma pergunta”. No entanto, propositalmente, dissemos que a pergunta “nos assaltou”. Ora, objetivamente, uma pergunta não assalta um ser humano. Neste sentido, estamos trabalhando com o sentido figurado das palavras, matéria que veremos adiante.

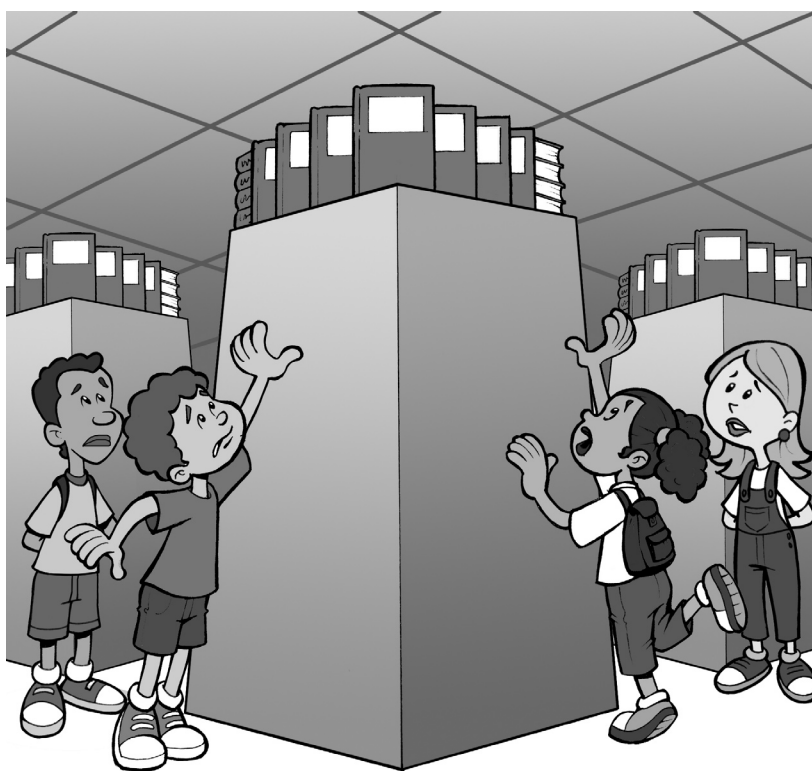
Mas será que isto é o que acontece? Veja como o escritor Moacyr Scliar (1995) nos conta parte de sua história de leitor:

Eu lia os escritores que encantaram os jovens da minha geração. Lia Monteiro Lobato, Cecília Meireles, Charles Kinsley, *Alice no País das Maravilhas*, *História de um Quebra-Nozes*, *Robin Hood*, *Tarzan*, livros sobre piratas, *Cazuza* do Viriato Correia, a obra que marcou muito a nossa geração e que eu releio sempre que posso para recuperar um pouco da minha infância. (...) Eu lia Érico Veríssimo, o grande escritor do Rio Grande do Sul (...) Eu lia Jorge Amado, que, vindo a Porto Alegre, se hospedava na casa de um velho comunista chamado Henrique Scliar, meu tio. Eu ia visitar o meu tio e ficava olhando o Jorge Amado porque nunca tinha visto de perto um escritor tão importante (SCLIAR, 1995, pp.165-166).



No entanto, ao contrário da experiência particular de leitor, vivenciada por Scliar, verificamos que, no Brasil, ocorrem problemas no que se refere à constituição de sujeitos leitores. O hábito e o prazer de ler estariam, desta forma, sofrendo sérias restrições. A este respeito, veja o que afirma Silva (1995):

O problema da leitura no contexto brasileiro deve ser colocado, figurativamente falando, em termos de uma lei-dura, isto é, em termos de um conjunto de restrições agudas que impede a fruição da leitura, do livro por milhões de leitores em potencial (SILVA, 1995, p. 23).



Se compararmos as duas falas apresentadas, parece que estamos em países diferentes...

No entanto, estamos apenas em mundos diferentes. Em outras palavras, Moacyr Scliar teve acesso ilimitado aos livros, aos textos literários, com eles nutrindo a sua já grande sensibilidade. Entretanto, outros brasileiros não encontram essa facilidade ao longo de suas vidas.

Nesse sentido, a afirmação de Ezequiel Silva é bastante séria; porém, não é nova para nós. Ela constata a exclusão, do mapa social brasileiro, de um sem-número de pessoas que, pertencendo a uma classe desprivilegiada social e economicamente, ficam igualmente privadas de bens culturais essenciais à sua constituição como cidadãos.

CONCLUSÃO

Esperamos que esta primeira aula tenha lhe deixado um gostinho de “quero mais”. Em outras palavras, que ela tenha surtido o efeito desejado: deixado você com a “pulga atrás da orelha”, principalmente em relação a temas tão importantes como as noções de leitura, de leitor e de Literatura. Sem esses primeiros passos, fica difícil caminhar pelos textos literários e entender suas especificidades. Acabamos por não estabelecer as diferenças entre os textos literários e os não-literários e utilizamos textos como “pretextos” para ensinar “conteúdos programáticos” em sala de aula... Por outro lado, acreditamos que a reflexão sobre as condições necessárias para que se tenha acesso à leitura nos leva a constatar que as pessoas, para se formarem leitoras, precisariam ter, no mínimo, acesso irrestrito aos livros, fosse em bibliotecas, escolas ou livrarias.

RESUMO

Em síntese, esta nossa primeira aula discutiu pontos que você deve retomar, a fim de continuar seus estudos na disciplina:

- Existem diferentes concepções de leitura e de leitor.
- Existem, também, várias concepções de Literatura.
- Ler e ter acesso aos livros não são práticas comuns a todos os cidadãos brasileiros.

ATIVIDADE FINAL

Procure, em um CD, a letra da composição musical *Tatuagem* (Chico Buarque) e responda às questões que se seguem:

a) Partindo de uma concepção ampliada de leitura, destaque uma palavra, verso ou estrofe, indicando a presença de condições externas ao texto que favoreceram sua produção.

b) Do mesmo modo, destaque uma palavra, verso ou estrofe que indique a presença de condições internas, favoráveis à criação de mais de um sentido para o texto.

RESPOSTA

ATENÇÃO! Veja que as duas questões que lhe propomos agora não são, propriamente, subjetivas. Elas têm uma resposta que está nas entrelinhas do texto que solicitamos a você procurar e analisar. Retorne à reflexão que elaboramos nesta aula, quando explicamos as condições externas e internas presentes no texto Cálice, e tente estabelecer relações semelhantes, a partir da leitura do texto Tatuagem.

Tudo bem. Vamos lhe dar uma “dica”. Repare que as condições externas, nesta composição, dizem respeito a um amor trágico, meio “doentio”, possessivo. Repare, ainda, que há termos e expressões que reforçam essa condição, ao longo da composição musical, como, por exemplo, “grudar em seu corpo/feito tatuagem”... Quer algo mais possessivo do que isto? Procure no restante do poema!

Não se esqueça de apresentar sua resposta a um dos tutores, presencial ou a distância, a fim de discuti-la!

Formamos leitores... ou os leitores se formam?

AULA 2

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Analisar diferentes concepções relacionadas à formação do leitor.
- Avaliar o papel do contexto sociocultural local e da experiência prévia do sujeito-leitor no seu processo de formação.
- Apontar para a reflexão acerca da função do contexto escolar na formação do leitor de texto literário.

Pré-requisitos

Para você compreender esta aula, recomendamos que revise o material da disciplina Língua Portuguesa na Educação 1, por meio da leitura atenta da Aula 10 (Módulo 2), que apresenta o conceito de diversidade lingüística, e das Aulas 15 a 19 (Módulo 3), que discutem diferentes concepções de leitura, objetivando a formação do aluno/leitor e do aluno/autor de textos. É importante rever também a Aula 1 desta disciplina.

INTRODUÇÃO

Agora que já iniciamos a construção dos pilares conceituais de nosso estudo, conhecendo diferentes concepções de leitura – concepções reduzida e ampliada –, de leitor – relacionadas às nossas condições objetivas de vida – e de Literatura – com base nas características e na identidade do texto literário em diferentes tempos e espaços –, poderemos, nesse “terreno fértil” que apresenta vários pontos de vista, direcionar e centralizar nossa reflexão sobre uma das interrogações que delineará nosso rumo investigatório: formamos leitores ou os leitores se formam?

Para responder a esta pergunta, é importante que você considere as relações que podemos estabelecer entre uma das concepções de Literatura e de formação de leitores, nas quais o termo refere-se a uma forma de compreender o mundo, trabalhando esteticamente com a língua e o processo de formação de leitores.



EXISTEM LEITORES E LEITORES...

Para analisarmos essa questão tão instigante, podemos iniciar nosso percurso investigatório com algumas pistas sugeridas por meio dos relatos de experiência com leitura de alguns leitores/escritores que povoam a literatura infanto-juvenil nacional com suas belas histórias, que apresentamos a seguir.

Fanny Abramovich

Ah, a volúpia de poder ler sozinha, de mergulhar no mundo mágico das letras pretas que remetiam a tantas histórias fantásticas!!! (...) Como era delicioso, delicioso lagartear (não ao sol, mas onde fosse e nas condições climáticas que fossem...) com os livros do Monteiro Lobato. Era gostosura pura, maravilhamento total! (...) E essa volúpia de ler, essa sensação única e totalizante que só a literatura provoca (em mim pelo menos), esse ir mexendo em tudo e formando meus critérios, meus gostos, meus autores de cabeceira, relendo os que me marcaram ou mexeram comigo dum jeito ou de outro (...), esse perceber que o ler é um ato fluido, ininterrupto, de encantamento e de necessidade vital, é algo que trago comigo desde muito, muito pequenina... E foi o que me tornou essa viciada total em ler que sou até hoje! (ABRAMOVICH, 1995, p. 11).

Ana Maria Machado

O sítio era praticamente o do Picapau Amarelo, só que com o mar na porteira. Era praia de manhã, mato de tarde e, à noite, histórias em volta da fogueira. As contadeiras se turnavam. A mãe era especialista em fadas, mas incursionava também nas histórias clássicas, O gato de botas, A bela e a fera. (...) O pai contribuía com os grandes aventureiros mitológicos, Robin Hood, Robinson Crusoe, Gulliver, Barão de Munchausen (LAJOLO, 1995, p. 26).

Joel Rufino dos Santos

Não foi na escola que me apaixonei por livros.

Onde foi?

Minha avó materna era de origem caeté (...) era uma contadora excepcional de histórias, e quando ficou de cadeira de rodas, não podendo mais cozinhar, sentávamos à sua volta para ouvir “O Soldado Verde”, “O que aconteceu com Malazartes”, “O dia em que Lampião entrou em Cajazeiras” (...)

Minha mãe esperava que lendo a Bíblia eu me tornasse um bom cristão como ela. Não me tornei. O sagrado, no meu caso, perdeu para literário (SANTOS, 1999, pp. 89-90).

RITUAIS DE INICIAÇÃO

O processo de formação do leitor pode desempenhar um papel significativo ao vincular-se aos rituais de iniciação/rituais de passagem do ser humano. O termo ritual, segundo o *Dicionário brasileiro de língua portuguesa*, refere-se ao conjunto de cerimônias de uma religião, culto, doutrina, seita. Neste caso, os diferentes rituais de passagem representam e marcam as diversas fases vividas pelo ser humano ao longo de sua vida (infância, adolescência, fase adulta). Para que você compreenda melhor esses ritos de passagem, sugerimos a leitura do livro *Ritos de passagem de nossa infância e adolescência*, antologia organizada por Fanny Abramovich, da editora Summus Editorial. Um dos contos, intitulado “Que escola é esta?”, por exemplo, relata os diferentes ritos de passagem que existem no cotidiano escolar. No livro, você encontrará diferentes contos que traduzem os diferentes ritos que podemos vivenciar.

Os relatos do início da trajetória dos leitores/escritores Fanny Abramovich, Ana Maria Machado e Joel Rufino dos Santos revelam pistas iniciais para respondermos à provocação que nos inquieta nesta aula – formamos leitores ou os leitores se formam? Aproveite este momento de reflexão com base nesses depoimentos para relembrar os seus “primeiros passos” como leitor.

Quais seriam, a princípio, essas pistas?

- o processo de formação do leitor está intimamente vinculado aos primeiros **RITUAIS DE INICIAÇÃO** – experiências – que o constituem como tal;
- as experiências iniciais sinalizam a presença de um “ingrediente” importante, que tem o potencial de deflagrar este processo de formação: o prazer/gosto pela leitura;
- o despertar do gosto pela leitura, geralmente, está atrelado à presença de agentes de formação, mediadores, “pontes rolantes” que estimulam esta interação leitor/texto literário;
- o contexto local que oportunize e enriqueça a interação leitor/texto literário influi significativamente na sua formação, oferecendo condições de produção de leitura capazes de aproximá-lo e seduzi-lo para esta prática cotidiana.

Podemos observar, nesta primeira etapa de nosso percurso, a importância que devemos atribuir aos espaços de leitura e aos adultos leitores, responsáveis pelo desenvolvimento de ações positivas na formação de leitores em potencial. Tais fatores são capazes de despertar e estimular práticas impregnadas de pura fruição, prazer, afetividade, que exercem uma influência sobre a constituição humana.

Para “aquecermos” o nosso debate e trazermos você para a “berlinda” da discussão, que tal registrar suas primeiras experiências com a leitura no seu caderno? Com certeza, seu relato irá enriquecer nossas reflexões desta aula.

ATIVIDADE



1. Para compormos o panorama acerca do processo de formação do leitor, propomos uma atividade, na qual você será o pesquisador.

Entreviste, informalmente, pessoas de diferentes contextos locais e faixas etárias, perguntando-lhes sobre suas primeiras experiências como leitores. Registre estes relatos, destacando neles as categorias ambientes de leitura, percursos de leitura e concepção de leitor respondidas pelos entrevistados para, posteriormente, preencher o painel a seguir:

Existem leitores e leitoras...			
Entrevistados	Ambientes de leitura	Percursos de leitura	Concepção de leitor
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			
13.			
14.			

RESPOSTA COMENTADA

Observe, após o registro dos relatos apresentados pelos entrevistados, o quanto as categorias destacadas nos ajudam a compor um determinado perfil de leitor, ou seja, os valores, características e representações de mundo e experiências prévias pautados nestas categorias nos revelam como cada sujeito/leitor se relaciona com o texto literário. Para você ter uma visão ampla acerca das diferentes facetas e trajetórias vividas por cada leitor, leve seu relato de experiência para ser compartilhado com seus colegas e tutor presencial durante a tutoria, no pólo, ou compartilhe com os tutores a distância de sua universidade.

Partindo destas múltiplas vozes e sentidos apresentados acerca da leitura e dos processos de formação do leitor, vamos continuar encaminhando nossa reflexão para respondermos à pergunta que ainda ecoa nesta aula e que tanto nos inquieta: formamos leitores ou os leitores se formam?

AMBIENTES GERADORES DE PRÁTICAS LEITORAS

Se procurarmos enxergar com atenção as primeiras histórias de leitura de diferentes leitores, verificaremos a importância do ambiente gerador destas práticas, no que tange ao sentido que atribuímos à leitura e que definem nosso perfil de leitores.

Tomando por base os relatos colhidos no tópico anterior, podemos observar o quanto o processo de formação do leitor deve estar necessariamente vinculado a situações/experiências que despertem o seu gosto/prazer pela leitura.

Percebemos, então, a relevância que estes vínculos entre leitor/texto literário representam para o desenvolvimento de práticas leitoras. Práticas leitoras motivadas pelos vínculos culturais e sociais locais que o sujeito progressivamente vai estabelecendo em função de seus modos e contextos de vida.

As primeiras experiências de interação com o universo da literatura geralmente acontecem nos contextos familiares, por adultos leitores do mundo e da palavra que, com suas narrativas mágicas e permeadas de encantamento, oferecem ao leitor iniciante o livro e a literatura como “passaportes, bilhetes de partida”, como enuncia Bartolomeu Campos de Queirós:

A leitura guarda espaço para o leitor imaginar sua própria humanidade e apropriar-se de sua fragilidade, com seus sonhos, seus devaneios e sua experiência. A leitura acorda no sujeito dizeres insuspeitados enquanto redimensiona seus entendimentos.(...)

A iniciação à leitura transcende o ato simples de apresentar ao sujeito as letras que aí estão já escritas. É mais que preparar o leitor para a decifração das artimanhas de uma sociedade que pretende também consumi-lo. É mais do que a incorporação de um saber frio, astutamente construído. (...)

Fundamental, ao pretender ensinar a leitura, é convocar o homem para tomar da sua palavra (QUEIRÓS, 1999, p. 24).

As singelas e significativas palavras de Bartolomeu nos instigam a pensar no quanto a criação e o cultivo de vínculos entre leitor e literatura – motivados pelos ambientes geradores locais – potencializa a sua formação e, conseqüentemente, transformação em cidadãos leitores.

Todavia, o desenvolvimento do gosto/prazer pela leitura, visando à formação integral do leitor, tornou-se um constante desafio, difícil de superarmos em função, sobretudo, de práticas de leitura desiguais, no que diz respeito ao acesso e às formas de se conceber e de se produzir a leitura.

Tais situações, embora estejam num primeiro momento relacionadas aos ritos de iniciação local de cada leitor em potencial, requerem também destes ambientes geradores outros elementos condicionantes destas práticas.

A possibilidade de ter acesso ao “universo da literatura”, ou seja, o direito de se tornar um leitor pleno depende, especialmente, da pluralidade de escrituras literárias que o cercam. Surge desta constatação uma pergunta que incomoda (será que incomoda mesmo?) os governantes, responsáveis pelas condições infra-estruturais de uma sociedade: que tipos de programas permanentes de democratização e promoção da leitura estão sendo implementados e desenvolvidos a fim de viabilizar essas práticas cotidianas de interação com a literatura? Que medidas diretas e indiretas estão sendo adotadas pelo Estado, pelas empresas/instituições e pelos diferentes segmentos da sociedade no sentido de diversificar, ampliar e renovar os espaços de acesso à leitura (bibliotecas públicas e escolares, salas de leitura, escolas, feiras de livros)? De que forma e com base em que pressupostos as propostas de interação leitor/texto literário estão sendo implementadas nestes espaços?

Estas perguntas poderiam desdobrar-se em tantas outras que igualmente não teriam, a princípio, respostas simples e precisas – que serão aprofundadas nas próximas aulas. Mas elas sinalizam e alertam para a complexidade do desafio de formarmos leitores num cenário sociocultural marcado por desigualdades e exclusões múltiplas.

Como já foi ressaltado pela citação de Ezequiel Theodoro da Silva, na Aula 1, a questão da formação de leitores pressupõe uma análise apurada do contexto brasileiro em termos de “lei-duras”, que se traduzem na falta de condições políticas, sociais e econômicas capazes de promoverem o acesso à leitura e a formação de leitores brasileiros.

Continuando ainda com nossas reflexões no que concerne ao acesso e à vivência de práticas de leitura, a escola, dentre outros espaços educativos formais e informais, desempenha também um papel privilegiado no processo de formação de futuros leitores. Como instituição imersa no mundo das letras, que articula as diferentes áreas do conhecimento, a escola assume a função de imprimir as primeiras “marcas experienciais” que delineiam o perfil de futuros alunos/leitores.

A impressão destas “marcas experienciais” pode revelar-nos “as linhas e as entrelinhas” de práticas de leitura existentes em muitos ambientes escolares. Neste sentido, estas práticas de leitura podem estar assentadas em técnicas “enlatadas”, modeladas por catálogos de livros didáticos e paradidáticos vendidos pela indústria editorial. Esses livros são consumidos pela escola como mercadoria, que escolariza em “fôrmulas e receitas” a leitura, o leitor e o texto literário. Contudo, essas “receitas didáticas” podem ser “disfarçadas” de ludicidade e **PRAZER SUPERFICIAL**, desviando as práticas de leitura da escola de seu caráter de fruição e **PRAZER ESSENCIAL**. E não é preciso “ter uma bola de cristal” para descobrirmos o desdobramento destas práticas na formação do leitor: o desencanto e o desencontro, muitas vezes irremediável, entre leitor e literatura.

PRAZER SUPERFICIAL x PRAZER ESSENCIAL

É importante refletirmos acerca da diferença entre as expressões prazer superficial e prazer essencial relacionados ao ato de leitura. Enquanto a primeira denota a vivência de atividades de dinamização da leitura puramente lúdicas – por meio de jogos e brincadeiras – que retratam as obviedades contidas no texto literário, a segunda refere-se à situação contrária: são experiências de leitura que procuram desenvolver uma compreensão ampla e profunda, desvelando os sentidos essenciais do texto literário a partir de atividades problematizadoras.



E como este desencontro se traduz nas práticas de leitura?

Vejamos duas situações que podem ser muito familiares a você:

SITUAÇÃO 1



SITUAÇÃO 2

O verbo ler não suporta imperativo.

Aversão que partilha com alguns outros: o verbo “amar”... o verbo “sonhar”...

Bem, é sempre possível tentar, é claro. Vamos lá: “Me ame!”, “Sonhe!” “Leia!”

“Leia logo, que diabos, eu estou mandando você ler!”

- Vá para o quarto e leia!

Resultado.

Nulo (1997, p. 13).

Se analisarmos o processo de escolarização da leitura e do leitor apontados nestas e em outras situações “reais e surreais” encontradas no universo escolar, perceberemos que, geralmente, elas partem de uma concepção equivocada, que não faz a devida distinção entre hábito de leitura e gosto pela leitura, no que diz respeito à formação do leitor. Mas você compreenderá melhor isso nas nossas próximas aulas.

VAMOS DESCOBRIR UM NOVO LEITOR?

Com base em tudo que foi analisado até agora em nosso percurso investigatório, já temos condições de pensar como agentes de formação de leitores em práticas de leitura alternativas, capazes de gerar outros sentidos e caminhos para a constituição do aluno-leitor.



ATIVIDADE

2. Diante de tudo o que foi exposto no decorrer da aula, responda nesse momento: formamos leitores... ou os leitores se formam?

RESPOSTA COMENTADA

Refleta sobre todas as questões apontadas no decorrer desta aula para responder a esta pergunta. Procure, para tanto, levar em consideração algumas variáveis que intervêm neste processo: contextos geradores de leitura, papel dos agentes de formação de leitores, condições de acesso ao texto literário, práticas de leitura vivenciadas. Para socializar esta reflexão, leve a resposta para ser discutida durante a tutoria presencial, no pólo, ou compartilhe com os tutores a distância de sua universidade.

CONCLUSÃO

As reflexões e atividades anteriormente realizadas revelam e alertam para o fato de que somos co-responsáveis (como educadores) pelo despertar do gosto pela leitura em nossos alunos. Demonstram também a função principal a ser desempenhada por todas as instituições engajadas nesse árduo, porém fecundo, processo.

Para trilharmos outros caminhos que revelem novos sentidos, remetemo-nos mais uma vez às reflexões calorosas de Fanny Abramovich, ao apresentar o seu ponto de vista a respeito do processo de formação de leitores a ser encampado por uma destas instituições, capaz de difundir e fomentar as práticas leitoras, ou seja, a escola:

Me parece que a preocupação básica seria formar leitores porosos, inquietos, críticos, perspicazes, capazes de receber tudo o que uma boa história traz, ou que saibam por que não usufruíram aquele conto... Literatura é arte, literatura é prazer... que a escola encampe esse lado. É apreciar – e isso inclui criticar... (ABRAMOVICH, 1995, p. 148).



ATIVIDADE FINAL

Leia com atenção os textos a seguir para responder à nossa atividade final.

TEXTO 1

Galileu Leu

Era uma vez um menino que lia. Mas a professora dizia:

– ERRADO! REPETE!

E o menino sorria. Riso amarelo. E repetia. Mas era só acabar e lá vinha nova gritaria:

– ERRADO! REPETE! QUE AGONIA!

E o menino, agora, já não sorria, nem lia. Inibia.

– IVO VÊ A LUVA.

– ERRADO, SEU TONTO! É “I -VO –VÊ - A - U- VA”.

Aí sim é que a estória começava. Enquanto a professora corrigia, soletrava, dividia, o menino sonhava. Que um dia ia ser um goleiro e que no próximo aniversário ia juntar trocado por trocado, o que ganhasse do pai e da mãe, do avô e da bisavó, da tia Maricota e da prima-avó Carlota. Tudo, tudo num saquinho, ia correndo na esquina na loja do Bola Bolão. Ficava na ponta do pé, que não alcançava o balcão, e agora ordenava, não mendigava, que lhe desse aquela luva, aquela mesma pendurada no aramado. Luva profissional. “Agora vou ser o tal. Chega de dedo quebrado!”

– LÊ, MENINO!

E o menino acordava, assustado, e era obrigado a ler o que a professora queria, mas... qual o quê! Só conseguia ver aquilo que sentia.

(ZATS, 1992)

TEXTO 2

Infância

(A Abgar Renault)

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.

Minha mãe ficava sentada cosendo.

Meu irmão pequeno dormia.

Eu sozinho menino entre mangueiras

lia a história de Robinson Crusóé

Comprida história que não acabava mais.

(...)

E eu não sabia que minha história

era mais bonita que a de Robinson Crusóé.

(Carlos Drummond de Andrade)

Identifique e analise que concepções de leitor estão subjacentes aos Textos 1 e 2, tomando por base as discussões e enfoques propostos ao longo desta aula. Registre em seu caderno.

RESPOSTA COMENTADA

Refleta sobre todas as questões apontadas no decorrer desta aula, articulando-as com as histórias apresentadas nos Textos 1 e 2 para fazer esta atividade. Para socializar esta reflexão, leve esta resposta para ser discutida durante a tutoria presencial, no pólo, ou compartilhe com os tutores a distância de sua universidade.

RESUMO

Existem diferentes perspectivas que atuam no processo de formação de leitores. Neste sentido, você pode observar o papel fundamental desempenhado pelo contexto local e pelas experiências prévias na constituição do leitor. Com base nestas premissas, verifica-se, então, que os sujeitos-leitores “se formam”, a partir dessa realidade local, que é múltipla, heterogênea e rica.

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, você poderá conhecer a natureza dos textos trabalhados na escola. Também compreenderá, com maior clareza, as práticas escolares realizadas com os textos literários, a partir das problematizações propostas.

Pergunta dos textos literários: por que a escola nos *azucrina*?

AULA

3

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

- Identificar a natureza dos textos trabalhados na escola.
- Problematicar as práticas escolares realizadas com os textos literários.

Pré-requisitos

Para que o conteúdo desta aula fique mais claro para você, é interessante resgatar o material impresso da disciplina Língua Portuguesa na Educação 1, por meio da leitura atenta das Aulas 3 e 4. Reveja também a disciplina Língua Portuguesa na Educação 2, mais precisamente a Aula 11 e as seguintes. Releia, ainda, a Aula 2 desta disciplina. Você verá que, nessas aulas, alguns conceitos estão bem marcados como, por exemplo, o papel da escola no ensino, os diversos tipos de texto e sua aplicabilidade em sala de aula. Estes são pontos essenciais nesta nossa discussão!

INTRODUÇÃO

Vamos iniciar outra conversa? Até o momento, nossas reflexões andaram pelos caminhos da leitura e da Literatura, e suas respectivas produção e prática. Falamos, mais especificamente, sobre o leitor – sua formação e sua identidade na diversidade socioeconômica e cultural.

Agora, vamos entrar na escola, nas salas de aula, e analisar o que acontece nesses espaços formais de educação quando o assunto é texto literário.

QUAIS AS CARACTERÍSTICAS DOS TEXTOS TRABALHADOS NA ESCOLA?

Já podemos dizer que a pergunta com que abrimos esta seção não tem uma resposta única! Ainda bem, pois, há algum tempo, a questão era respondida com a seguinte frase: “É só olhar os textos apresentados nos livros didáticos.”

Essa era uma resposta válida, quando a perspectiva pedagógica que imperava nas escolas se situava no trabalho puro e simples com os manuais didáticos e, obviamente, com os textos neles impressos. E quais as características desses textos?

Geralmente, eram trechos retirados de obras da literatura infantil, nacionais ou não. Dificilmente encontrávamos outro tipo de texto. Quando apareciam outros, geralmente eram aqueles adaptados à realização de algum exercício gramatical.

Não se pensava também em trabalhar com a produção escrita de nossos próprios alunos, pois, que *atributos* esses textos teriam para serem trabalhados em sala de aula?

Mas essa realidade está cada vez mais longe de nossas salas, não é mesmo? Trataremos disto na próxima aula. Mesmo assim, vamos refletir um pouco sobre o que dissemos nesta seção?

ATIVIDADES



1. No item anterior, caracterizamos os textos que, comumente, são trabalhados em sala de aula. Releia atentamente esse item, e responda: quais são, afinal, as características desses textos?

2. Agora que já caracterizamos os textos que comumente são utilizados em sala de aula, vamos nos recordar daqueles outros gêneros textuais, de que as disciplinas *Língua Portuguesa na Educação 1* e *Língua Portuguesa na Educação 2* nos falaram. Leia com atenção as questões a seguir e responda:

- Que gêneros textuais apresentados nas disciplinas *Língua Portuguesa na Educação 1* e *Língua Portuguesa na Educação 2* já foram material de trabalho seu, na(s) escola(s) em que você atua?
- A partir de quando você começou a utilizar gêneros textuais diversos em sua(s) aula(s)?
- Que diferenças você sentiu em relação ao trabalho realizado com a(s) turma(s)? Ou não houve diferença significativa?

RESPOSTAS COMENTADAS

1. Esta resposta não é difícil, mas depende de sua leitura apurada. Em outras palavras, você vai encontrá-la no item “Quais as características dos textos trabalhados na escola?”, porém esse encontro compreeOnde, por vezes, aquela leitura nas entrelinhas de que tanto falamos em aulas da disciplina Língua Portuguesa na Educação 1. Vamos lhe dar uma dica: são duas as características...

2. Repare que, mais uma vez, as perguntas são subjetivas. Portanto, é preciso que você se coloque no lugar que lhe estamos sugerindo – o de responsável por uma turma – e, nesse sentido, reflita sobre os trabalhos que vem desenvolvendo em sala de aula: até que ponto esses trabalhos são mais dinâmicos? Você tem dificuldades em constituir atividades diferentes? Por quê? Não se esqueça de justificar, sempre, sua resposta.

PRÁTICAS ESCOLARES REALIZADAS COM TEXTOS LITERÁRIOS

Já dissemos que os livros didáticos recorriam, na maioria das vezes, aos textos literários. Entretanto, como estes textos eram apresentados?

Muitos de nós nos recordamos de que os livros, estruturados em capítulos, procuravam trabalhar com temas que tratavam, geralmente, de questões gramaticais. A abertura de cada capítulo dava-se, então, por meio de textos, fragmentados ou não, de grandes obras da literatura infantil ou, ainda, de textos criados exclusivamente para serem trabalhados com a temática daquele capítulo. Vamos nos deter, agora, no primeiro caso – textos, fragmentados ou não, de obras da literatura infantil.

No livro didático *Escola é vida* (2ª série), suas autoras nos apresentam, no capítulo 5, um trecho do livro *Onde tem bruxa tem fada*, de Bartolomeu Campos Queiroz.

Ao ler atentamente este capítulo, podemos verificar que o texto apresentado constitui-se como um fragmento da obra citada.

O livro didático sequer teve a preocupação de falar pouco sobre o escritor – suas obras principais, por exemplo. Ele também não teve o cuidado de inserir o trecho destacado para aquele capítulo em uma síntese da obra citada, a fim de que os pequenos leitores contextualizassem



aquele trecho. Nesse sentido, que inferências foram efetivamente oferecidas à criança para que entenda o texto, aproprie-se de sua linguagem e torne-se um leitor?

Estamos entendendo o termo inferências como um sinônimo amplo de contextualizações. Em outras palavras, quais elementos os autores daqueles livros didáticos apresentam aos alunos, a fim de propiciar-lhes uma leitura mais significativa?

Veja que nós estamos sempre reforçando a importância do contexto, tanto na produção da leitura quanto da escrita... Sem contexto, ausenta-se do texto uma parte que pode torná-lo mais, ou menos significativo para cada leitor. Em outras palavras, mais, ou menos inteligível para ele.

Como segundo exemplo, para mostrar a falta de contextualização nos livros didáticos, citamos o poema “Ou Isto ou Aquilo”, de Cecília Meireles, destacado para a abertura do capítulo 14, no livro *Língua portuguesa*, também da 2ª série, da Coleção *Quero aprender*. Neste capítulo, estruturado em quatro partes distintas (Compreensão e Interpretação; Vocabulário; Ortografia e Redação), a autora nos brinda com o poema inteiro, sem cortes. No entanto, como no exemplo anterior, nossa grande poetisa não é apresentada ao público leitor, muito menos suas obras, ou ainda a obra específica que empresta o nome ao texto citado.

Para complicar um pouco mais, as atividades propostas nas partes de vocabulário, ortografia e redação encontram-se, predominantemente, desvinculadas do texto. A primeira parte, dedicada à compreensão e interpretação do texto, refere-se a poema, estrofe e verso. E, entre as questões propostas, solicita-se ao aluno que copie o primeiro verso da primeira estrofe. Perguntamos a você, professor: este tipo de tarefa acrescenta algo ao gosto de ler? Possibilita ao aluno a apreensão do texto em suas nuances literárias?

O terceiro exemplo desta falta de contextualização, nós retiramos de um trabalho completo, apresentado pela professora Marta Morais da Costa, durante o XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), realizado na cidade de Curitiba (PR), em 2004. Refletindo acerca das questões relativas à leitura, formação de leitores e textos

literários, a autora nos brinda com trecho transcrito do livro didático *Trabalhando com poesia*, no qual seu autor, ao apresentar o poema “Três Tias”, de Elias José, sugere, entre as propostas de atividades:

1. Que letras se repetem bastante no poema? (...) Todos concordam?
2. Verifique qual a letra que mais se repete no poema. Transcreva-a tantas vezes quantas ela aparecer na primeira estrofe (COSTA, 2004, p. 266).

O terceiro exemplo, assim como o segundo, caracteriza-se por apresentar um texto literário completo, mas que, como diria Marisa Lajolo, constitui-se como mero pretexto para ensinar questões gramaticais.

Repare que as perguntas propostas estão fora de foco, são meras repetições de exercícios que em nada lembram o ritmo ou a sensibilidade do poema utilizado, desvinculadas da *produção textual significativa*.



Estamos denominando produção textual significativa aquela que institui uma relação expressiva e ao mesmo tempo subjetiva com o leitor.

Uma análise mais apurada do tipo de trabalho proposto pelos autores dos livros didáticos apresentados nos três exemplos acaba por deixar no aluno um *gosto amargo de leitura*, ou seja, a sensação de que ler não é uma tarefa prazerosa. Parafraseando o professor Ezequiel Silva, citado nas Aulas 1 e 2 desta disciplina, cria-se uma outra “lei-dura”,

ou seja, não a da ausência de acesso à leitura, mas a de seu acesso por caminhos tortuosos...

Veja o que o professor Ezequiel Silva afirma, ainda, em relação a este problema:

E é este tipo de leitura o mais prejudicado no ambiente escolar devido às próprias distorções existentes no nosso sistema de ensino. Ao invés do prazer, levantam-se o autoritarismo da obrigação, do tempo predeterminado para a leitura, da ficha de leitura, da interpretação prefixada a ser convergentemente reproduzida (como se isso fosse possível!) pelo aluno-leitor e outros mecanismos que levam ao desgosto pela leitura e à morte paulatina dos leitores (...) (SILVA, 1986).

A partir das práticas de formação de leitores produzidas pela escola, e do modo como os textos são trabalhados nos livros didáticos, Kleiman complementa dizendo:

Ninguém consegue fazer aquilo que é difícil demais nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. (...) Muitas das práticas do professor desse período após alfabetização sedimentam as imagens negativas sobre o livro e a leitura desse aluno que logo passa a ser mais um não-leitor em formação (KLEIMAN, 1998).

Lendo atentamente os trechos destacados, acreditamos até que, sem exageros, cria-se uma barreira entre *leitor/texto literário*, na medida em que este último não é entendido como uma *linguagem artística*. O *gosto*, o *prazer* do texto não são levados em conta (tema para as próximas aulas). Essa barreira entre leitor/texto literário não permite aos alunos-leitores conhecer suas *potencialidades figuradas*, isto é, a sua *literariedade*.

Estamos denominando potencialidades figuradas as formas de expressão que são utilizadas de maneira artística, singular, nos textos literários.

Contudo, como afirmamos no início desta aula, nossas práticas têm sido acompanhadas por livros didáticos em que uma abordagem mais ampla do texto literário ou não-literário e de leitor-autor nos são apresentadas. Vamos lembrar as Aulas 15 a 19 da disciplina Língua Portuguesa na Educação 1 e as Aulas 12, 26 e 27 da disciplina Língua Portuguesa na Educação 2?

Se você retornar a esse material de *Língua Portuguesa na Educação 1*, vai perceber que discutimos a importância de uma visão ampliada de texto, e também afirmamos a necessidade de se trabalhar com gêneros textuais diferentes, reforçado no material de *Língua Portuguesa na Educação 2*. Acreditamos que estas formas de se entender o texto possibilitam ao aluno a compreensão de que a produção escrita depende de diversos fatores. E sua *recepção, através da leitura*, também.

Entre os fatores apresentados está, inclusive, a nossa própria *disponibilidade* para lê-lo, ou melhor, por vezes *decifrá-lo*. Lembram-se daquela célebre frase da Esfinge? *Decifra-me ou te devoro...* Pois é, a produção escrita precisa ser “decifrada”, mas cada um de nós realiza este ato de seu jeito, a partir de seu acúmulo de experiências. E a escola?... Ela nos auxilia nesta prática? Para configurar melhor essa questão, continuemos, pois, a destacar um tipo de texto: o literário. E um local privilegiado onde ele pode aparecer – a escola.



Relembrando um dos itens desta aula – “Práticas escolares realizadas com textos literários” – verificamos como os livros didáticos podem desqualificar estes tipos de textos... Agora chegou a sua hora!



ATIVIDADE

3. Abra e leia, cuidadosamente, o livro didático que você indicou para sua turma este ano, ou qualquer outro indicado para turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental. Dê uma olhada e verifique os textos que ele lhe apresenta.

- Você reconhece, entre os textos apresentados, algum que possa ser denominado texto literário? Justifique sua resposta.

Agora, repare nas questões que são levantadas sobre o texto.

- De que natureza são essas questões?

- Você avalia as questões apresentadas para o trabalho com o texto como capazes de levar o aluno a gostar de ler? Justifique sua resposta.

RESPOSTA COMENTADA

Ora, como podemos comentar uma resposta sem que saibamos, no caso, qual o material que você escolheu para responder à pergunta? Obviamente, aqui não dá nem para lhe dar uma simples “dica”. O jeito é você escolher o livro didático, olhar com atenção os textos que ele apresenta e verificar se algum pode ser denominado texto literário. A partir dessa escolha e da resposta que você elaborar, entre em contato com o tutor presencial ou do pólo e discuta essa resposta com ele.

Continuando com o nosso raciocínio, será que o livro didático estará sempre azucrinando o texto literário? Em outras palavras, essa relação livro didático/texto literário será, realmente, uma relação antagônica?

Retornemos ao espaço formal da escola: não terá ela, a escola, outras formas de trabalhar o texto literário? Neste sentido, repare o que Lia Luft nos diz, em crônica publicada na revista *Veja*:

(...) e a escola era um fardo (seria tão mais divertido ficar lendo debaixo das árvores, no jardim de casa...). Mas, em compensação, na escola também se brincava com palavras: lá, como em casa, havia livros, e neles as palavras eram caramelos saborosos ou pedrinhas coloridas que a gente colecionava, olhava contra a luz, revirava no céu da boca... E às vezes cuspiam na cara de alguém de propósito, para machucar (LUFT, 2004).



Como você pode perceber, a autora nos deixa entre o sim e o não... Para ela, havia momentos em que a escola se tornava um peso em relação às práticas de leitura. No entanto, existiam outros instantes em que ela se deliciava com os livros existentes no espaço da sala de aula. Perguntamos: que livros seriam esses? Seriam histórias incluídas em livros didáticos? Ou a autora estaria se referindo ao próprio livro, sem a adjetivação pedagógica, ou seja, livro simplesmente, sem o apêndice da palavra *didático*?

Acreditamos que a segunda opção – a referência ao próprio livro sem adjetivação pedagógica – possa ser uma resposta. Se pensamos na escola como um espaço de educação ampla e irrestrita, por ela devem passar atividades não somente intelectuais, mas também esportivas, culturais, profissionais ou artísticas. O texto literário reflete essa faceta artística que a educação deve propiciar. Pensando nesse texto, e em sua natureza, Zilberman e Silva afirmam que:

Compete hoje ao ensino da literatura não mais a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor. A execução dessa tarefa depende de se conceber a leitura não como o resultado satisfatório do processo de alfabetização e decodificação da matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário. A literatura se associa então à leitura, do que advém a validade dessa. (...) A experiência da leitura decorre das propriedades da literatura, (...) esse universo, contudo, se alimenta da fantasia do autor, que elabora suas imagens interiores para se comunicar com o leitor... (...) Dúbia, a literatura (...) aciona sua fantasia (...) mas suscita um posicionamento intelectual. (...) Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado do cotidiano, leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências (1990, pp. 18-19).

Nesse texto, os autores apresentam uma bela reflexão acerca da natureza da Literatura e, por extensão, do texto literário. Se não compete à escola *didatizar* a leitura, quando empreende a tarefa de formação de leitores, também não lhe deve competir a de *pedagogizar* o texto literário, muito menos a de encerrá-lo apenas nos muros dos livros didáticos. Em outras palavras, livros à *mão cheia* é o que a escola precisa cultivar, e deixar que os leitores, por meio de sua criatividade e disponibilidade, façam as suas escolhas. Você não concorda conosco?

CONCLUSÃO

Concluindo, acreditamos que esta aula lhe possibilitou refletir um pouco mais acerca do papel da escola na constituição de sujeitos-leitores. Em outras palavras, procuramos mostrar a você que também se pode aprender a ler na escola, desde que esse ato não seja entendido como um fazer mecânico, passível de ser contabilizado em uma prova, ou num daqueles *testes-surpresa* que tantas vezes nos azucrinaram, não é mesmo?

RESUMO

Sintetizando nossos propósitos nesta aula, apresentamos-lhe três tópicos essenciais à continuidade de seu estudo:

- A escola trabalha com textos de naturezas e características diferentes.
- Muito presente no espaço escolar, o texto literário tem sido didatizado, ou seja, trabalhado de uma forma em que sua especificidade não é ressaltada.
- Se pensamos em Educação a partir de uma concepção mais ampla, é necessário valorizar o texto literário como manifestação/expressão artística da linguagem verbal.

ATIVIDADE FINAL

Como atividade final, apresentamos a você uma afirmação de Lajolo (1993):

Ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas. (...) Na escola, anula-se a ambigüidade, o meio-tom, a conotação – sutis demais para uma pedagogia do texto que consome técnicas de interpretação como se consomem pipocas e refrigerantes (pp.15-16).

Leia, atentamente, esta afirmação. Após a leitura, compare-a com o tema desta aula e suas respectivas discussões.

RESPOSTA COMENTADA

Veja que a afirmação de Marisa Lajolo, de certa forma, resume muito do que discutimos durante esta aula. Ela procura caracterizar o texto literário e mostrar como a escola, por vezes, esconde essas características atrás de um trabalho nem sempre relevante. Como a autora nos mostrou isto? Elabore sua resposta e discuta-a com o tutor presencial ou a distância.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, você vai continuar estas reflexões, mais precisamente percorrendo sobre o que se lê na escola – natureza e tipo de textos – e quais materiais levam a essa leitura.

Leitura e Literatura na escola: o que se lê?

AULA

4

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Conhecer os critérios de escolha de textos literários implementados no contexto escolar.
- Identificar critérios de seleção de textos literários que podem ser utilizados pela escola, levando em consideração os interesses do aluno.

Pré-requisitos

Para esta aula, é importante que você retorne às Aulas 15 e 16 da disciplina Língua Portuguesa na Educação 1 – que discutem a importância de a escola despertar o prazer de ler do aluno nas séries iniciais –, à Aula 1 da disciplina Língua Portuguesa na Educação 2 – que destaca as práticas de leitura que visam à autonomia do leitor no processo de compreensão/interpretação de textos – e às Aulas 1, 2 e 3 desta disciplina.

INTRODUÇÃO

Vamos continuar pesquisando o universo escolar e suas práticas leitoras? Na aula passada, mostramos para você, por meio de alguns exemplos bem típicos extraídos de livros didáticos, como as práticas leitoras com o texto literário no contexto escolar muitas vezes servem como mero “pretexto” para ensinar questões gramaticais, suscitando experiências nas quais o valor e o prazer da leitura não são considerados. Essas experiências são impregnadas por *técnicas e cobranças de exercícios* totalmente desvinculados da *produção textual e de suas possibilidades de atribuição de sentidos*. Neste caso, a professora Raquel Villardi ressalta que

(...) a prática pedagógica com o livro infanto-juvenil, no primeiro segmento, distancia a criança do livro, na medida em que põe o aluno frente ao tema, e não frente ao texto, trabalha a partir do livro, e não o livro. Se o aluno passa a associar o texto a algo que vem depois, se para ele o livro é apenas um elemento que detona um outro trabalho, e este sim, é o importante, então todo o processo de valorização do livro e da leitura se perde, impedindo que a criança compreenda que o prazer pode (e deve) estar no simples ato de ler, descobrindo uma variedade de sentidos no que se leu (1999, p. 22).

Todavia, podemos observar que os livros didáticos publicados ultimamente já procuram abordar o texto literário e suas práticas decorrentes com uma visão mais ampla de texto, de literatura e de leitor/autor. Como ainda há um longo caminho a percorrer quanto à abordagem dos textos na escola – pois os “ranços” e “fantasmas” da didatização da leitura e da pedagogização ainda pairam nos livros didáticos –, vamos analisar como a relação aluno/leitor e texto literário se traduz no que diz respeito aos critérios de escolha do que se lê no universo escolar.

QUE LIVRO VOU ESCOLHER?

O professor, como agente formador de leitores, necessita da definição de certos critérios para fazer a seleção de livros de literatura infanto-juvenil que serão utilizados em seu cotidiano escolar. Antes de entrarmos na discussão acerca dos processos de seleção de textos que poderão compor o acervo literário do universo escolar, vamos refletir sobre a sua prática como agente formador de futuros leitores?



ATIVIDADES



1. Vamos à provocação?

Dentre os títulos listados a seguir, qual você escolheria para ler? Justifique sua escolha.

- *O soldadinho de chumbo* – Hans Christian Andersen.
- *A cigarra e a formiga* – domínio popular.
- *Flicts* – Ziraldo.
- *O Chapeuzinho Vermelho* – domínio popular.
- *O rei que não sabia de nada* – Ruth Rocha.

2. Que critérios você, como agente formador de futuros leitores, utiliza ao escolher um livro de literatura infanto-juvenil para ser abordado na sala de aula? Liste, pelo menos, cinco critérios que você utiliza, justificando brevemente seu ponto de vista.

RESPOSTAS COMENTADAS

Para responder a estas questões, pense primeiro e responda: quais são os parâmetros nos quais você geralmente se baseia para escolher um livro de Literatura que será utilizado na sala de aula: o currículo escolar, as suas preferências como leitor, de seu aluno, da escola (coordenação pedagógica/direção) ou das editoras de livros? Esta reflexão orientará sua resposta. Todavia, independente de qualquer parâmetro utilizado, é importante sempre levar em consideração nesse processo de escolha a bagagem de experiências/conhecimentos de seus alunos.

A provocação anterior servirá de base para a nossa reflexão acerca dos critérios que comumente utilizamos ao selecionarmos livros de literatura infanto-juvenil na escola. Será que a sua resposta dialoga com a visão dos autores que elegemos como nossos interlocutores nessa discussão? O que eles têm a dizer sobre este assunto? Vejamos, a seguir, alguns deles:

Esta Natureza política do educar é que me leva a ter bastante cuidado com os textos que escolho. Trato, nos cursos, de que existam leituras feitas em casa e comentadas em sala de aula, mas sempre apostado no prazer das leituras e descobertas feitas em sala de aula. Os livros, os textos escolhidos irão variar dependendo do grau de maturidade da turma, das possibilidades de aquisição do material, tudo isso girando ao redor dos meus objetivos como orientadora (VARGAS, 1993, p. 22).

Depois, o livro é indicado, não escolhido pelo leitor... Como uma única e mesma história pode interessar a toda uma classe? Como imaginar que haja uma identificação geral – de meninos e meninas – todinhos preocupados com o mesmo problema? E todos interessados num determinado gênero literário, previsto como fonte única de prazer para aquele mês do ano? Mesmo nas escolas mais democráticas, onde se dá o direito de escolher entre dois ou três títulos, quais os referenciais reais para essa prévia seleção? Por que não ampliar os horizontes, indo às livrarias ou bibliotecas e deixando cada aluno manusear, folhear, buscar, achar, separar, repensar, rever, reescolher, até se decidir por aquele volume, aquele autor, aquele gênero, que, naquele determinado dia, lhe desperta a curiosidade, a vontade, a inquietação??? Claro que, para isso, a professora teria de ler muito mais livros, e a questão que fica é esta: ela está disposta a fazer isso?

Porque, de verdade, a professora trabalha com um leque muito estreito de alternativas... Conhece pouco de literatura infantil, em geral aqueles livros que as editoras enviam para a sua casa/escola ou aqueles cujos autores estão mais dispostos a divulgar seu trabalho... O critério reinante, na maioria dos casos, não é o da qualidade do livro, mas o da pronta-entrega (ABRAMOVICH, 1995, p. 140).

Com qual dos depoimentos apresentados você se identificou? Ou não se identificou com nenhum deles? Com estes depoimentos apresentados pelas professoras Susana Vargas e Fanny Abramovich, podemos verificar que os critérios de seleção dos livros de Literatura podem ser múltiplos, porém, igualmente fundamentados em enfoques teórico-metodológicos estereotipados, frutos de uma concepção tradicional em relação às práticas leitoras. Tais critérios são ora centrados na visão do professor, ora na visão da escola - conteúdo/programa curricular – e até vinculados aos interesses das editoras. O que será realmente importante no momento da seleção do livro de literatura infanto-juvenil que será explorado no contexto escolar? A história em si como geradora de sentidos, ampliadora da compreensão de mundo, estimuladora de experiências novas e, sobretudo, desencadeadora de puro prazer, ou a transformação do ato de ler num “trampolim” para se trabalharem os conteúdos programáticos do currículo escolar? Mas será que tais critérios, geralmente utilizados nas escolhas dos textos literários que farão parte do acervo cultural de nossos alunos, despertam o interesse e o gosto pela leitura?

Se você realizar uma análise dos fatores que levam a essas escolhas, posicionando-se criticamente, observará que, além de elas serem frutos de problemas que transcendem “os muros” das escolas (falta de políticas públicas e recursos materiais capazes de incentivar e fomentar a leitura, formação precária do professor no que concerne à teoria e prática literárias), elas se revestem em seus contextos educativos locais de concepções mecânicas, utilitárias, ingênuas e acríticas sobre como, para quê e por que promover este encontro entre nossos alunos/leitores e o texto literário.

Contribuindo mais uma vez para nossa reflexão sobre o tema, o professor Ezequiel Theodoro da Silva salienta que a lógica de encaminhamento do livro delineada nessas bases se constitui em *infantilidades*, pois retrata uma carência de consciência crítica e **EPISTEMOLÓGICA** acerca do trabalho com a literatura no âmbito escolar.

Em relação aos critérios para a seleção de livros a serem propostos nas escolas aos alunos/leitores, essas *infantilidades* se traduzem nas seguintes situações apresentadas pelo professor Ezequiel Theodoro da Silva:

Os critérios para a seleção de livros a serem propostos às crianças parecem obedecer a uma ordem aleatória ou casuística. Algumas instituições chegaram a elaborar listas de livros recomendados para as diferentes séries, porém pouco se sabe sobre as bases objetivas que direcionam a escolha das obras.

Por outro lado, como as bibliotecas escolares inexistem ou são pessimamente equipadas em termos de acervo, os interesses específicos das crianças quase nunca são atendidos. Desta forma, a leitura da maioria dos alunos restringe-se a “pitadas de decodificação” do livro didático, apostilas e/ou compêndios de literatura. Daí o hábito da não-leitura ou da leitura do livro fino ser uma constante em nossas salas de aula.

Os alunos não lêem, mas será que o professor lê? Parece-nos que, pelas suas próprias condições de vida (salário, tempo, regime de trabalho, família etc.), o professor, em termos de atualização através da leitura, vem sendo extremamente afetado e prejudicado. Daí, talvez a facilidade com que determinadas editoras fazem comércio direto dentro das escolas, burlando livrarias e bibliotecas e transformando seleção de obras em mero fator de “marketing” bem trabalhado (SILVA, 1993, p. 62).

EPISTEMOLÓGICA

A expressão consciência epistemológica refere-se, neste contexto, ao estudo crítico sobre o universo da Literatura.

Dialogando com Ezequiel Theodoro da Silva, Cecília Meireles “aquece” ainda mais nossas reflexões sobre esta questão dos critérios de seleção do texto literário na escola:

(...) em suma, o “livro infantil”, se bem que dirigido à criança, é de invenção e intenção do adulto. Transmite os pontos de vista que este considera mais úteis à formação de seus leitores. E transmite-os na linguagem e no estilo que o adulto igualmente crê adequados à compreensão e ao gosto do seu público.(...)

Por isso, em lugar de se classificar e julgar o livro infantil como habitualmente se faz, pelo critério comum da opinião dos adultos, mais acertado parece submetê-lo ao uso – não estou dizendo à crítica – da criança, que, afinal, sendo a pessoa diretamente interessada por essa leitura, manifestará pela sua preferência, se ela a satisfaz ou não.

Pode até acontecer que a criança, entre um livro escrito especialmente para ela e outro que não foi, venha a preferir o segundo. Tudo é misterioso, nesse reino que o homem começa a desconhecer desde que o começa a abandonar (MEIRELES, 1984, pp. 29-30).

Podemos verificar que, como ambos os autores apontaram anteriormente, a escola, de modo geral, ainda está centrada em critérios de seleção de livros determinados pela “lente” muitas vezes “desfocada”, “embaçada” do adulto. Este pode ser representado pela figura do professor, da direção/coordenação pedagógica/bibliotecários, e até mesmo das editoras, menos do aluno/leitor. Curiosa esta observação, pois é importante que se pergunte: a quem se destinam esses livros?

Vamos agora investigar como essa prática de seleção de livros de Literatura é desenvolvida no âmbito de sua escola.



ATIVIDADE

3. Entreviste, na escola em que você trabalha, o profissional responsável pela seleção dos livros de Literatura que são adquiridos pela mesma (pode ser o bibliotecário, o coordenador pedagógico, a diretora, a dinamizadora da sala de leitura). Solicite que ele responda às seguintes perguntas, que serão registradas em seu material:

- Que critérios você utiliza para a seleção dos livros de Literatura a serem adquiridos pela escola?
- Que gênero(s) literário(s) você considera que a escola deve privilegiar?
- Como você acha que o livro de Literatura pode ser explorado no cotidiano escolar para contribuir para a formação de futuros leitores? Que estratégias podem ser utilizadas neste sentido?

RESPOSTA COMENTADA

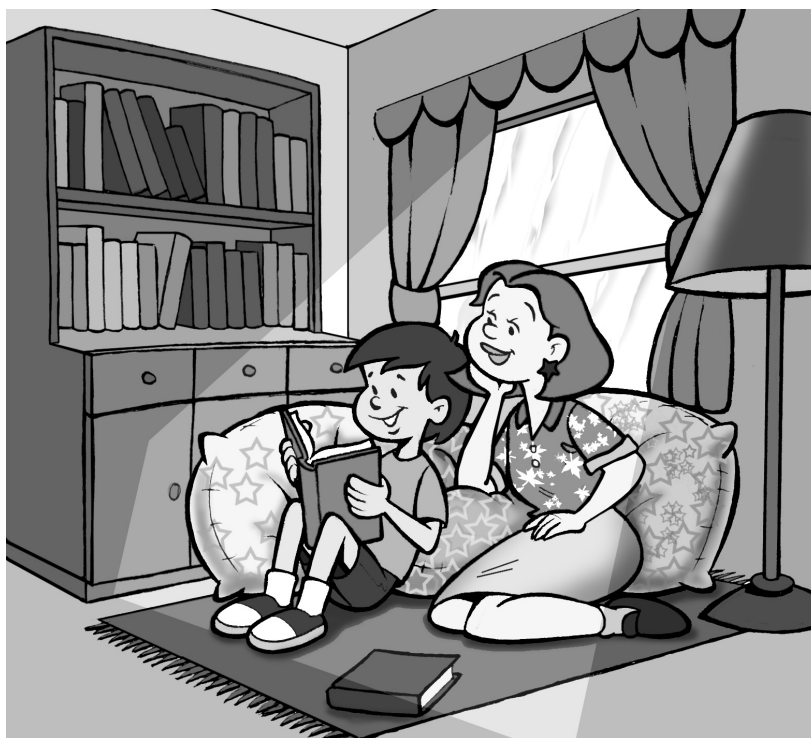
Após realizar o registro dessas perguntas, verifique pontos de convergência e divergência entre sua visão (Atividade 1) e a do profissional entrevistado. Observe que as respostas apresentadas variam de acordo com a concepção de leitura, de leitor e de literatura de cada um.

(Solicita-se ao aluno que entre em contato com os tutores presencial e/ou a distância, a fim de comentar essa resposta).

ESCOLHA DO LIVRO: PRAZER COMPARTILHADO

Como vimos anteriormente, as escolhas de livros de Literatura em nossas escolas ainda refletem os “fantasmas” da didatização da leitura e da pedagogização do texto literário. Desta constatação surge a seguinte questão: Como você, professor, poderá despertar o prazer da leitura em seus alunos, se não for também um leitor?

Para formar alunos/leitores, é fundamental que o professor desenvolva este prazer pela leitura, resgatando sua “porção” leitora, pois só ela possibilitará a escolha de um livro apaixonante, que certamente desencadeará uma leitura compartilhada e geradora de sentidos para todos.



Outro aspecto destacado anteriormente, e que também merece ser considerado neste processo de seleção do livro de literatura na escola, diz respeito à definição de quem deve escolher o que será lido. Será que a seleção deve passar única e exclusivamente pelo crivo do professor, ou do coordenador pedagógico/bibliotecário, ou – no pior dos casos – do livreiro representante da editora? Ou será que podemos delegar esta tarefa ao seu maior interessado, o aluno?

E para complementar essas reflexões sobre os critérios do que escolher para ler na escola, indagamos: Que práticas leitoras alternativas podemos implementar para promover o encontro entre nossos alunos/leitores e o livro, distanciando-se da escolarização/pedagogização que ainda “reina” nesses ambientes?



ATIVIDADE

4. Pense em uma prática alternativa de formação de leitores. Como você a desenvolveria no papel de agente de leitura, objetivando despertar o gosto pela leitura de seus alunos/leitores? Lembre-se de que não estamos buscando propostas que sejam “pretextos” ou “receitas mirabolantes” para trabalhar com conteúdos curriculares mas, sim, que visem a desenvolver em nossos alunos uma concepção ampla de leitura, desvelando os sentidos manifestos e latentes contidos no texto literário.

Descreva a prática, respondendo às seguintes questões:

- Como selecionarei os livros de literatura a serem utilizados nesta prática alternativa de formação de leitores?
- Para quê realizarei esta prática?
- Como a desenvolverei?

RESPOSTA COMENTADA

Para responder a esta atividade, faça uma retrospectiva sobre sua prática no papel de agente formador de alunos/leitores ou mesmo no papel de aluno/leitor.

Relacione estas experiências com o que discutimos até agora em nossa disciplina em termos da realidade educacional.

Se possível, leve esta resposta para ser discutida durante a tutoria, no pólo, ou compartilhe com os tutores a distância.

ESCOLHER, PARA QUÊ?

Antes de respondermos para quê devemos escolher os textos literários, vamos refletir sobre novas práticas de seleção e produção da leitura no contexto escolar. Vejamos o que alguns autores nos dizem a respeito disto:

Tais são as premissas que precisam balizar projetos que objetivem efetiva democratização e qualificação das práticas – sobretudo escolares – de leitura no Brasil. Os projetos precisam abrir-se com a crítica da inevitável participação nos rituais da apropriação da literatura infantil pela escola e vice-versa: que os professores lutem por uma formação competente, regular e supletiva, que os liberte da tutela de cursos efêmeros e do paternalismo autoritário de

receitas de leituras apostas a livros; que os autores se mobilizem no sentido de fazerem frente à escolarização de seus textos, e que os demais envolvidos – nós todos – discutamos nos circuitos, bastidores e arrabaldes da literatura infantil o caráter histórico da organicidade institucional dos livros infantis, refinando categorias para a compreensão dessa historicidade que também nos envolve, cumprindo, assim de forma mais crítica, o papel que nos cabe, e que ninguém cumprirá por nós (LAJOLO, 1993, p. 74).

(...) que livros estamos lendo hoje ? Provavelmente aquele de que me falou um amigo, que já o leu ou aquele de que lemos uma resenha, etc. Isto é, lemos os livros de que tivemos notícia, dependendo de quem foi nosso informante. Parece-me que os livros fazem, fora da escola, um circuito que passa por relações de vários tipos que mantemos com diferentes pessoas. Nenhum não-profissional da linguagem lê um romance, por exemplo, por obrigação. Creio que a saída prática do professor de língua portuguesa é criar esse mesmo circuito entre seus alunos, deixando-os ler livremente, por indicação dos colegas, pela curiosidade, pela capa, pelo título, etc. No microcosmo da sala de aula é possível criar esse mesmo circuito, e talvez não sejamos nós, professores, os melhores informantes para nossos alunos. Rodízios de livros entre alunos, bibliotecas de sala de alunos, biblioteca escolar, frequência a bibliotecas públicas são algumas das formas para iniciar esse circuito (GERALDI, 2003, pp. 98-99).

Os enfoques apresentados por Marisa Lajolo e João Wanderley Geraldi apontam para a necessidade de redefinirmos os processos de concepção, seleção e produção da prática literária no universo escolar. Tal redefinição passa necessariamente pela compreensão de que a leitura é um ato individual, espontâneo e íntimo, que deve ser norteado pelo prazer, e não pelo dever de sala de aula. Tais processos devem, por sua vez, denotar um compromisso com a democratização e a qualificação das práticas de leitura no Brasil.

Perguntamos, então, o que a escola deve privilegiar em seus espaços educativos: o desenvolvimento do gosto ou do hábito pela leitura? Devemos escolher o livro para quê? Não vamos responder a esta questão agora. Apenas reflita sobre ela.

CONCLUSÃO

Deixaremos esta pergunta para ser respondida em nossa próxima aula. Por agora, concluímos mais esta etapa de nosso percurso de pesquisa sobre o tema Literatura na Formação do Leitor com as considerações apresentadas por Iara Glória Prado, na citação a seguir:

Para tornar os alunos bons leitores, para desenvolver o gosto e o compromisso com a leitura, a escola terá que mobilizá-los internamente pois esse é um aprendizado que requer esforço. Precisar fazê-los achar que ler é interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará a eles autonomia e independência. E terá que oferecer condições favoráveis para as práticas – que não se restringem apenas aos recursos materiais disponíveis, pois, na verdade, todas as evidências têm revelado que o uso que se faz dos livros e de materiais escritos é o aspecto mais determinante para a formação de leitores de fato (PRADO, 1999, p. 84).

Por meio das considerações desenvolvidas por Iara Glória Prado, podemos mais uma vez constatar o papel fundamental a ser assumido pela escola, como espaço dinamizador de práticas leitoras centradas nas experiências/conhecimentos locais dos alunos. Tais práticas devem privilegiar o desenvolvimento da autonomia, da independência e do posicionamento do aluno frente ao texto literário.

ATIVIDADE FINAL

Vamos relembrar um filme assistido por você na disciplina Língua Portuguesa na Educação 1?

Assista novamente, no filme *Janela da alma*, aos depoimentos de Oliver Sacks e Wim Wenders a respeito da função da imaginação na interação leitor e texto literário. Com base nesses depoimentos e na nossa discussão nesta aula, responda: Que relações podemos estabelecer entre o processo de seleção do livro realizada pelo próprio aluno/leitor e o despertar do seu prazer e imaginação no ato de ler?

RESPOSTA COMENTADA

Se, como Oliver Sacks ressalta, nossa visão e imaginação revelam nossos anseios, desejos, cultura e conhecimentos, o processo de seleção do livro de literatura já carrega por si só esta “marca” individual de cada leitor. Por isso, ela deve preferencialmente ser feita pelo próprio aluno/leitor, ou seja, a escolha do livro é pessoal e intransferível, possibilitando o despertar da imaginação e do prazer contidos no ato de ler o mundo e a palavra.

RESUMO

A escola utiliza critérios de escolha de textos literários pautados, geralmente, na ótica do adulto. Neste sentido, a escola e o professor têm um papel fundamental na reflexão e implementação de outros critérios de seleção dos textos literários baseados na escolha feita pelo aluno. Torna-se necessário redefinirmos os processos de concepção, seleção e produção da prática literária no universo escolar.

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, você analisará os conceitos de hábito e gosto pela leitura, bem como suas implicações no processo de formação de sujeitos-leitores. Discutirá, também, a possibilidade de o prazer de ler estar presente no contexto escolar.

Leitura e Literatura na escola 2: hábito ou gosto?

AULA 5

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

- Distinguir os conceitos de *hábito* e gosto pela leitura, bem como suas implicações no processo de formação de sujeitos-leitores.
- Construir o conceito de *prazer* e sua presença no ato de ler na escola.

Pré-requisitos

Para que você acompanhe melhor esta aula, é importante retomar as Aulas 15 e 16 da disciplina Língua Portuguesa na Educação 1. Reflita, mais precisamente, acerca dos níveis de um texto – nível manifesto e estrutura latente.

INTRODUÇÃO

Continuando com o tema-base da aula anterior – Leitura e Literatura na Escola –, vamos agora adentrar aquele campo ao qual nos referimos já há algum tempo. Em outras palavras, vamos refletir sobre a natureza da leitura realizada na escola: essa natureza deverá priorizar o *hábito* ou o *prazer* de ler? Você pode estar pensando: ora, hábito ou prazer... o que é necessário é que os alunos leiam! Até porque, em muitos casos, o único local onde essas crianças terão acesso à leitura será a escola mesmo.

Vamos refletir sobre esse tema, buscando outros sentidos? Em primeiro lugar, a criança não tem acesso à leitura somente na escola, pelo menos se estivermos nos referindo àquela leitura ampliada, da qual você já ouviu falar tanto! Nesse caso, ela lê sempre, mesmo que não tenha noção da leitura.

Em segundo lugar, não é porque a escola é um dos poucos lugares onde as crianças têm acesso à leitura – pensando, agora, naquele sentido mais estrito de leitura que focalizamos na Aula 1 – que nós vamos lhes apresentar textos, trabalhando-os sempre da mesma forma. Até porque você já viu em *Língua Portuguesa na Educação 2* que gêneros textuais diferentes pedem atividades textuais também diferentes, não é mesmo?

Vamos, então, discutir *hábito de ler* e *prazer de ler* ?

LEITURA COMO HÁBITO: TODO O DIA ELA FAZ TUDO SEMPRE IGUAL...

Para não fugirmos à regra, lá vai outra música de Chico Buarque...
Você se lembra desta canção?

Todo dia
Ela faz
Tudo sempre igual
Me sacode
Às seis horas da manhã
Me sorri um sorriso pontual
E me beija com a boca de hortelã...

Já deu para ver que nós somos fãs da obra de Chico Buarque. Bem; por que a primeira estrofe de *Cotidiano* foi trazida para esta aula? O que essa letra nos suscita?

Se você reparar bem, nos três primeiros versos o autor sintetiza o dia-a-dia do trabalhador brasileiro: hábitos, práticas, rotinas. E a expressão “pontual”, no sexto verso, reforça essa idéia.

Esta situação pode ser transportada para outras realidades. No caso de essa outra realidade ser a escola, teremos um grande problema, você concorda?

Provavelmente, as crianças entrarão em sala de aula, cotidianamente, para cumprir tarefas iguais, em momentos iguais, sempre sentadas do mesmo jeito e no mesmo lugar...

Que suplício!

ATIVIDADE



1. Já que, anteriormente, exemplificamos o cotidiano repetitivo em uma sala de aula, que analogia você pode estabelecer entre o trecho da canção de Chico Buarque, que lhe apresentamos, e o cotidiano das *práticas de leitura* existentes em grande parte das salas de aula?

RESPOSTA COMENTADA

Antes de mais nada, vamos deixar claro que, atualmente, muitas salas de aula já desenvolvem práticas de leitura mais críticas e emancipadoras. Entretanto, uma boa parte delas ainda trabalha de modo bastante tradicional. Como você poderia caracterizar essa forma tradicional? Essa é a resposta da Atividade 1, ou seja, práticas de leitura onde “tudo (é) sempre igual”.

SERÁ QUE PRECISA SER, SEMPRE, “TUDO IGUAL”?

Como você vem percebendo ao longo deste módulo, a prática/cultura da rotina, da “mesmice” na sala de aula, torna-se um problema grave quando se estende aos atos de leitura. Observe o que pensa Geraldini (2003) a esse respeito:

No sistema capitalista, de uma atividade importa seu produto. A fruição, o prazer, estão excluídos (para que alguns e somente alguns possam usufruir à larga). A escola, reproduzindo o sistema e preparando para ele, exclui qualquer atividade “não rendosa”: lê-se um romance para preencher uma “famigerada” ficha de leitura, para fazer uma prova ou até mesmo para se ver livre da recuperação (você foi mal na prova? Castigo: ler o romance Z, até o dia D. Depois, férias...)

O autor chama atenção para as práticas de leitura em sala de aula. Neste sentido, assinalando a relação existente entre a escola e a sociedade onde ela se insere – uma sociedade na qual as pessoas valem pelo que têm e pelo que produzem, não pelo que são. Nessas sociedades – e, por extensão, nas instituições escolares a que elas pertencem –, há sempre uma forma de “cobrança”, a procura por um produto final. Em outras palavras, nessa instituição (a escola), o espaço, geralmente, se reduz ao “preenchimento” de fichas de leitura, com o objetivo de realizar “leituras para a prova”.

Agora, retome a Aula 3, mais especificamente a fala da professora Angela Kleiman (1998). Refletindo sobre aquela citação, podemos considerar que as práticas apresentadas por Geraldini (2003) precisam ser pensadas e repensadas, evitando aquelas situações rotineiras: abrir o livro na página tal, ler silenciosamente, resolver os exercícios mecanicamente e efetuar a sua correção. Recorrendo a situações como estas, certamente não atingimos nosso principal objetivo: o aluno e sua formação como leitor. Pior ainda, talvez nem como *hábito* a leitura se torne parte de sua vida...

Como você observou, as atividades apresentadas pelos dois autores em suas reflexões são exemplos do que podemos denominar de *apreensão da leitura como hábito*. Nesta situação, ler torna-se uma tarefa a mais a ser cumprida pelo aluno na escola. Situam-se, assim, como tarefas monótonas, rotineiras, ou seja, *habituais*, como nos apresentou Buarque no trecho a que nos referimos há pouco.

No entanto, acreditamos que, se nosso objetivo principal é viabilizar a leitura na escola como possibilidade de um encontro prazeroso, as fórmulas apresentadas não correspondem a essa prática. O prazer não se contabiliza, não se constitui como lastro financeiro. Você concorda?



ATIVIDADE

2. Perroti (1999) realiza uma reflexão sobre a situação a que estamos nos referindo nesta parte da aula. Primeiramente, leia-a com atenção:

Assim, por exemplo, a coerção, o autoritarismo explícito das práticas escolares, especialmente as tradicionais, estariam na base de representações que levariam ao desinteresse de crianças e jovens pela leitura. Os modelos pedagógicos baseados na obediência do aluno a regras definidas pelo professor seriam por si só responsáveis pelo afastamento de crianças da leitura, assim como causadores de um mal-estar na relação professor-aluno, automaticamente transferido para a relação leitor-texto (p. 72).

Agora, responda às perguntas que se seguem:

- Quando solicitamos aos alunos que leiam um texto para realizar uma avaliação, a que parte do texto citado estamos nos referindo? Justifique sua resposta.
- Que situação(ões) você poderia nos apresentar como exemplos da primeira afirmação do trecho – “...a coerção, o autoritarismo explícito das práticas escolares, especialmente as tradicionais, estariam na base de representações que levariam ao desinteresse de crianças e jovens pela leitura” ?
- Fazendo uma comparação entre o trecho lido e aquele que apresentamos logo no início deste item – o trecho da música de Buarque –, que correlação(ões) você pode estabelecer entre ambos?

Já que você está querendo, neste material, as respostas a estas perguntas, vamos refletir, juntos, sobre elas e, ao mesmo tempo, ter um “trabalhinho” extra? Para que você as visualize, terá de fazer um esforço a mais, pois esta seção estará “de cabeça para baixo”...

RESPOSTA COMENTADA

Na primeira resposta, você tem algumas opções. Mas nós pensamos no trecho que afirma que “os modelos pedagógicos baseados na obediência do aluno a regras definidas pelo professor seriam por si só responsáveis pelo afastamento de crianças da leitura” por motivos óbvios, não é mesmo? Se somos “obrigados” a fazer algo, e pior, se esse algo será fruto de avaliação, é possível ter prazer na realização dessa atividade?

A segunda questão é sua. Pense bastante, exponha sua situação no papel, e discuta-a no pólo ou com os tutores. É para isso que eles estão lá, à sua espera!!!

Quanto à terceira questão, a resposta também não é muito objetiva. Aliás, trabalhar com questões objetivas em uma disciplina como esta é meio complicado, você não acha? Então, dê “asas” à sua interpretação e procure correlacionar os dois trechos. Bem, vamos lhe dar uma dica: se a composição musical nos fala de “tudo sempre igual”, que expressões você encontra no trecho de Perroti que, de alguma forma, reforçam essa ideia?

ATIVIDADE



3. Já que os trabalhos com outras linguagens – vídeos, reproduções de quadros e de fotografias, entre outras – que apresentávamos em Língua Portuguesa na Educação 1 andam meio “deixados de lado”, vamos retornar a eles? Leia atentamente os quadrinhos a seguir:



Bom, agora vamos lá: você considera que as duas amigas estavam em uma “conversa literária”, como nos afirma uma delas, no último quadrinho?

RESPOSTA COMENTADA

Se você respondeu negativamente à questão proposta, por que o fez, ou seja, que elementos você encontrou – ou deixou de encontrar – nos quadrinhos anteriores para chegar à sua resposta? Estas reflexões você vai discutir com o tutor presencial, ou a distância... você decide!!!

“DA MANGA-ROSA QUERO O GOSTO E O SUMO”: LEITURA COM GOSTO

Por que iniciar este item com o verso de abertura da composição musical *Tropicana*, de Alceu Valença? Acho que você sabe a resposta a esta indagação... Se estamos falando de gosto, e gosto é palavra que pertence ao universo semântico de um dos cinco sentidos humanos, por que não trabalhar, já, num sentido figurado, com esse gostinho de frutas que o compositor nos oferece?

E já que estamos neste papo de muito bom gosto, vamos buscar o seu conceito?

Segundo o *Dicionário Aurélio*, gosto é

1. sentido pelo qual se percebe o sabor das coisas, paladar;
2. sabor;
3. prazer, agrado;
4. simpatia, inclinação, pendor;
5. critério, opinião;
6. maneira, moda;
7. faculdade de julgar os valores estéticos segundo critérios subjetivos, sem levar em conta normas preestabelecidas;
8. bom gosto.



Tantos significados nos levam a algumas reflexões. Vamos iniciá-las pelos significados 3 e 7.

Quando o dicionário nos afirma que “gosto” é faculdade de julgar os valores estéticos segundo critérios subjetivos, sem levar em conta normas preestabelecidas, podemos afirmar que o termo carrega, em sua natureza, o significado da opção própria, da avaliação, da subjetividade, ou seja, da possibilidade de apreciarmos algo ou não. Assim sendo, este significado aproxima-se também daquele apresentado no item 5 – critério, opinião. Obviamente, este “gostar” tem a ver com as visões sócio-históricas e culturais que temos do mundo, das coisas que nele acontecem, da realidade que nos cerca.

Nesse sentido, abre-nos as portas para o significado 3: algo nos agrada, nos leva ao prazer e, portanto, a “gostar”, pois ler é reconhecer-se e, como tal, novamente retornamos às visões sócio-históricas e culturais que citamos no parágrafo anterior. Não podemos nos esquecer de que este prazer vem, obviamente, da cultura que carregamos dentro de nós, das vivências que temos e com as quais não podemos romper facilmente.

Esse significado leva-nos ainda a retornar à letra de Cotidiano. Se o cotidiano de nosso aluno é o do funk e dos raps, você já pensou que, provavelmente, são essas leituras as que lhe dão prazer, aquelas de que ele gosta?

Podemos considerar que o terceiro significado, conotativamente, também está próximo ao que listamos no item 2 – sabor. E retornamos aos versos de Alceu Valença... como é mesmo? “Morena Tropicana, eu quero seu sabor...”.



Você já deve ter escutado esse termo – *conotação*, ou seja, sentido figurado, para além do sentido primeiro da palavra, do termo ou expressão que lemos ou ouvimos. Por exemplo, no texto anterior, quando atentamos para a palavra “prazer”, lembramo-nos do termo “sabor” porque, geralmente, este último termo está associado a algo prazeroso (aquela empadinha estava tão saborosa!).

Teoricamente, resolvemos alguns impasses relativos aos sentidos da palavra “gosto”. E na prática, há como identificar o gosto? Lógico que, pelas definições que apresentamos, essa possibilidade não é objetiva, ou seja, nem todos “gostam” das mesmas coisas. Já diz o ditado popular que “o que seria do verde, se todos gostassem do amarelo”.

Quando esse “gosto” chega à escola, envolve práticas escolares, como a leitura, por exemplo. Repare na figura anterior: a morena lê, com “gosto”, um livro. Se estivesse na escola, a situação seria igual?

Há alguns anos, assistimos a uma palestra de Ruth Rocha, em que ela discutiu exatamente a natureza dos termos “hábito” e “gosto” pela leitura. Lembramo-nos que esta renomada autora de livros infanto-juvenis exemplificou o primeiro termo por meio de uma atividade corriqueira – o ato de escovar os dentes. Ela descreveu como realizamos esse ato mecanicamente, sem refletir sobre como o estamos desenvolvendo. Por isso, escovar os dentes é um “hábito”.

Ora, nesse caso, por que falamos tanto que nossos alunos “têm de criar o hábito da leitura”? hábito e gosto são a mesma coisa?

Até parece que é... Quantas e quantas vezes deixamos de praticar a leitura em sala de aula? Quando o fazemos, quantas vezes deixamos os alunos lendo, “silenciosamente”, para responder às questões que o livro didático lhes apresenta?

Diante deste “caldo” tão amargo, sem “sabor”, “engolido” em diferentes situações por indefesos alunos-leitores, emerge novamente a pergunta que já fizemos algumas aulas atrás e que, teimosamente (que nem a Emília do Sítio do Picapau Amarelo, de Monteiro Lobato) não quer se calar: formamos leitores... ou os leitores se formam?

Para ajudá-lo a responder a essa pergunta, vamos refletir mais um pouquinho em uma outra atividade?

**ATIVIDADE**

4. Iniciamos, com você, uma reflexão sobre o equívoco incorporado pelas escolas, ao tratar as expressões “gosto pela leitura” e “hábito de leitura” como equivalentes no processo de formação de leitores. Faça você, agora, a necessária distinção entre gosto pela leitura e hábito de leitura, preenchendo o quadro a seguir com sua compreensão a respeito da dicotomia e apresentando práticas que fortalecem uma e outra posição.

LEITURA NA ESCOLA			
Hábito de leitura		Gosto pela Leitura	
Minha compreensão	Práticas	Minha compreensão	Práticas

RESPOSTA COMENTADA

NÃO HAVERÁ RESPOSTA NO LIVRO, é óbvio! Você há de convir que a “sua” compreensão não pode ser alvo de uma resposta pronta, forjada por nós. Estamos esperando, ansiosamente, esta “sua” resposta!!!

Não se esqueça, no entanto, de que essa sua compreensão é fruto de sua vivência na(s) escola(s) em que trabalha, de sua atividade docente, bem como da atividade docente de seus colegas. É por meio de uma reflexão acerca dessa realidade que você conseguirá, certamente, responder à questão proposta.

Para terminarmos esta seção e entrarmos na próxima, vamos ler o depoimento de Ezequiel Teodoro da Silva acerca da sua relação com a leitura:

Lembro-me de corpo inteiro fisgado pelos “ásperos tempos”, pela “agonia da noite”, pela “luz do túnel”, vivendo, apaixonadamente, os subterrâneos da liberdade e sendo paulatinamente introduzido, por minha própria vontade, na arte da palavra. E como a palavra, com Jorge Amado comecei a cultivar o gosto pela leitura de ficção (p. 22).

Ora, você, que já pensou sobre “hábito” e “gosto” quando o tema é leitura, o que lhe parece agora: o autor está, realmente, falando de “gosto”, ou será “algo mais” – aquele “sabor” prazeroso que vimos anteriormente? O que é prazer de ler?

LEITURA E PRAZER: COMO FICA A ESCOLA?

Para “complicar” um pouquinho, vamos introduzir mais uma expressão nesta reflexão. Em outras palavras, ao “habito da leitura” e ao “gosto pela leitura” estamos acrescentando o “prazer de ler”...

No depoimento do professor Ezequiel, transcrito anteriormente, veja como é o relato de sua experiência com a leitura. Repare nos detalhes: por exemplo, as expressões que se utiliza para narrá-la – “fígado”; “vivendo apaixonadamente” –; os trocadilhos que envolvem sentidos outros – “como a pá lava...”. Uma pessoa que descreve, dessa forma, aquela experiência ímpar não tem apenas “gosto pela leitura”, ou seja, essa expressão é muito fraca, semanticamente, para representá-la. Acreditamos que o depoimento refere-se a alguém que sente o “prazer de ler”.

Você pode estar pensando: mas por que “prazer de ler”? Que diferença sutil será essa?

Bem, neste caso vamos lhe apresentar um outro autor, Roland Barthes. Ele escreveu um livro intitulado *O prazer do texto*. É óbvio que vamos recorrer a essa obra para lhe mostrar a “sutil diferença”. Retiramos dois trechos do livro, que nos “conceituam”:

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura. Texto de fruição: aquele que coloca em situação de perda, aquele que desconforta, faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência dos seus gostos, dos seus valores e das suas recordações, faz entrar em crise a sua relação com a linguagem (p. 49).

Prazer do texto. Clássicos. Cultura. Inteligência. Ironia, Delicadeza, Euforia. Domínio. Segurança: arte de viver. O prazer do texto pode ser definido por uma prática: lugar e tempo de leitura: casa, província, refeição imediata... (...) O prazer pode ser dito: é daí que vem a crítica. Texto de fruição: O prazer aos bocados. A língua aos bocados. A cultura aos bocados. (...) O texto de fruição é absolutamente intransitivo. (pp. 96-97).

Veja que nosso autor, não contente em caracterizar o “prazer” ao ler um texto, ainda introduz mais um outro termo – “fruição”...

De qualquer maneira, acreditamos que o sentido de “prazer” está mais claro para você. Ler um texto com prazer é perceber suas nuances – sejam elas metafóricas ou não; é buscar seus múltiplos sentidos – mesmo

que estejamos diante de um texto não-literário; é perguntar-lhe sobre seus possíveis desdobramentos intertextuais... Enfim, é situar-se, no mundo da linguagem verbal, caminhando para além deste mundo e procurando, no universo ficcional, as constelações de sentidos!



Você se recorda dos conceitos de “visão ampliada de leitura” e de “intertextualidade”? Então, retorne às Aulas 15 e 16 da disciplina Língua Portuguesa na Educação 1. Lá, você poderá revê-los e, possivelmente, correlacionar aquelas informações com o que estamos afirmando no parágrafo anterior.

Para Roland Barthes, além do prazer, existe ainda a “fruição”, esse outro domínio – que, veja bem, não é “domínio” – em que o leitor se insere “de cabeça”, como dizemos na gíria. Dessa forma, esse “não-lugar” em que a leitura nos “incomoda positivamente”, nos desestabiliza – pelo seu conteúdo, pela sua forma e, na maioria das vezes, pelo seu conteúdo-forma. Mas deixemos este caminho para mais adiante e vamos retornar os passos por esta estrada em que estamos, com mais duas atividades.

Não-lugar é um termo utilizado por Barthes para, neste caso específico, mostrar a “angústia saudável”, a inquietude de quem, em um estado não-racional, ou seja, mais sensível, mais subjetivo, sente-se “no espaço”, “fora de órbita”. Já aconteceu de você ler trechos de alguma obra e sentir-se “incomodado”? Em outras palavras, emocionar-se ou vibrar com situações/expressões com que não havia tido contato anteriormente?

ATIVIDADE



5. Retornando ao início desta seção, mais precisamente ao depoimento do professor Ezequiel Silva, repare na utilização do termo “palavra” desmembrado em “pá lavra”. São essa(s) possibilidade(s) da linguagem verbal que a dinamizam. Mas elas dependem de nossa ação sobre elas, não é mesmo? Explique o(s) sentido(s) que você pode atribuir ao termo “pá lavra”, utilizado pelo autor, justificando o porquê dessa(s) atribuição(ões).

RESPOSTA COMENTADA

Bem, não querendo influenciar – já influenciando, porque toda resposta pronta pode transformar-se em um “modelo” –, nós pensamos no próprio sentido conotativo utilizado pelo autor para o ato de lavar a terra. Se a pá lava; se ela é capaz de dar vida ao solo por vezes ressequido pelo sol e pelo calor, nós também somos capazes de lavar através das palavras, ou seja, buscar termos e expressões, no chão aparentemente ressequido da linguagem verbal, desnudando-os de seus sentidos imediatos e emprestando-lhes outros sentidos. E você? Pensou em quê?

CONCLUSÃO

Vamos concluir, lembrando que essas categorias a que nos referimos – hábito da leitura; gosto pela leitura; prazer de ler, fruição na leitura – podem estar presentes na educação formal, mais precisamente, na escola. E por que não?

A primeira delas – o hábito da leitura – nós já tentamos implementar, nem sempre com muito sucesso. Talvez porque não tenhamos, até agora, refletido firmemente sobre os aspectos mecânicos que essa expressão encerra e que acabam interferindo, negativamente, no que pretendemos realizar em relação ao ato de ler.

Já os outros três encontram-se, na maioria das vezes, bastante afastados dos pátios escolares, o que se dirá, então, das carteiras.

É óbvio que as condições objetivas com que trabalhamos – ou melhor, a ausência dessas condições objetivas como, por exemplo, planos de cargos e salários que incentivem o docente – não nos permitem grandes vôos. Mas acreditamos que o tempo é nosso companheiro na construção de conhecimentos e, também, na possibilidade de constituir práticas significativas de leitura, ou seja, aquelas que possibilitam o gosto, o prazer, a fruição. Se nós, professores, no mínimo “gostarmos de ler” – e isto é condição primeira, imediata –, certamente seremos capazes de criar essas possibilidades. Como nos diz Villardi, “o prazer pode (e deve) estar no simples ato de ler, descobrindo uma variedade de sentidos no que se leu” (p. 22).

ATIVIDADE FINAL

1. Retornemos, agora, a uma afirmação que fizemos anteriormente: “Ler um texto com prazer é (...) situar-se, no mundo da linguagem verbal, caminhando para além desse mundo, se necessário for!”

A atividade que propomos é a seguinte: se você tivesse de acrescentar um complemento após a expressão verbal “situar-se”, qual seria a sua escolha? A partir de seu entendimento sobre o que seja “ler com prazer”, deixe-se “arrebatar” por uma característica que, em sua visão de mundo, seja marcante nessa relação. Ah, não se esqueça de justificar a sua escolha. Ela é muito importante!

Vamos exemplificar, para que se torne mais claro: “Ler um texto com prazer é situar-se... *como um arqueólogo*, no mundo da linguagem verbal...”. Nós escolhemos arqueólogo ao considerar a possibilidade que temos de “escavar” o mundo da linguagem verbal... Entendeu? Agora é a sua vez!!!

RESPOSTA

NÃO HAVERÁ RESPOSTA NO LIVRO. Novamente, é óbvio! Como é que eu posso saber o que está pululando na sua cabeça? Reflita, escolha, justifique e entre em contato conosco, ou com os tutores presenciais! Queremos muito saber sua decisão! A título de esclarecer melhor a tarefa, pense naqueles conhecidos quadrinhos “Amar é...”. Todos nós acrescentamos algo a esta frase inicial, em algum dia de nossas vidas, não é mesmo? Você fará a mesma coisa com a frase “Ler um texto com prazer é situar-se como...”

RESUMO

Você compartilhou conosco de algumas de nossas reflexões sobre o ato de ler. Podemos dizer que há três pontos básicos em que você deve se centrar para ir adiante na disciplina. São eles:

- Os conceitos de *hábito* e *gosto* pela leitura são diferentes, bem como suas implicações no processo de formação de sujeitos-leitores.
- O conceito de *prazer* amplia as possibilidades de leitura.
- O *prazer* de ler pode ser construído, também, na escola.

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, você vai retomar as nossas discussões finais e se perguntar: “aprendemos” a ler na escola? Veja que, em nosso resumo, de certa forma nós estamos dizendo que sim. Será?

Leitura e Literatura na escola 3: “aprendemos” a ler na escola?

AULA 6

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Avaliar as abordagens teórico-metodológicas (princípios regulatórios ou emancipatórios) que podem ser utilizadas pela escola ao introduzir o texto literário em seus programas curriculares.
- Analisar práticas literárias que impedem ou potencializam o despertar do prazer de ler.
- Discutir a importância do desenvolvimento da crítica como atributo essencial para a formação de alunos/leitores.
- Criar atividades que possibilitem o desenvolvimento da apreciação crítica do aluno em relação ao texto literário.

Pré-requisitos

Para você compreender com clareza esta aula, recomendamos que resgate o material impresso da disciplina Língua Portuguesa na Educação 1, por meio da leitura atenta das Aulas 15 a 19 e das aulas da disciplina Língua Portuguesa na Educação 2, que discutem diferentes concepções de leitura relacionadas à formação do aluno/leitor e do aluno/autor de textos. Além disso, se achar necessário, retorne às Aulas 3, 4 e 5 desta disciplina, para analisar, contextualizar e compreender melhor o papel desempenhado pela escola na formação do aluno/leitor do texto literário.

INTRODUÇÃO

Tomando por base a discussão desenvolvida nas Aulas 3, 4 e 5, você já pôde construir um panorama de como a escola, um dos espaços educativos formais privilegiados (e, muitas vezes, único) de formação de futuros alunos/leitores, concebe e usa o texto literário em seu cotidiano.

Como já analisamos na Aula 5, o ato de ler, no universo escolar, muitas vezes assume um sentido restrito, calcado em princípios e valores rígidos, revestindo de obrigações e cobranças a relação aluno/leitor/livro.

Baseando-se em atividades que colocam o leitor em contato com o assunto proposto no livro (o que o aluno leu), e não com o texto e sua pluralidade de sentidos (como o aluno leu), com propósitos explícitos de utilizá-lo como “pretexto” para outras atividades, a escola tende a perpetuar a cultura da rotina, da “mesmice”. Esta cultura é característica da abordagem de educação tradicional, a qual utiliza o texto literário para o ensino dos conteúdos programáticos determinados pelos programas curriculares.

Nessa forma de ensinar, ocorrem práticas de leitura rotineiras (que nos fazem lembrar da música “Cotidiano”, de Chico Buarque de Holanda, ou seja, princípios regulatórios de educação que visam a formar alunos/leitores reprodutores de ações mecânicas (assentadas em leituras, interpretações/questionários predefinidos, produções textuais e correções direcionadas e autorizadas). Observamos, assim, na aula anterior, que a escola, por vezes, envereda por abordagens teórico-metodológicas reguladoras, nas quais *a leitura é concebida como hábito...*, tarefa obrigatória, monótona, rotineira.

Todavia, finalizamos a aula anterior propondo um percurso investigatório que vai na contramão desta prática. Acreditamos na possibilidade de construir uma abordagem teórico-metodológica emancipatória para a relação aluno/leitor/livro, a ser assumida pela escola, que se baseia na *concepção de leitura como prazer*, como prática significativa que possibilite ao aluno/leitor a atribuição de múltiplos sentidos ao texto literário com base em uma leitura contextualizada e plurissignificativa.

PRÁTICAS LITERÁRIAS NA ESCOLA: A DESCOBERTA DOS CAMINHOS EMANCIPATÓRIOS DO PRAZER DE LER

Construir uma perspectiva emancipatória, de natureza literária, para a relação aluno/leitor/livro requer que a escola reestabeleça os papéis a serem assumidos pelo professor e pelo aluno e as práticas literárias desenvolvidas neste processo. Que papéis desempenhariam professor e

aluno nesta nova trilha? Que práticas literárias seriam capazes de gerar e oportunizar novos horizontes para a formação de alunos/leitores no âmbito da escola? Tais práticas possibilitariam ao aluno/leitor “aprender” a ler, contribuindo para a formação de futuros leitores?

Os textos que se seguem traduzem, sob óticas regulatórias e emancipatórias, os caminhos possíveis de dinamização do vínculo entre aluno/ leitor e o texto literário na escola. Vamos “aquecer” nosso debate a partir da análise desses textos?



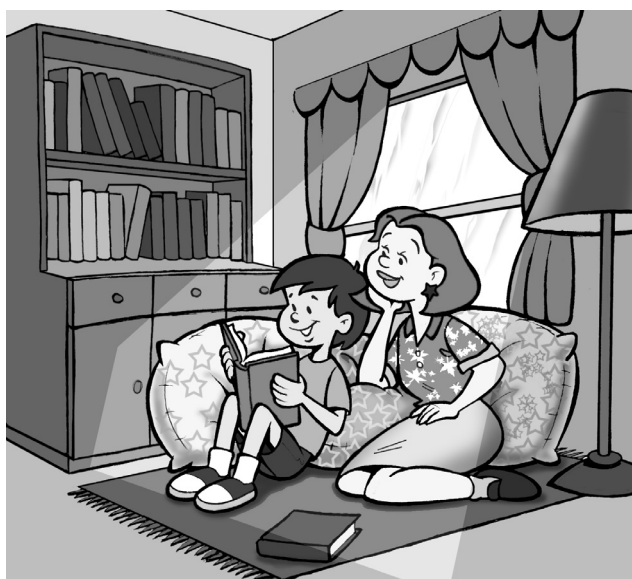
Doze maneiras simples de tornar difícil a aprendizagem da leitura
(Artigo publicado em l'Éducation, 22 de maio de 1980):

1. Estabeleça como meta o domínio precoce das regras de leitura.
2. Cuide bem para que a fonética seja aprendida e utilizada.
3. Ensine as letras ou as palavras, uma a uma, certificando-se de que cada letra ou palavra foi assimilada antes de passar para a seguinte.
4. Defina, como objetivo principal, uma leitura palavra-por-palavra perfeita.
5. Não deixe as crianças adivinharem; pelo contrário, exija que elas leiam com atenção.
6. Procure evitar, de todas as maneiras, que as crianças errem.
7. Dê um feedback imediato.
8. Detecte e corrija os movimentos incorretos dos olhos.
9. Identifique os eventuais disléxicos e trate-os o mais cedo possível.
10. Esforce-se para que as crianças apreendam a importância da leitura e a gravidade do fracasso.

11. Aproveite as aulas de leitura para melhorar a ortografia e a expressão escrita; insista também em que os alunos falem a melhor língua possível.

12. Se o método utilizado não lhe satisfizer, tente outro. Esteja sempre alerta, para achar material novo e técnicas novas.

(FOUCAMBERT, 1994, p. 13)



Direitos imprescritíveis do leitor:

1. O direito de não ler.
2. O direito de pular páginas.
3. O direito de não terminar um livro.
4. O direito de reler.
5. O direito de ler qualquer coisa.
6. O direito ao bovarismo.
7. O direito de ler em qualquer lugar.
8. O direito de ler uma frase aqui e outra ali.
9. O direito de ler em voz alta.
10. O direito de calar. (PENNAC, 1997, p. 139)

Não é preciso ser muito perspicaz para verificar que os Textos 1 e 2, respectivamente, traduzem claramente os princípios regulatórios e os princípios emancipatórios. Estes princípios podem ser observados nas diferentes formas de a escola se apropriar da literatura infantil em suas atividades propostas.

O Texto 1 retrata, passo a passo, um método de leitura centrado na lógica de “adestramento” do leitor. Este texto é voltado para uma leitura restrita do texto literário, que reflete a tendência generalizada de busca da uniformidade de ações dos alunos/leitores e é pautado na visão utilitária da literatura, com o propósito claro de explorá-la em termos estruturais e gramaticais.

Utilizando esse artigo como exemplo, o autor Jean Foucambert (1994) desvenda as artimanhas que sustentam a formação de alunos/leitores herdada pela abordagem escolar tradicional. Esta tradição assenta-se na idéia de que cabe ao professor controlar todo o processo de leitura do aluno/leitor, para garantir uma leitura homogênea, além de habituar o aluno a compreender o texto literário superficialmente, de acordo com os sentidos autorizados pelo educador.

Dialogando com Foucambert, a professora Marta Morais da Costa (2004) avança em suas reflexões, revelando mais uma faceta deste caráter regulatório no tratamento dado ao texto literário pela escola:

A chamada interpretação é considerada, na maioria das vezes, como capacidade de reconhecer num texto as palavras e frases que respondem a questões impertinentes de decodificação lexical e frasal. A preocupação do questionário é com a aquisição de vocabulário e aprendizagem de modelos sintáticos. O que poderia ser feito com textos informativos e que descaracteriza profundamente a plurissignificação dos textos literários. Esse inquirir os textos literários com finalidade utilitária constrói no entendimento das crianças a noção de que ler é buscar confirmações do já percebido, é re-afirmar, é reproduzir sem participar, é transformar a arte em ferramenta. (COSTA, 2004)

Se agora pararmos para refletir sobre a realidade representada por Foucambert e Costa, iremos, de alguma forma, nos lembrar de alguma experiência que vivenciamos como alunos/leitores ou mesmo como professores. Estas experiências se aproximam da finalidade de escolarizar o trabalho com a literatura infantil. E agora lançamos uma provocação com o tema desta aula: aprendemos a ler na escola seguindo estas fórmulas e receitas definidas *a priori*?

A análise **EXTRALITERÁRIA** que permeia as práticas literárias da escola é fundamental, se quisermos transformar este contexto de formação de alunos/leitores, transcendendo uma abordagem teórico-metodológica reguladora e constituindo uma teoria emancipadora para as relações

EXTRALITERÁRIA

Utilizamos este termo para ressaltar que as práticas literárias, no âmbito escolar, normalmente são impregnadas de valores e perspectivas que revelam uma determinada abordagem educacional. No caso proposto por Foucambert, a abordagem educacional vigente é a tradicional.

entre o aluno/leitor e o livro. Acreditando nas possibilidades oferecidas por este caminho alternativo no campo da formação de alunos/leitores, convidamos você a “arregaçar as mangas” e fazer esse novo caminho conosco. Para tanto, vamos retornar novamente ao texto 2, que nos dá pistas de como poderemos percorrer este caminho.

Daniel Pennac (1997) nos apresenta uma perspectiva emancipadora, para delinear a relação entre o leitor e o livro. Nesta perspectiva, a leitura do livro não é vista como um dever, e sim como um “passaporte” para despertar a consciência do leitor em relação ao mundo real. Por meio dos “direitos imprescritíveis do leitor”, Pennac desenha um mapa alternativo para a sua formação no âmbito escolar, defendendo a idéia de que nós, educadores, devemos oferecer a nossos alunos/leitores os mesmos direitos que proporcionamos a nós mesmos, quando interagimos com o texto literário.

Se analisarmos cada direito proposto pelo autor, observaremos que todos, de modo geral, evidenciam um novo papel a ser assumido pelo aluno/leitor: o de protagonista de seus percursos de leitura. Em vez de o professor e de o currículo escolar ditarem o uso que se fará do texto literário (tal qual verificamos no artigo apresentado por Foucambert), ambos se preocuparam em oferecer condições para que o aluno construa um novo vínculo com o livro, um vínculo afetivo (para que ele possa conhecer melhor o mundo, o outro e se autoconhecer) por meio do prazer despertado nas práticas literárias desenvolvidas na escola.

A construção deste caminho emancipatório para a relação aluno/leitor e texto literário pode, em linhas gerais, estar baseada em alguns pressupostos básicos, inspirados nos direitos do leitor, destacados por Pennac, bem como nas idéias que apresentamos para você até agora neste módulo. E quais seriam estes pressupostos?

- O ato de ler deve, necessariamente, estar desatrelado de qualquer obrigatoriedade, tarefa ou avaliação ortodoxa imposta pelo professor-curriculo.
- O aluno/leitor deve ter o direito de escolher o livro que deseja ler, que atende melhor a seus anseios e interesses.
- Preferencialmente, o ato de ler deve ser compreendido na escola como uma atividade em si, como uma atividade livre.
- É importante estimular o desenvolvimento do espírito crítico e criativo dos alunos/leitores, por meio de discussões que visem ao

confronto de idéias acerca do livro (conteúdo-forma) e à compreensão/expressão dos sentidos atribuídos.

- O ato de ler pode ser revestido de prazer, de gosto e de fruição na escola. Basta que nós, professores, no mínimo, sintamos também este prazer como leitores. E que evitemos impor regras a essa prática de leitura.

- Como desdobramento da leitura crítica e criativa, podem ser desenvolvidas atividades baseadas no texto. Estas atividades devem fazer com que o aluno/leitor busque os significados e sentidos que surgem com a leitura do texto literário. No entanto, estas atividades não devem ser vistas como roteiros, questionários ou fichas de leitura predefinidas ou definitivas.

- Oportunizar sempre o contato do aluno/leitor com diferentes gêneros textuais, a fim de que ele se familiarize e desenvolva maior competência na leitura.

ATIVIDADES



1. E você, com base no que discutimos até agora neste módulo, tem algum pressuposto para incluir nesta relação? Qual(is) seria(m) ele(s)? Vamos desdobrar esta reflexão na atividade que se segue.

Para desenvolver os pressupostos, faça antes uma reflexão sobre o que discutimos nas Aulas 3, 4 e 5 acerca do papel da escola na formação de alunos/leitores e sobre a sua prática como professor/leitor ou aluno/leitor.

RESPOSTA COMENTADA

1. Ao responder a esta questão, atenção! Não estamos querendo propor a elaboração de pressupostos rígidos que devem ser desdobrados em receitas e roteiros de leitura padronizados, mas sim contar com a sua colaboração, apontando novos caminhos teórico-metodológicos e também práticas para a formação de leitores no âmbito da escola. Como cada um terá um olhar diferente sobre o assunto, não pretendemos oferecer uma resposta pronta, para que você possa desenvolver seus próprios caminhos.

Tomando por base as discussões propostas nesta aula e os pressupostos anteriormente desenvolvidos por nós, vamos identificar, em práticas literárias realizadas em duas escolas, os princípios regulatórios ou emancipatórios contidos na relação aluno/leitor e livro.

2. Identifique os princípios regulatórios ou emancipatórios contidos nas propostas A e B de atividades desenvolvidas em duas escolas. Liste-os e justifique sua resposta.

PROPOSTA DE ATIVIDADE A

“Clube de troca incentiva formação

O Anglo-Americano criou o Clube da Leitura: cada estudante traz dois livros, e toda a turma os troca entre si.

- No fim do ano, fazem alguma atividade como trabalhos artísticos ou desenvolvimento de personagens. Passar um livro, e no fim do semestre uma prova sobre ele é arcaico, pois impõe um gosto para todos – afirma a coordenadora Yara Belém. Com o clube, cada um escolhe o que ler. É isso que forma o gosto pela leitura.” (DUARTE, 2004)

PROPOSTA DE ATIVIDADE B

Atividade baseada no livro “Arca de Noé – Vinícius de Moraes:

Leia o poema:

O Pato

Lá vem o Pato
Pata aqui, pata acolá
Lá vem o pato
Para ver o que é que há.

O pato pateta
Pintou o caneco

Surrou a galinha
Bateu no marreco
(...)
Caiu no poço
Quebrou a tigela
Tantas fez o moço
Que foi pra panela

Ritmo

1. Para você descobrir o que é ritmo no poema, faça as atividades seguintes:

- Pense num pato abandonado.
- Agora leia, em voz alta, a primeira estrofe da poesia.
- Com a orientação de sua professora, ande como um pato e, ao mesmo tempo, fale em voz alta os versos da 1ª estrofe acompanhando os movimentos de seu corpo, sobretudo dos braços e das pernas.

2. Ao realizar as atividades do item anterior, você deve ter notado que o poeta escreveu esses versos procurando imitar, com a seqüência dos sons das palavras, o andar do pato. Ele conseguiu isso usando alguns recursos:

- 1º repetição de alguns sons;
- 2º repetição de algumas palavras;
- 3º repetição de algumas sílabas do verso.

- Qual é a consoante e qual é a vogal que mais se repetem?
- As palavras pato e pata repetem-se várias vezes. O que o poeta quis sugerir com isso?
- Ao ler em voz alta esses versos, você deve ter percebido que em cada um há duas sílabas fortes. O que isso sugere?

[illegible]

RESPOSTA COMENTADA

Para identificar e listar os princípios regulatórios e emancipatórios encontrados nas propostas de atividades usando o texto literário, é importante que você releia os pressupostos apontados anteriormente nesta aula, e, analisando-os, verifique onde cada um deles se enquadra dentro do que é descrito. Interessa-nos saber também por que você chegou a tais conclusões.

Neste momento, estamos em busca de uma perspectiva emancipatória para a relação aluno/leitor-livro. A construção de uma pedagogia de leitura do texto literário transformadora compreende diversas facetas que serão reveladas a cada etapa de nosso percurso investigatório nesta disciplina. Nós queremos promover o desenvolvimento de novos rumos para o trabalho com o texto literário na escola, a partir de uma mudança de concepção teórico-metodológica. Para alcançarmos este objetivo, devemos repensar nossos verdadeiros propósitos.

Acreditamos que o gosto, o prazer e a fruição devem fazer parte desta nova opção teórico-metodológica. O ato de ler, considerado em sua dimensão mais ampla, possibilita o despertar destes sentimentos e experiências, contribuindo para a formação de futuros leitores da palavra e do mundo. Mas a formação destes novos leitores só se faz, por inteiro, se criarmos condições para que eles analisem e se posicionem criticamente diante de seu contexto sociocultural.

A relação leitor-livro pode potencializar a formação desta nova mentalidade crítica, se cultivada desde a mais tenra idade. Então, por que não delegar também à escola, como espaço privilegiado, o compromisso de semear estas práticas literárias, formando novas mentalidades críticas? É este o assunto do próximo item.

COMPROMISSO DA ESCOLA: FORMAR ALUNOS/LEITORES CRÍTICOS

Destacamos nos pressupostos teórico-metodológicos emancipatórios, apresentados no item anterior, a importância de a escola formar alunos/leitores críticos em relação ao texto literário. Ao ser estimulado a compreender o texto de forma ampla, profunda e plurissignificativa, refletindo sobre cada elemento que compõe sua estrutura (conteúdo e forma), o aluno/leitor torna-se capaz de posicionar-se criticamente em relação ao que foi lido.

Fanny Abramovich (1995) e Raquel Villardi (1999) identificam a escola como espaço privilegiado, capaz de potencializar e fomentar o desenvolvimento do espírito crítico de seus alunos perante o texto literário. Ambas ressaltam, em suas reflexões, a necessidade de a escola oportunizar situações nas quais os alunos possam pensar e discutir o livro em suas mais variadas nuances e desdobramentos, contextualizando suas leituras com o mundo que os cerca. Vejamos a ótica apresentada por cada uma delas:

Me parece que a preocupação básica seria formar leitores porosos, inquietos, críticos, perspicazes, capazes de receber tudo o que uma boa história traz, ou que saibam porque não usufruíram aquele conto... Literatura é arte, literatura é prazer... Que a escola encampe esse lado. É apreciar – e isso inclui criticar...(ABRAMOVICH, 1995)

Mas para que é que serve a literatura?

E a resposta, tão distante do mundo pragmático e objetivo que nos cerca, vem, intensa, e cada vez com maior força. Serve para tornar o homem mais sensível, mais crítico, mais consciente de seu papel social, mais humano – e, certamente, mais feliz. (VILLARDI, 1999)

Como as duas autoras/professoras sinalizam, é preciso dar a voz e a vez ao aluno/leitor, para que este construa uma prática crítica em relação ao texto literário. Esta prática representa uma etapa significativa da escola rumo à formação de uma nova mentalidade para os futuros leitores da palavra e do mundo, preparada para manifestar-se, consciente da relatividade das verdades e valores de nosso mundo real, em constante mutação, capaz de ler os diferentes suportes textuais para além do nível aparente, identificando os múltiplos sentidos que estão à sua espera,

escondidos, prontos para serem desvelados. Enfim, uma mentalidade que faça o aluno/leitor sentir-se agente de sua própria leitura, descobrindo com autonomia suas trilhas emancipatórias.

Para tanto, Fanny Abramovich (1995 p.148) ressalta que é importante que este encontro entre aluno/leitor e texto literário seja feito com desejo e com garra. De quem lê e de quem indica. Com trocas prazerosas, e não com perguntas fechadas e sem espaço para opinião própria, pensada, sentida e vivida. Se pararmos para pensar nisso, observaremos que esta realidade está um pouco distante daquela que encontramos no cotidiano de algumas escolas, não é mesmo? Não queremos evidenciar as responsabilidades com esta constatação. Também não queremos atribuir a “culpa” desta situação ao professor ou à falta de recursos materiais – livros – ou falta de tempo, por causa da necessidade de se “dar o conteúdo programático previsto no currículo”, ou a falta de respaldo das instâncias superiores da escola. Realmente, estas situações podem ocorrer, dependendo do contexto escolar local. Mas acreditamos que todos estes obstáculos podem ser transpostos se efetivamente discutirmos e repensarmos os pressupostos teórico-metodológicos e as práticas literárias vigentes, a fim de construirmos, como educadores, os caminhos emancipatórios.

Para sabermos o que você pensa a respeito da importância de desenvolvermos a apreciação crítica de nossos alunos em relação ao texto literário, vamos finalizar esta aula propondo mais uma atividade “cutucante”.

A black silhouette of a person sitting and using a stapler on a document, enclosed in a tilted rectangular frame.

- Título do livro
- Público-alvo
- Objetivo
- Procedimentos

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper has a slightly textured appearance and is set against a dark background.

É claro que não será possível indicar ou dar pistas sobre a resposta correta, pois existem muitos caminhos a serem seguidos. Apenas queremos salientar, mais uma vez, que estamos em busca de práticas literárias efetivamente emancipatórias de nossos alunos/leitores, ou seja, que rompam com as técnicas milagrosas de compreensão e crítica textual, que parafraseiam o texto literário, não revelando seu caráter plurissignificativo.

CONCLUSÃO

Nesta aula, tivemos como propósito instigá-lo a refletir criticamente acerca dos modos de produção da leitura do texto literário no contexto escolar. Analisamos e discutimos diferentes pressupostos teórico-metodológicos (regulatórios e emancipatórios) e práticas literárias encontradas no cotidiano escolar capazes de impedir ou potencializar o despertar do espírito crítico e do prazer de ler em nossos alunos/leitores. A partir de um processo investigativo dos diferentes pressupostos teórico-metodológicos e das práticas literárias encontradas no cotidiano escolar, observamos que estes podem impedir ou potencializar o prazer de ler e o espírito crítico de nossos alunos. Percebemos que temos um caminho árduo a trilhar, se quisermos usar o texto literário na escola como algo prazeroso, que forma leitores “para toda a vida”, como aponta a professora Raquel Villardi.

ATIVIDADE FINAL

Elabore um quadro, com suas palavras, apontando os princípios regulatórios ou emancipatórios que podem ser utilizados pela escola ao introduzir o texto literário em seus programas curriculares.

Desenvolva um breve relato, caracterizando uma prática literária que impede e uma prática literária que potencializa o despertar do prazer de ler e o desenvolvimento da crítica na formação de alunos/leitores.

[illegible]

RESUMO

Uma vez discutindo e refletindo sobre os pressupostos teórico-metodológicos e as práticas literárias implementadas em seu universo, a escola tem condições de buscar caminhos alternativos emancipatórios para a relação aluno/leitor/livro. Por meio deste processo contínuo de reflexão/ação, a escola pode tornar-se um espaço de formação de futuros leitores da palavra e do mundo. Basta que, como educadores, “arregacemos nossas mangas” e, com garra, “corramos atrás do prejuízo”.

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, você vai rever, resumidamente, todos os tópicos discutidos nesta e nas aulas anteriores deste módulo. Terá, assim, a oportunidade de estudar e refletir mais um pouco sobre um tema instigante, polêmico e desafiador.

Aula-síntese

AULA

7

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Fazer correlação entre os pontos básicos apresentados nas aulas anteriores.
- Sintetizar as concepções e as práticas apresentadas no primeiro módulo desta disciplina.

Pré-requisitos

Para o desenvolvimento desta aula, é imprescindível a releitura das seis primeiras aulas, pois delas depende seu desempenho nesta aula-síntese.

INTRODUÇÃO

Você já conhece a estrutura deste curso desde a disciplina Língua Portuguesa na Educação 1. Após um determinado número de aulas em que os conteúdos se aproximam e são aprofundados, nós elaboramos uma aula-síntese, a fim de repassarmos os conhecimentos construídos, articulando-os e buscando uma compreensão mais global deles.

É importante recordar que, nas aulas anteriores, tivemos dois pontos básicos que foram analisados com insistência: os conceitos de leitura, leitor e Literatura – por extensão, texto literário também – e sua possibilidade de trabalho no espaço formal da sala de aula mediados, obviamente, pelo professor e pelo aluno.

Vamos verificar como ficou o seu entendimento acerca desses dois pontos?

LEITURA, LEITOR, LITERATURA, TEXTO LITERÁRIO... AFINAL, DE QUE SE TRATA?

As duas primeiras aulas foram bastante minuciosas nos pontos que mencionamos neste primeiro título. Nelas, apresentamos várias citações, pois consideramos essencial que, em um curso de nível superior, você conheça pesquisadores que aprofundam seus estudos acerca da função da leitura, do papel do leitor e da importância do texto literário como

gênero textual.

Acreditamos que, sem essas reflexões iniciais, fica difícil falarmos do gosto ou prazer pela leitura e, ainda mais, entrarmos na discussão sobre a função da escola na construção desse processo. Para isso, é essencial também que você seja um leitor. Nesse sentido, queremos ouvir você, sem pudores. Vamos então retirar nossas lembranças do baú das memórias?



a) Se, para você, o ato de ler é importante, como e quando você percebeu isto?

b) Se, ao contrário, você nunca percebeu a importância do ato de ler, a que fator(es) você atribui isso?

Esperamos, realmente, que você esteja no primeiro caso, pois assim não terá dificuldades para entender o sentido desta disciplina e, muito menos, dessas primeiras aulas.

A Aula 1 tratou de literatura e leitura. Foram apresentadas algumas concepções de literatura que definem especificidades para o texto literário – ele envolve, emocionalmente; é engajado; trabalha com a linguagem, mas sob uma perspectiva diferente, que leva em conta elementos estéticos. Reflita sobre essas características, respondendo à Atividade 1.

ATIVIDADE



1. Escolha um texto que você considere literário, a partir de pelo menos duas das três características apresentadas anteriormente para esse gênero textual. Justifique sua resposta.

RESPOSTA COMENTADA

Repare que, novamente, estamos diante de uma resposta subjetiva. Não sabemos qual texto você elegerá, nem quais características serão apontadas para essa escolha. Portanto, não podemos afirmar que sua resposta está correta. Essa confirmação virá, certamente, dos tutores – presenciais ou a distância –, depois que você tiver entrado em contato com eles.

De qualquer forma, não se esqueça da “dica”: reveja as três características citadas anteriormente, releia a Aula 1 e pense sobre os exemplos que apresentamos. Esses são instrumentos importantes para sua resposta!

Em nossa disciplina, outro ponto importante é a concepção de leitura que possuímos. Se essa concepção for restrita, nossa leitura ficará limitada, reduzida ao seu sentido primeiro, imediato. Se, ao contrário, essa concepção for ampliada, ela será mais aberta a outras linguagens, buscará focalizar os múltiplos sentidos que o texto possui, ou seja, a intertextualidade. Vamos ver como ficou seu entendimento acerca deste ponto.



ATIVIDADE

2. Leia, atentamente, o texto a seguir. Apresente, então, uma “leitura reduzida” e outra “ampliada” para este mesmo texto.

Amor é fogo que arde sem se ver
É ferida que dói e não se sente
É um contentamento descontente
É dor que desatina sem doer. (...)

(CAMÕES, 1976. p. 123)

RESPOSTA COMENTADA

Vamos lhe dar uma “dica”. Uma “leitura reduzida” é uma leitura primeira, mais limitada. Já a “leitura ampliada” procura as condições internas do texto, lembra-se? Repare nas expressões utilizadas pelo poeta (por exemplo, o que significaria um “contentamento descontente”?) e aprofunde sua interpretação.

E A LEITURA?

Quanto à leitura e ao papel do leitor, outro ponto básico desta primeira unidade, a Aula 2 apresentou-lhe exemplos e citações, e discutiu a questão da formação desse leitor, adentrando, sutilmente, a sala de aula. Entraremos, também, em seu cotidiano de professor. Vamos lá?

a) Que papel a escola desempenhou na sua visão sobre o ato de ler?

b) Como você se vê, no papel de leitor(a) e de formador(a) de leitores? Justifique sua resposta.

Nosso propósito com essas questões é o de rever os temas que desenvolvemos nas aulas anteriores e que, de certa forma, estão sempre relacionados à educação formal, ao espaço da sala de aula. Nesse sentido, deixamos claro que, se o professor não gosta de ler ou se ele não foi despertado para a leitura, dificilmente conseguirá provocar o prazer de ler no aluno.

LEITURA E LITERATURA NA ESCOLA: O PAPEL DO PROFESSOR

As quatro aulas finais desta unidade trabalharam intensamente a relação descrita neste título. Na Aula 3, apresentamos textos que são encontrados em livros didáticos. Verificamos como alguns de seus autores tratam o texto, fragmentando-o. Mesmo assim, esses livros acabam servindo como pretexto para ensinar conteúdos curriculares.

Também refletimos sobre possíveis critérios de seleção de leituras na escola, bem como o papel do professor e das bibliotecas escolares – quando elas existem! – nessa escolha (Aula 4). Essas considerações nos levaram a discutir conceitos como hábito, gosto e prazer na leitura e na formação do leitor. Verificamos nuances entre esses três termos, caracterizando formas de compreender o ato de ler e, ainda, como a escola amplia – ou reduz – essas expectativas.

Finalmente, a Aula 6 nos questiona, seriamente, sobre o papel da escola na formação do aluno-leitor, apresentando marcos regulatório e emancipatório para essa construção. Sintetizando, esses temas-base desdobram-se em reflexões, questionamentos, citações nem sempre explicadas – claro, queremos que você pense por você mesmo, e não apenas por meio de nosso olhar!

Vamos ver o que você compreendeu acerca desses temas?

ATIVIDADES

3. Na Aula 3, pedimos a você que escolhesse um texto, em um livro didático, e analisasse os exercícios que o completavam. Agora você fará outra atividade semelhante. Procure, em um livro didático, um texto que tenha sido retirado de um livro infanto-juvenil. Procure, também, o livro original, ou seja, aquele de onde o trecho do texto foi extraído.

Após essa seleção, analise o texto encontrado no livro didático e a obra infanto-juvenil:

a) O trecho do texto que o autor selecionou expressa a obra, ou seja, possibilita ao aluno entendê-la a partir do fragmento escolhido?

() Sim () Não

Justifique sua resposta.

b) Caso o autor do livro didático tenha apresentado tarefas relacionadas ao texto, elas o completam, ampliam, aprofundam ou, ao contrário, o reduzem? Justifique sua resposta.



RESPOSTA COMENTADA

Veja que esta tarefa exige de você um determinado tempo para procurar o texto que serviu de base ao trecho escolhido no livro didático e, ainda, para a análise de ambos. Acreditamos que, ao final da atividade, você estará mais atento para a escolha de textos de livros didáticos e, principalmente, para os “exercícios” propostos nesses livros, que serão alvo de seu trabalho em sala de aula. Sim, porque não somos obrigados a fazer todos os exercícios do livro, como se isso fosse uma receita, não é mesmo?

Repare, ainda, que fragmentos de textos geralmente evidenciam alguns detalhes da obra completa, mas nem todos os aspectos que deveriam ser evidenciados... principalmente quando se trata de um texto literário.

Bom trabalho!

4. Estamos no início do ano letivo. Vamos realizar uma pesquisa com sua nova turma? Peça a seus alunos para dizerem de que tipo de leitura mais gostam e por quê. Dependendo da série em que você leciona, qual o livro, até o momento, que cada um preferiu ler? Após essa enquete, verifique os tipos de leitura escolhidos ou as obras citadas. Comente essa(s) escolha(s) com os alunos e analise os resultados obtidos. Em outras palavras: se, por exemplo, as obras vencedoras foram as de suspense, por que motivo elas foram as mais escolhidas?

Caso você não seja professor, realize esta mesma tarefa com seus familiares ou amigos mais próximos. Se possível, compare as respostas com as de seus colegas que são professores, verificando se o tipo de leitura mais escolhido é o mesmo. Será que faixa etária, sexo e nível de escolaridade influenciam no resultado dessa pesquisa?

RESPOSTA COMENTADA

A atividade proposta tem, como objetivo, levar você a refletir sobre o gosto de seus alunos, parentes ou amigos e, se possível, levá-lo a trabalhar com essa preferência.

A análise das escolhas também tem outro objetivo: verificar sua compreensão acerca dos critérios de seleção discutidos na Aula 3, assim como aprofundar reflexões apresentadas na Aula 5, quando enfatizamos as diferenças entre hábito, gosto e prazer. Ah! não se esqueça de um detalhe muito importante nessa análise, que a Aula 5 também comentou: a realidade sócio-histórica e cultural de cada um de nós interfere, e muito, em nossas escolhas, inclusive nas leituras que realizamos e nas análises que elaboramos.

5. Esta atividade parte de situações-problema que podem surgir em sala de aula. Analise-as, separadamente, e escolha a opção que, para você, enquadra-se na situação avaliada. Justifique, sempre, sua resposta.

Situação-problema 1

Primeiro dia de aula. Márcia se apresenta à nova turma e inicia um trabalho com leitura. Solicita aos alunos que escolham, de um grande cesto colocado no centro da sala de aula, um livro para lerem durante a semana. Na semana seguinte, cada um irá comentar a leitura realizada, em uma roda de leitura.

Essa prática incentiva o: () hábito de ler
 () gosto de ler

Situação-problema 2.

Daniela inicia uma aula, solicitando aos alunos a leitura do livro que havia apresentado, como tarefa, no mês anterior. Alguns alunos terminaram a leitura, outros ainda não. Para reforçar essa atividade, Daniela coloca no quadro três perguntas acerca do livro, cobrando as respostas para a semana seguinte.

Essa prática incentiva o: () hábito de ler
 () gosto de ler



RESPOSTA COMENTADA

Costumam afirmar que devemos apresentar questões mais objetivas, mas veja como elas se tornam banais, não é mesmo? Alguém tem dúvida quanto às respostas? Não se esqueça de justificá-las, para que suas ponderações sejam levadas em conta pelos tutores – presenciais ou do pólo. Cá entre nós, é bem melhor trabalhar como a Márcia, que busca incentivar a leitura entre seus alunos, ao propor atividades mais livres, em que a escolha do aluno é levada em consideração. Já a professora Daniela...

6. Faça uma releitura dos textos de Foucambert (1994) e Pennac (1997), apresentados na Aula 6. Após essa releitura:

a) Analise os pontos destacados por Foucambert, a partir de sua experiência docente. Em outras palavras, verifique que itens você, ou algum colega seu, já defendeu ou trabalhou em sala de aula. Justifique o porquê dessa atitude e como você encara, hoje, esse(s) posicionamento(s).

b) Analise os pontos destacados por Pennac, a partir de sua experiência docente. Em outras palavras, como no item anterior, verifique qual(is) atitude(s) você já presenciou em sala de aula e qual foi a sua reação à mesma.

c) Compare os dois textos e destaque, pelo menos, um item que esteja presente em um e em outro texto, obviamente, com posturas diferentes. Classifique esses itens como marcos – regulatório ou emancipatório – de formação de alunos-leitores.

RESPOSTA COMENTADA

Os itens (a) e (b) propõem uma análise que é subjetiva, ou seja, que depende das situações por que você ou algum colega seu já passou em sala de aula. Depende, também, das atitudes que tomou – de algumas você se arrependeu, talvez; de outras, não. Reflita sobre elas com o sentimento de quem, ao pensar, se vê como profissional, cidadão. No item (c), veja que há pontos semelhantes, nos dois textos, apesar da diferença de práticas adotadas. Você deve escolher, pelo menos, um deles, e classificá-lo dentro das categorias solicitadas (marco regulatório, preso a regras, ou marco emancipatório, mais livre e comprometido com a autonomia de leitura).

CONCLUSÃO

Concluindo esta aula-síntese, esperamos que você tenha realizado uma boa revisão dos pontos mais importantes deste primeiro módulo. As atividades propostas abordam exatamente esses pontos. Acreditamos que se você conseguiu refletir sobre eles, o caminho já está delineado, sem aquelas pedras citadas por Carlos Drummond de Andrade, que utilizamos no material de Língua Portuguesa na Educação 1, lembra-se? “Tinha uma pedra no meio do caminho, No meio do caminho tinha uma pedra...” (1977).



ATIVIDADE FINAL

Para finalizar, e já tentando antecipar algumas questões que serão levantadas no próximo módulo, vamos destacar cinco dos dez itens reivindicatórios apresentados por Pennac (1997):

- O direito de não ler.
- O direito de pular páginas.
- O direito de não terminar um livro.
- O direito ao bovarismo.
- O direito de ler uma frase aqui e outra ali.

Perguntamos a você: qual(is) relação(ões) você pode estabelecer entre esses cinco itens e os conceitos de gosto e prazer de ler?

RESPOSTA COMENTADA

À primeira vista, a questão parece desconexa. Afinal, como posso dizer que alguém que reivindica o direito de não ler, de pular páginas, pode gostar ou sentir prazer em ler? Ah, mas é aí que está a questão! Quem disse que apenas gosta de ler aquele que lê tudo? Às vezes, o "direito de não terminar um livro" tem lá as suas razões estéticas, éticas. Continue pensando sobre a resposta e, depois, envie-a aos tutores.

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

A próxima aula é a primeira do segundo módulo, cujo objetivo é aprofundar o conceito de Literatura e de texto literário, apresentando sua(s) especificidade(s) e fornecendo instrumentos para realizar sua análise. Até lá!

Literatura na Formação do Leitor

Referências

Aula 1

ABREU, Marcia. As variadas formas de ler. In: PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. *No fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

AGUIAR E SILVA, Vitor Manuel de. *Teoria da literatura*. 3.ed. Coimbra: Almedina, 1973.

BUARQUE, Chico. Cálice. In: _____. *Perfil*. São Paulo: Som Livre, 2003.

CAPELLO, Cláudia; COELHO, Lígia Martha. *Língua portuguesa na educação 1*. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2003. 130p.

FILHO PROENÇA, Domício. *Estilos de época na literatura*. 15.ed. São Paulo: Ática, 1995.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: ABREU, Marcia (Org.). *Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º Cole*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura e educação. In: PAIVA, Aparecida et al. *No fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SCLIAR, Moacyr. A função educativa da leitura literária. In: ABREU, Marcia (Org.). *Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º COLE*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Leitura ou lei-dura? In: ABREU, Marcia (Org.). *Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º Cole*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

Aula 2

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1995. 174 p.

ANDRADE, Carlos Drummond. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Record, 2004. 67p.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes, 1998.

LAJOLO, Marisa; MORAES, Carlos. *Ana & Ruth*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1995. 142 p.

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

QUEIROS, Bartolomeu Campos. *A formação do leitor: pontos de vista*. Rio de Janeiro: Argus, 1999. 189 p.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas, SP: Papirus, 1986.

VARGAS, Suzana. *Leitura: uma aprendizagem de prazer*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1993.

ZATZ, Lia. *Galileu leu*. Belo Horizonte: Lê, 1992.

Aula 3

CAPELLO, Cláudia; COELHO, Lígia Martha. *Língua portuguesa na educação 1*. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2003.

_____.; FRANCA, Maristela Botelho. *Língua portuguesa na educação 2*. Rio de Janeiro, Fundação CECIERJ, 2004.

COSTA, Marta Moraes da. Estamos dispostos a lançar fora o leitor com a água do banho da literatura? In: ROMANOWSKI, Joana P.; MARTINS, P.L.O.; JUNQUEIRA, S.R.A (Orgs). *Conhecimento local e conhecimento universal: a aula e os campos do conhecimento*. Curitiba: Champagnat, 2004. v. 3. 296p.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina da leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes, 1998.

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

LUFT, Lia. A força das palavras. *Revista VEJA*, São Paulo, 14 jul. de 2004.

MORAES, Lídia Maria de. *Língua Portuguesa: 2a. série*. São Paulo: Ática, 1996.

SILVA, Ezequiel. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas, SP: Papirus, 1986.

VENANTTE, Lenita; MELLO, Rosane de. *Escola é vida. 2a. série*. São Paulo: Editora do Brasil, 1985.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

Aula 4

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1995. 174 p.

CAPELLO, Cláudia; COELHO, Lúcia Martha. *Língua portuguesa na educação 1*. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2003.

____; FRANCA, Maristela Botelho. *Língua portuguesa na educação 2*. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2004.

FERNANDEZ, Marcela. Quem conta um conto aumenta um ponto... a arte de contar histórias no Contexto Escola. In: FREITAS, Nilson Guedes. *Escola Competente*. Rio de Janeiro: WAK, 2003.

GERALDI, João Wanderey. *Prática da leitura na escola*. São Paulo: Ática, 2003.

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

MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MIGUEZ, Fátima. *Nas arte-manhas do imaginário infantil: o lugar da literatura na sala de aula*. Rio de Janeiro: Zeus, 2000.

PRADO, Iara Gloria Areias. Para formar leitores na escola. In: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (Org.). *A formação do leitor: ponto de vista*. Rio de Janeiro: Argus, 1999.

SILVA, Ezequiel. Abaixo as infantilidades no encaminhamento da leitura. In: *Literatura Infanto-Juvenil: um gênero polêmico*. Petrópolis: Vozes, 1983.

VARGAS, Suzana. *Leitura: uma aprendizagem de prazer*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1993.

Aula 5

- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Lisboa: Edições 70, 1973.
- FERREIRA, Aurélio B.H. *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina da leitura: teoria e prática*. Campinas - SP, Pontes, 1998.
- GERALDI, Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2003.
- PERROTI, Edmir. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1999.
- VILLARDI, Raquel. *Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira*. Rio de Janeiro: Dunya, 1999.
- ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1995.

Aula 6

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1995.
- CAPELLO, Cláudia; COELHO, Lúcia Martha. *Língua portuguesa na educação 1*. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2003.
- _____; FRANCA, Maristela Botelho. *Língua portuguesa na educação 2*. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2004.
- COSTA, Marta Moraes. Estamos dispostos a lançar fora o leitor com a água do banho da literatura? In: ROMANOWSKI, Joana Paulin (Org.). *Conhecimento local e conhecimento Universal: aulas nas ciências naturais e exatas, aulas nas letras e artes*. Champagnat, 2004.
- DUARTE, Alessandra. Clube de troca incentiva formação. *O Globo*, 11 nov. 2004.
- FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- MORAES, Vinicius. *A arca de Noé: poemas infantis*. 2.ed. São Paulo: Companhia das letrinhas, 1991. 85p.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

VILLARDI, Raquel. *Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira*. Rio de Janeiro: Dunya, 1999.

Aula 7

ANDRADE, Carlos Drummond. *Reunião*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977

CAMÕES, Luiz Vaz de. *Sonetos*. São Paulo: Cultrix, 1976.

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

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

ISBN 85-7648-188-X



9 788576 481881



UENF
Universidade Estadual
do Norte Fluminense



Universidade Federal Fluminense



SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Ministério
da Educação

